

ISSN : 2630 - 6301

Cilt : 12/ Sayı : 3 / Eylül 2022

Volume : 12/ Issue Number : 3 / September 2022



TRAKYA EĞİTİM DERGİSİ

TRAKYA JOURNAL OF EDUCATION





Sahibi Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Fakültesi Dekanlığı Adına Prof. Dr. Sevinç MADEN	Owner On behalf of Trakya University Chancellor's Office, Faculty of Education Dean's Office Prof. Dr. Sevinç MADEN
Yazı İşleri Müdürü Dr. Öğr. Üyesi Sümeyye KONUK	Managing Editor Asst. Prof. Dr. Sümeyye KONUK
Editör Doç. Dr. Muharrem ÖZDEN	Editor Assoc. Prof. Dr. Muharrem ÖZDEN
Editör Yardımcısı Dr. Öğr. Üyesi Gül KURUM TIRYAKIOĞLU	Associate Editor Asst. Prof. Dr. Gül KURUM TIRYAKIOĞLU
Alan Editörleri Prof. Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL Prof. Dr. Tuncer BÜLBÜL Prof. Dr. Cem ÇUHADAR Doç. Dr. Emre GÜVENDİR Doç. Dr. Ayfer UZ Doç. Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR Doç. Dr. Hüsnü DURMAZ Doç. Dr. Şahin Dündar Dr. Öğr. Üyesi Seda DONAT BACIOĞLU Dr. Öğr. Üyesi. Emel SİLAHSIZOĞLU Dr. Öğr. Üyesi Funda GÜNDOĞDU ALAYLI Dr. Öğr. Üyesi Mehmet YAVUZ Dr. Öğr. Üyesi Özlem TUĞCU Dr. Öğr. Üyesi Fatih DERELİ	Field Editors Prof. Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL Prof. Dr. Tuncer BÜLBÜL Prof. Dr. Cem ÇUHADAR Assoc. Prof. Dr. Emre GÜVENDİR Assoc. Prof. Dr. Ayfer UZ Assoc. Prof. Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR Assoc. Prof. Dr. Hüsnü DURMAZ Assoc. Prof. Dr. Şahin DÜNDAR Asst. Prof. Dr. Seda DONAT BACIOĞLU Asst. Prof. Dr. Emel SİLAHSIZOĞLU Asst. Prof. Dr. Funda GÜNDOĞDU ALAYLI Asst. Prof. Dr. Mehmet YAVUZ Asst. Prof. Dr. Özlem TUĞCU Asst. Prof. Dr. Fatih DERELİ
İstatistik Editörü Doç. Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR	Statistics Editor Assoc. Prof. Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR
Etik Editörü Doç. Dr. İsmail KILIÇ	Ethics Editor Assoc. Prof. Dr. İsmail KILIÇ
Dil Editörü Dr. Öğr. Üyesi Sinem DÜNDAR	Language Editor Asst. Prof. Dr. Sinem DÜNDAR
Web Editörü Dr. Öğr. Üyesi Hakan GÜLDAL	Web Editor Asst. Prof. Dr. Hakan GÜLDAL
Yayıma Hazırlık & Mizanpaj Editörleri Arş. Gör. Nalan ÇEVİK Arş. Gör. Sefa UYANIK Arş. Gör. Damla ÇETİN	Publishing Preparation & Layout Editors Res. Asst. Nalan ÇEVİK Res. Asst. Sefa UYANIK Res. Asst. Damla ÇETİN
Yayın Kurulu Prof. Dr. Sevinç SAKARYA MADEN Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU Prof. Dr. Hikmet ASUTAY Prof. Dr. Muhlise COŞKUN ÖGEYİK Prof. Dr. Eylem BAYIR	Editorial Board Prof. Dr. Sevinç SAKARYA MADEN Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU Prof. Dr. Hikmet ASUTAY Prof. Dr. Muhlise COŞKUN ÖGEYİK Prof. Dr. Eylem BAYIR

<p>Doç. Dr. Binali TUNÇ Doç Dr. Güven ÖZDEM Doç. Dr. İbrahim COŞKUN Doç. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN Doç. Dr. Aylin BEYOĞLU Doç. Dr. Levent VURAL Dr. Öğr. Üyesi Durmuş ÖZBAŞI Dr. Öğr. Üyesi Metin ÖZKAN Dr. Öğr. Üyesi Sabri GÜNGÖR Dr. Öğr. Üyesi Yıldırım TUĞLU</p> <p>Kapak Tasarım Doç. Dr. Aylin BEYOĞLU</p> <p>Kapak Görseli¹ Mustafa ÖRÜCÜ</p>	<p>Assoc. Prof. Dr. Binali TUNÇ Assoc. Prof. Dr. Güven ÖZDEM Assoc. Prof. Dr. İbrahim COŞKUN Assoc. Prof. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN Assoc. Prof. Dr. Aylin BEYOĞLU Assoc. Prof. Dr. Levent VURAL Asst. Prof. Dr. Durmuş ÖZBAŞI Asst. Prof. Dr. Metin ÖZKAN Asst. Prof. Dr. Sabri GÜNGÖR Asst. Prof. Dr. Yıldırım TUĞLU</p> <p>Cover Design Assoc. Prof. Dr. Aylin BEYOĞLU</p> <p>Cover Image¹ Mustafa ÖRÜCÜ</p>
<p>Yayın Dili Türkçe, İngilizce, Almanca</p>	<p>Publication Language Turkish, English, German</p>
<p>Yayın Sıklığı Yılda üç sayı (Ocak, Mayıs ve Eylül)</p>	<p>Publication Frequency Three times in a year (January, May and September)</p>
<p>İletişim Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı İsmail Hakkı Tonguç Yerleşkesi 22030 Edirne Türkiye Tel: +90 284 212 0808 Faks: +90 284 212 0075 Email: tuefder@trakya.edu.tr Web: http://dergipark.gov.tr/trkefd</p>	<p>Contact Trakya University, Education Faculty Dean's Office İsmail Hakkı Tonguç Campus 22030 Edirne, Turkey Tel: +90 284 212 0808 Fax: +90 284 212 0075 Email: tuefder@trakya.edu.tr Web: http://dergipark.gov.tr/trkefd</p>

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yılda üç kez yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Dergide yayınlanan makaleler yayın kurulunun izni alınmadan aynen veya kısmen yayınlanamaz. Yayınlanan yazı ve makalelerin içeriği ile ilgili tüm sorumluluk yazarlara aittir.

Trakya Eğitim Dergisi ULAKBİM – SBVT (Sosyal Bilimler Veri Tabanı – 2015 Cilt 5, Sayı 1), Sosyal Bilgiler Atıf Dizini (SOBIAD), Türk Eğitim İndeksi ve Araştırma tarafından indekslenmektedir.

¹*Kapak Görseli: Mustafa ÖRÜCÜ, Enayi (ayrıntı), 100x70 cm, tuval üzerine karışık teknik, 2021.*

Ulusal Danışma Kurulu / National Advisory Board

Prof. Dr. Abdullah KAPLAN, Atatürk University

Prof. Dr. Abdülvahit ÇAKIR, Gazi University

Prof. Dr. Ahmet GÜNSHEN, Trakya University

Prof. Dr. Ahmet KAÇAR, Kastamonu University

Prof. Dr. Ahmet Şinasi İŞLER, Uludağ University

Prof. Dr. Alemdar YALÇIN, Gazi University

Prof. Dr. Alev ÇAKMAKOĞLU KURU, Gazi University

Prof. Dr. Ali BALCI, Ankara University

Prof. Dr. Ali GÜL, Gazi University

Prof. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ, Atatürk University

Prof. Dr. Arif ALTUN, Hacettepe University

Prof. Dr. Ayhan ÖZTÜRK, Cumhuriyet University

Prof. Dr. Aytekin İŞMAN, Sakarya University

Prof. Dr. Bahri ATA, Gazi University

Prof. Dr. Belma ATIK TUĞRUL, Hacettepe University

Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK, Marmara University

Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL, Çanakkale Onsekiz Mart University

Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU, Gazi University

Prof. Dr. Ezel TAVŞANCIL, Ankara University

Prof. Dr. Figen GÜRİSOY, Ankara University

Prof. Dr. Fulya TEMEL, Gazi University

Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ, Gazi University

Prof. Dr. Gökay YILDIZ, Mehmet Akif Ersoy University

Prof. Dr. Gülen BARAN, Ankara University

Prof. Dr. H. Ferhan ODABAŞI, Anadolu University

Prof. Dr. Hafize KESER, Ankara University

Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN, Gazi University

Prof. Dr. Hasan ŞİMŞEK, İstanbul Kültür University

Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi University

Prof. Dr. Hülya YILMAZ, Ege University

Prof. Dr. Hüseyin BAŞAR, Hacettepe University

Prof. Dr. İbrahim GÜNER, Muğla Sıtkı Koçman University

Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN, İstanbul University

Prof. Dr. İsmihan ARTAN, Hacettepe University

Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, Orta Doğu Teknik University

Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK, Ankara University

Prof. Dr. Kürşad YILMAZ, Dumlupınar University

Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Gazi University

Prof. Dr. M. Engin DENİZ, Yıldız Teknik University

Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ, Atatürk University

Prof. Dr. Mesut ÇAPA, Ankara University

Prof. Dr. Murat ALTUN, Uludağ University

Prof. Dr. Murat ÖZBAY, Gazi University

Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU, Hacettepe University

Prof. Dr. Mustafa KOÇ, Sakarya University

Prof. Dr. Mustafa SAFRAN, Gazi University

Prof. Dr. Muzaffer ALKAN, Kafkas University

Prof. Dr. Nesrin KALYONCU, Abant İzzet Baysal University

Prof. Dr. Nevide AKPINAR DELLAL, Muğla Sıtkı Koçman University

Prof. Dr. Nilgün BAYSAL METİN, Hacettepe University

Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU, Hacettepe University

Prof. Dr. Osman TİTREK, Sakarya University

Prof. Dr. Osman Tolga ARICAK, Hasan Kalyoncu University

Prof. Dr. Özcan DEMİREL, Hacettepe University

Prof. Dr. Ramazan DİKİCİ, Mersin University

Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi University

Prof. Dr. Selma YEL, Gazi University

Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR, Başkent University

Prof. Dr. Süleyman SOLAK, Konya Necmettin Erbakan University

Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi University

Prof. Dr. Ünal ÖZDEMİR, Karabük University

Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ, Hacettepe University

Prof. Dr. Yavuz AKPINAR, Boğaziçi University

Prof. Dr. Yıldız KOCASAVAŞ, İstanbul University

Prof. Dr. Zuhâl CAFOĞLU, Gazi University

Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ, Uludağ University

Doç. Dr. Erdat ÇATALOĞLU, Bilkent University

Doç. Dr. Esra İŞMEN GAZİOĞLU, İstanbul University

Uluslararası Danışma Kurulu / International Advisory Board

Prof. Dr. Penelope HARNETT, University of West of England/Bristol/GB

Prof. Dr. Douglas HARTMANN, University of Minnesota/USA

Prof. Dr. Hristo MAKAKOV, Trakia University Stara Zagora/Bulgaria

Prof. Dr. William G. MASTEN, Texas A&M University Commerce / USA

Prof. Dr. Anatoli RAPOPORT, Purdue University / West Lafayette/Indiana/USA

Prof. Dr. Liljana REÇKA, Eqrem Çabej University of Gjirokastra/Albania

Prof. Dr. Vladimir SIMOVIC, University of Zagreb / CROATIA

Prof. Dr. Dean SMART, University of West of England/Bristol/GB

Prof. Dr. John H. Schumann, University of California, USA

Prof. Dr. Susan Plann, University of California, USA

Prof. Dr. Vlado TIMOVSKI, Ss. Cyril and Methodius Univ. /Skopje/Macedonia

Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU, Yakın Doğu University

HAKEMLER

REVIEWERS

Abdullah EKER

Kilis 7 Aralık Üniversitesi/Kilisli Muallim Rifat Eğitim Fakültesi/Özel Eğitim Bölümü/İşitme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı/

Abdurrahman İLÇAN

İzmir Demokrasi Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı/

Ahmet AYIK

Atatürk Üniversitesi/Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı/

Ahmet SAYLIK

Siirt Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı/

Ahsen Seda BULUT

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi/Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu/Muhasebe ve Vergi Bölümü/Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Pr./

Ali YILDIZ

Atatürk Üniversitesi/Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı/

Arzu TANRIVERDİ

İnönü Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Özel Eğitim Bölümü/Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı/

Aynur GICI VATANSEVER

Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Özel Eğitim Bölümü/Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı/

Bülal ÖZÇAKIR

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Matematik Eğitimi Anabilim Dalı/

Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN

Gaziantep Üniversitesi/Gaziantep Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı/

Burcu BİLİR KOCA

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri/Eğitim Yönetimi/

Burcu GÜVENDİ

Yalova Üniversitesi/Spor Bilimleri Fakültesi/Antrenörlük Eğitimi Bölümü/Spor Sağlık Bilimleri Anabilim Dalı/

Bülent ÖZDEN

Marmara Üniversitesi/Atatürk Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı/

Büyümin BAVLI

Yıldız Teknik Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/ Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı/

Büyümin SARIKAYA

Muş Alparslan Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı/

Can ÇİFTÇİBAŞI

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü/Müzik Eğitimi Anasanat Dalı/

Cansel ŞENOĞLU ÖZDEMİR

Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü/Müzik Eğitimi Anabilim Dalı/

Ceyhan KAVRAYICI

Anadolu Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı/

Çavuş ŞAHİN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı/

Didem GUVEN

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Özel Eğitim Bölümü/Özel Eğitim Öğretmenliği Pr. /

Durmuş ÜMMET

Marmara Üniversitesi/Atatürk Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı/

Ebru OĞUZ

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi/Fen-Edebiyat Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı/

Ebru UZUNKOL
Sakarya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı/

Emel SİLAHSIZOĞLU
Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı/

Emine ERATAY
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Özel Eğitim Bölümü/Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı/

Emre ÜNLÜ
İzmir Demokrasi Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Özel Eğitim Bölümü/Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı/

Erol ATA
Amasya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı/

Ertuğrul TALU
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı/

Eyüp CÜCÜK
Gaziantep Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü/

Fatma Zehra ÜNLÜ KAYNAKÇI
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

Fidan KORKUT OWEN
Hacettepe Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Psikolojik Danışma ve Rehberlik Eğitimi Ana Bilim Dalı

Firdevs SAVI ÇAKAR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı/

Funda DAĞ
Kocaeli Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü/Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı/

Gülşah GÜNŞEN
Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı/

Halit KARATAY
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı/

Hanife Banu ATAMAN YANCI
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa/Spor Bilimleri Fakültesi/Beden Eğitimi Ve Spor Bölümü/Beden Eğitimi Ve Spor Anabilim Dalı/

Hüseyin ASLAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı/

İhsan ÜNLÜ
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı/

İlker CİRİK
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi/Fen-Edebiyat Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı/

İpek ÖZBAY
Yozgat Bozok Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı/

Kısmet DELİVELİ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı/

Laçın TUTALAR
TED Üniversitesi/İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi

Mecit ASLAN
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı/

Mehmet Kürşad TÜRKAŸ
Sakarya Üniversitesi/Devlet Konservatuvarı/Çalgı Eğitimi Bölümü/Türk Halk Müziği Anabilim Dalı/

Mehmet ÖZDOĞRU
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Özel Eğitim Bölümü/Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı/

Meryem VURAL BATIK
Ondokuz Mayıs Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Özel Eğitim Bölümü/Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı/

Mine ÇELİKÖZ
Yıldız Teknik Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi

Muhammed Mehmet MAZLUM
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı/

Muhammet BERİGEL
Karadeniz Teknik Üniversitesi/İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi/Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü/Yönetim Bilişim Sistemleri Anabilim Dalı/

Muhammed İbrahim AKYÜREK
Selçuk Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı/

Murat INCE
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi/Ereğli Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalı/

Mustafa B. AKTAN
Hacettepe Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı/

Mustafa KAYA
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı/

Mürşet ÇAKMAK
Mardin Artuklu Üniversitesi/Edebiyat Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı/

Nadire Emel AKHAN
Akdeniz Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı/

Nail TANRIÖVEN
Erciyes Üniversitesi/İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi/Uluslararası İlişkiler Bölümü/Uluslararası Siyaset Anabilim Dalı/

Nesime Kübra TERZİOĞLU
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Özel Eğitim Bölümü/Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı/

Nuray KURTDEDE FİDAN
Afyon Kocatepe Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı/

Oya ARSLAN ARMUTCU
Bursa Uludağ Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Özel Eğitim Bölümü/Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı/

Özlem TUZCU
Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü/Müzik Eğitimi Anabilim Dalı/

Öznur TULUNAY ATEŞ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı/

Pınar KÖSEOĞLU Hacettepe Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı/

Sadık Yüksel SIVACI
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı/

Sedat UÇAR
Çukurova Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı/

Seher ÇİÇEK
T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Düzce / Merkez - Atatürk Ortaokulu

Sema DURAN BAYTAR
Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı/

Serdar MAMAÇ
Yaşar Üniversitesi/Sanat ve Tasarım Fakültesi/Müzik Bölümü/Müzik Pr. /

Serdarhan Musa TAŞKAYA
Mersin Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı/

Serkan TİMUR
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı/

Seval FER
Hacettepe Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı/

Sevinç ÇIRAK KARADAĞ
Ege Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı/

Seyfettin ABDURREZZAK
T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Edirne/Uzunköprü-Demokrasi İlkokulu

Sibel ÇOBAN
Marmara Üniversitesi/Atatürk Eğitim Fakültesi/Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü/Müzik Eğitimi Anabilim Dalı/

Soner Mehmet ÖZDEMİR
Mersin Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı/

Soner POLAT
Kocaeli Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı/

Şenay SEZGİN NARTGÜN
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı/

Şengül İLGAR
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa/Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı/

Temel ÇALIK
Gazi Üniversitesi/Gazi Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı/

Tuba KAPLAN
Kilis 7 Aralık Üniversitesi/Muallim Rifat Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı/

Ümit DİLEKÇİ
Batman Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Fakültesi/Çocuk Gelişimi Bölümü/Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı/

Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ
Dokuz Eylül Üniversitesi/Buca Eğitim Fakültesi/Özel Eğitim Bölümü/Özel Yetenekliler Eğitimi Anabilim Dalı/

Yalın Kılıç TÜREL Fırat Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü/Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı/

Yasemin ACAR-ÇİFTÇİ
İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi/Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu/Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü/Çocuk Gelişimi Pr./

Yaser ARSLAN
Kocaeli Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı/

Yasin DEMİR
Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi/İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi/Psikoloji Bölümü/Klinik Psikoloji Anabilim Dalı/

Yılmaz SARIER
T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Eskişehir/Odunpazarı - Gazi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

Zafer İBRAHİMOĞLU
Marmara Üniversitesi/Atatürk Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı/

Zafer KİRAZ
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı/

Zafer TANEL

Dokuz Eylül Üniversitesi/Buca Eğitim Fakültesi/Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü/Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı/

Zehra ATBAŞI

Necmettin Erbakan Üniversitesi/Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi/Özel Eğitim Bölümü/Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı/

Zeynep Bahar ERŞEN

Selçuk Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Matematik Eğitimi Anabilim Dalı/

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Sayfa

Öğretim elemanlarının eğitimde çokkültürlülük tutumları <i>The attitude of academic members to multiculturalism in education</i> Aysegül Zeynep ERGİN, Yeşim FAZLIOĞLU, Demirali Yaşar ERGİN	1163-1174
Sınıf öğretmenleri ve velilerin destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin görüşleri <i>The opinions of the classroom teachers and the parents about resource room practices</i> Gamze YILMAZ, Sevda YILMAZ	1175-1197
Etkili psikolojik danışmanların özellikleri <i>Characteristics of effective psychological counselors</i> Olca YILMAZ, Tuncay ERGENE	1198-1217
Türkçe ders kitaplarında görsel unsur olarak efemera ve broşür kullanımı <i>Use of ephemera and brochures as visual elements in Turkish textbooks</i> Ali GÖÇER, Soner GARİP	1218-1233
Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin argüman yapıları ve düşünce deneylerinin değerlendirilmesi <i>Evaluation of argument structures and thought experiments of teachers of gifted students</i> Ümmüye Nur TÜZÜN, Mustafa TÜYSÜZ, Metin ŞARDAĞ	1234-1250
Okul yöneticilerinin yönetici atama sistemine ilişkin algılarının metaforlar yoluyla analizi <i>Analysis of the perceptions of school managers about the manager assignment system through metaphores</i> Hülya KASAPOĞLU TANKUTAY	1251-1266
Öğretmenlerin politik becerileri ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişki <i>Political skills of teachers and relationship between subjective well-being</i> Tuğba ZENGİN, Erkan TABANCALI, Mithat KORUMAZ	1267-1288
Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki <i>The relationship between teachers' ict self-efficacy perceptions and their attitudes towards distance education</i> İsmail GÜNEY, Pelin METE	1289-1309
Türkçe ders kitaplarının nitelik yönünden değerlendirilmesi <i>Evaluation of turkish textbooks in terms of quality</i> Atilla DİLEKÇİ	1310-1328
Batı Müziği Teori ve Uygulaması Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin etkililiği <i>The effectiveness of the Cooperative Learning in Western Music Theory and Practice Course</i> Cengizhan ŞİRİN, Jale DENİZ	1329-1355
Temel Yeterlilik Testi Başarı Sırası Barajının Müzik Öğretmenliği Programları Özel Yetenek Seçme Sınavına etkileri <i>The effects of the Success Ranking Of Basic Proficiency Test in Special Talent Selection Exam for Music Education Program</i> Çağrı BAŞBUĞ, Aşlı KAYA	1356-1371
Covid-19 pandemisinde algılanan stres ve “Evdekal” uygulaması bittikten sonra yapılmak istenen ilk etkinlikler <i>Perceived stress in Covid-19 and the first Post-Lockdown activities</i> Gökçen Aydın, Angelos P. Kassianos, Maria Karekla, Andrew T. Gloster	1372-1385

Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bir öğrenciye İkna Edici Metin Yazma Stratejisi öğretiminin etkililiği Effectiveness of Teaching Persuasive Text Writing Strategy to a student with intellectual disability Özgül Güler Bülbül	1386-1402
Türkiye ve Singapur ilkököl matematik öğretim programlarının matematik içeriklerinin karşılaştırılması <i>Comparison of the mathematics content of curriculum for primary school in Turkey and Singapore</i> Belgin BAL İNCEBACAK	1403-1425
Covid-19 pandemisi sürecinde velilerin öğretmen kavramına yönelik geliştirmiş oldukları metaforları <i>Metaphors developed by parents for the concept of teacher during the Covid-19 pandemic process</i> Bayram GÖKBULUT, Ahmet Naci ÇOKLAR	1426-1446
Eğitimin siyasal işlevi; 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı <i>Political function of education; 7th grade social studies textbook example</i> Özgür TÜRK, Sadık KARTAL	1447-1467
Hayat bilgisi dersi programında görgü kuralları eğitiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi <i>Evaluation of etiquette education in the curriculum of the life studies course according to teachers' opinions</i> Esra KARADUMAN, Ahmet ŞİMŞEK	1468-1481
Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi <i>Teachers' perceptions regarding the school climate examination of the relationship between psychological well being</i> Mahire ASLAN, Ümit DOĞAN	1482-1499
Öğretmenlerin otantik öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşlukları ile problem çözme becerisi kazandırma yeterlikleri arasındaki ilişki <i>The relationship between teachers' readiness for authentic learning and their competencies to gain problem solving skills</i> İshak KOZİKOĞLU, Gizem DİLEK CAVAK, Yonca ARKALI	1500-1514
Sınıf öğretmeni adaylarının hayvan sevgisi ve duyarlılıkları <i>Animal love and sensitivity of classroom teacher candidates</i> Ceren UTKUGÜN	1515-1535
Üniversite öğrencilerinin Türk Dili Dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi <i>Examining the attitudes of university students towards turkish language course in terms of various variables</i> Selvi DEMİR, Gülşah PARLAK KALKAN	1536-1547
Investigation of the effects of inquiry approach on science achievement in distance education <i>Uzaktan eğitimde araştırma inceleme yaklaşımının fen başarısına etkisinin incelenmesi</i> Cansu ÖZCAN, Berna GÜCÜM	1548-1560
Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik Türkçe ve Türk Kültürü Dersi öğretim programlarının karşılaştırılması <i>Comparison of Turkish and Turkish Culture Course curricula for Turkish children living abroad</i> Rabia GÜRBÜZ US, Aliye Nur ERCAN GÜVEN	1561-1576
Türkiye'de görme yetersizliği olan bireylerin eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi <i>Analysis of the graduate theses regarding the education of individuals with visual impairment in Turkey</i> Ayşenur COŞKUNÇAY, Tuğba HORZUM	1577-1596
Özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümünde okul yöneticilerinin rolü <i>Problems faced by special education teachers and role of school principals in solution of these problems</i> Bezza HİMMETOĞLU, Venera SHIKHKAMALOVA, Coşkun BAYRAK	1597-1618

- Covid-19 uzaktan eğitim sürecinde öne çıkan faktörler: Bir devlet üniversitesi örneği
Prominent factors in the distance education in the context of Covid-19: The case of a public university 1619-1633
Armagan TEKE LLOYD, Umut TÜRK, Elif BENGÜ
- Eğitim programı lideri olarak Anadolu Lisesi okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisine yönelik öğretmen görüşleri
Teacher's opinions on the effect of Anadolu High School principals on the professional development of teachers, as curriculum leader 1634-1655
Adem BAYIRLI
- Öğretmen eğitiminde Harmanlanmış Öğrenme Modelinin kullanıldığı lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi
Investigation of graduate thesis studies using Blended Learning Model in teacher education 1656-1672
Hasan Ceyhan CAN, Erdal ZORBA, Ayşe TÜRKSOY IŞIM
- Türkiye'de akran zorbalığının ergenler arasında yaygınlığının incelenmesi: Bir meta analiz çalışması
Examining the prevalence of peer bullying among adolescents in Turkey: A meta-analysis study 1673-1682
Ertuğrul TALU, Gökhan GÜMÜŞ
- Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ölçeğinin geliştirilmesi
Developing The Gender Equality Scale 1683-1702
Ayhan KANDEMİR, Şenay SEZGİN NARTGÜN
- Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının girişimci kişiye dair stereotipik düşüncelerinin belirlenmesi
Identifying preschool teacher candidates' stereotypical perspectives on entrepreneurs 1703-1717
Sıla KAYA-CAPOCCI, Sevim KARAOĞLU
- Türk Eğitim Sisteminde ilk ara tatil: Okul paydaşlarına göre güçlü ve zayıf yanlar
The first mid-term break in the Turkish Education System: Strengths and weaknesses according to school stakeholders 1718-1736
Yurdağül DOĞUŞ
- Türkiye'de öğretmen motivasyonunu etkileyen örgütsel faktörler: Bir meta-analiz çalışması
Organizational factors affecting teacher motivation in Turkey: A meta-analysis study 1737-1749
Mehmet ÖZDOĞRU
- Üniversite personelinin kalite süreçleri algısının incelenmesi: Giresun Üniversitesi örneği
Examination of university staff's perception of quality processes: Giresun University case 1750-1767
Elif TOPÇU, Güven ÖZDEM
- Yeni bir örgütsel değişim perspektifi: Örgütlere Otopoyiyetik Yaklaşım ve Okullara Yönelik Otopoyiyetiz Ölçeğinin geliştirilmesi
A new organizational change perspective: An autopoietic approach to organizations and development of Autopoiesis Scale for School 1768-1780
Hasan Basri MEMDUHOĞLU, Tuba YÜCE
- Neoliberal politikaların öğretmenliğe yansımaları: Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine dayalı bir değerlendirme
The reflections of neoliberal policies on the teaching: An evaluation based on the views of school administrators and teachers 1781-1798
Samet KILIÇ, Binali TUNÇ
- Lise öğrencileri arasında dijital şiddet: Siber zorbalık, akıllı telefon bağımlılığı ve medya okuryazarlığı arasındaki ilişki
Digital violence among high school students: The relationship between cyber bullying, smartphone addiction and media literacy 1799-1820
Halim GÜRKAN, Ecem ATABAY, Deniz Mertkan GEZGİN
- Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik, iş tatmin ve iş stres düzeylerinin incelenmesi
Examination of occupational burnout, job satisfaction and job stress levels of special education teachers 1821-1843
Ömer Faruk ACAR, Özcan KARAASLAN

- Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi örneği)
Preservice music teachers' individual instrument practice habits (a sample of Aydın Adnan Menderes University) 1844-1858
Evin ERDEN TOPOĞLU
- Evde Eğitim Programının Eisner'in Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeli'ne göre değerlendirilmesi
Evaluation of Homeschool Program according to Eisner's Educational Connoisseurship and Criticism Model 1859-1882
Özgül MUTLUER, Mehmet GÜROL
- Sınıf öğretmenlerinin metaforlar yoluyla kaynaştırma eğitimi ve öğrencisine yönelik algıları
The perspectives of the classroom teachers towards inclusive education and student's thorough metaphors 1883-1906
Fadile AYDIN, Rukiye ARSLAN
- Yetişkinlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin iyimserlik ve yaşam doyumlarına etkisi
The effects of mindfulness levels of adults on optimism and life satisfaction 1907-1922
Hande ÖZDOĞAN, Seher BALCI ÇELİK
- Örnek olay ve oyun yoluyla öğretimin Sosyal Bilgiler Dersinde öğrenme düzeyine etkisi
The effects of teaching thought case study method and games on learning levels in studies courses 1923-1932
Hülya Pehlivan, Özcan Demirel

ÖĞRETİM ELEMANLARININ EĞİTİMDE ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK TUTUMLARI

THE ATTITUDE OF ACADEMIC MEMBERS TO MULTICULTURALISM IN EDUCATION

Ayşegül Zeynep ERGİN¹, Yeşim FAZLIOĞLU², Demirali Yaşar ERGİN³

ÖZ: Çalışmanın amacı Eğitim Fakültesi akademisyenlerinin eğitimde çokkültürlülük hakkındaki tutumlarını saptamaktır. Bu genel amaç çerçevesinde bağımsız değişkenler olarak Eğitim Fakültesi akademisyenlerinin tutumlarının bazı demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Çalışma, 2016-2017 bahar yarıyılında Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde kadrolu olarak görev yapmakta olan 94 akademisyen ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak, Yazıcı, Başol & Toprak (2009) tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 5’li derecelmeli 20 maddeden oluşmaktadır. Bu çalışmada verilerin istatistiksel çözümlenmesinde t testi, varyans analizi ve farkın kaynağını saptamak amacıyla Post hoc analiz için LSD teknikleri kullanılmıştır. Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının çalışmada sorgulanan tüm bağımsız değişkenlerdeki durumları ne olursa olsun, hepsinin eğitimde çokkültürlülük hakkında yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenleri yetiştirecek olan öğretmenlerin olumlu tutuma sahip olmaları sevindiricidir.

Anahtar sözcükler: Çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, çokkültürcülük

ABSTRACT: The aim of this study is to determine the attitudes of faculty of education academicians about multiculturalism in education. Within the framework of this general purpose, it has been examined whether the attitudes of academicians of the Faculty of Education as independent variables differ according to some demographic characteristics. The study has been carried out with 94 academicians working in Trakya University Faculty of Education during the spring semester of 2016-2017. “Teacher’s Multicultural Education Attitudes Scale” prepared by Yazıcı, Başol & Toprak (2009) has been used as data collection tool. The scale consists of 20 items with 5 grades. In this study, t-test, variance analysis and LSD techniques for post-hoc analysis have been used in the statistical analysis of the data. Regardless of their status in all the independent variables questioned by the faculty members of the education faculty, they all have a high positive attitude towards multiculturalism in education. It is of course gratifying that the academicians who will train teachers have a positive attitude.

Keywords: Multiculturalism, multicultural education

Bu makaleye atf yapmak için:

Ergin, Ayşegül Zeynep; Fazlıoğlu, Yeşim & Ergin, Demirali Yaşar. (2022). Öğretim elemanlarının eğitimde çokkültürlülük tutumları. *Trakya Eğitim Dergisi, cilt(sayı)*, 1163-1174

Cite this article as:

Ergin, Ayşegül Zeynep; Fazlıoğlu, Yeşim & Ergin, Demirali Yaşar. (2022). The attitude of academic members to multiculturalism in education. *Trakya Journal of Education, cilt(sayı)*, 1163-1174

¹ Öğretmen, MEB, Çerkezköy BİLSEM, Tekirdağ-Türkiye, zeynepergin@gmail.com ORCID:0000-0003-3163-0286

² Prof. Dr. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bilimleri Bölümü, Edirne-Türkiye, yesimfazlioglu@trakya.edu.tr ORCID:0000-0002-6716-5518

³ Doç.Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü (emekli), Edirne-Türkiye, demiraliyergin@gmail.com ORCID:0000-0002-1670-4083

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

As a result of sociological and political developments in the world, issues such as globalization, multiculturalism, and intercultural harmony have started to be discussed. At this point, people started to be valued just because they are human. As a result, accepting individuals as they are and developing them without stereotyping became the main goal of education. Therefore, there is a need for educators who have a positive attitude towards all kinds of differences among students (Polat, 2009)

Culture, which has an important role in shaping the identity of the individual, is an element that contains human values, mutual interactions between people, all kinds of material and spiritual works and products in its structure. The request of sub-social groups, who think that they are different from the general public, to have their cultural identities recognized in order to protect their differences has brought up the issue of multiculturalism. Multiculturalism is the gaining of competence in both cultures without losing their own cultural identity. Multiculturalism is appreciating the existence of various cultural groups, ensuring the equality of differences, and creating a common culture.

In its simplest sense, multiculturalism means supporting the coexistence of more than one culture within certain boundaries with a triangle of tolerance, equality and mutual understanding. This concept started to be used frequently as "bi-culturalism" by the ruling elites in order to prevent the tension between English speaking groups living in Canada and French speaking groups from reaching a hot spot in the late 60s. For countries such as Belgium, the Netherlands, and Switzerland that have bilingual or multi-language groups, the concept of "multiculturalism" has been accepted as an antidote to inequality, assimilation and conflict.

Multiculturalism has emerged in the 1960s due to the development of human rights movements in the USA and Europe. Many countries with a multicultural ethnic fabric have implemented multicultural education reform. According to educational sciences, learning is a process that takes place at different speeds, in different directions and in different amounts in line with individual interests, abilities, needs and wishes. Therefore, individual characteristics are important in education. In parallel with this, it is essential to consider individual differences in the arrangement of teaching-learning. Knowing and accepting that students have different characteristics will enable education to reach its goals. For this reason, a teacher is expected to see the differences of his students and to use them as positive contributors in education. In this context, cultural differences should also be seen as opportunities that enrich the educational environment in the classroom.

In order for teachers to have such an understanding, it has become necessary to have a positive attitude first and then to be equipped with the knowledge and skills to organize a multicultural education environment. Teachers working in the classroom with students with different cultural values should be aware of these values and enrich the teaching with these value differences. Teachers are expected to have multicultural competence in terms of awareness, knowledge and skills. Creating multicultural education environments depends on the use of strategies to create an atmosphere where students can reflect their own cultural values in the school environment. It is important that educators who teach individuals from different cultures take into account multiculturalism and therefore individual differences. Thus, these educators need to get education on multiculturalism and improve themselves. At this point, the attitudes of the educators working in the education faculties have been gaining more importance.

Method

The aim of this study is to determine the attitudes of faculty of education academicians towards multiculturalism. Within the framework of this general purpose, it has been examined whether the attitudes of academicians of the Faculty of Education as independent variables differ according to some demographic characteristics.

The study has been carried out with 94 academicians working at Trakya University Faculty of Education during the spring semester of 2016-2017. "Teacher's Multicultural Education Attitudes" prepared by Yazıcı, Başol, Toprak (2009) has been used as data collection tool. The scale consists of 20 items with

5 marks. In this study, t-test, variance analysis and LSD techniques for post-hoc analysis have been used in the statistical analysis of the data.

Findings

72.0% of the participants are between the ages of 31-50, 50.5% are women, 49.5% are assistant professors, 71.0% have a doctorate, 73.1% have 11 years or more professional seniority, 52.7% are mostly multicultural, 23.7% have been abroad for a long time (several years), 24.7% come from different cultures with their spouses.

The most positive attitudes of the faculty of education faculty members about multiculturalism in education are as follows: "To be an effective teacher, it is necessary to be aware of the cultural differences that exist in the classroom." "I find it important to teach culturally different student groups." and "I can learn a lot from students from culturally diverse backgrounds."

The most negative attitude of faculty members of education about multiculturalism in education is in the following item: "I often meet with family members to get to know students better culturally". The low level of attitude in this article is due to the fact that the research was conducted with the educators at the university and that parents were not interviewed as in high school.

The multicultural attitudes of the academicians in education do not differ according to their gender, the fact that they spend most of their lives in monocultural or multicultural places, and whether the married people are from the same culture as their spouses. The multicultural attitudes of academics in education do not differ according to their age, academic title, education level, professional seniority, and duration of their stay abroad.

Discussion and Conclusion

Regardless of their status in all the independent variables questioned by the faculty members of the education faculty, they all have a high positive attitude towards multiculturalism in education. It is of course gratifying that the academicians who will train teachers have a positive attitude.

It is useful to evaluate the multiculturalism attitudes of academics in education from the perspective of their students. Conducting similar studies with teachers at secondary education level and students from regions with different sub-cultures will clarify the subject.

GİRİŞ

Soğuk savaşın sona ermesiyle ulaşım ve iletişimdeki gelişmeler sonucu ticaretin genişlemesi, kültürel ilişkilerin artması küreselleşmeye hız kazandırmıştır (Mdoytcheva, 2013). Dünyada sosyolojik ve siyasi gelişmelerin bir sonucu olarak küreselleşme, çokkültürlülük, kültürlerarası uyum gibi konular tartışılmaya başlanmıştır. Küreselleşme ile bağlantılı olarak, ülkeler arası geçişler artmıştır. Bununla birlikte insanlar kendi etnik kimliklerinden çok bireysel yetenek ve farklılıklarına bağlı olarak değer görmeye başlamışlardır. Bu değişimler eğitim ortamlarını programlarını ve yaklaşımlarını da etkiledi. Eğitim ortamlarında, bireysel farklılıklara önem vermek ve bu doğrultuda programlar içinde desteklemek eğitimin ana hedefi haline geldi. Eğitimin amaçlarının değişimi ile bireysel farklılıklara (biyolojik, cinsel, ırksal, dini, kültürel, ekonomik ve politik) önem veren, çokkültürlü bakış açısına sahip eğitimcilerin yetiştirilmesi daha fazla önem kazandı (Polat, 2009).

Hemen her kavramda olduğu gibi kültür kavramına da farklı anlamlar yüklendiği, farklı tanımlar yapıldığı görülmektedir. Kültür, bir insan topluluğundan beklenen davranışları tayin eden rolleri oluşturan, düzenlenmiş davranışlar, düşünceler ve duygular bütünüdür (Duverger, 2004). Kaya (2002) ise, "kültür bir inançlar, bilgiler, his ve heyecanlar bütünüdür" şeklinde tanımlamıştır.

Kültür kavramı şu öğeleri içerir: töreler, aile, soy ve akrabalık, sanat, bilgi ve eğitim, yerleşim şekilleri, üretim ve tüketim ilişkileri, yönetim, beslenme ve sağlık, inanç sistemleri, kişilik sistemi ve dil (Güvenç, 1994). İnsan tarafında üretilmiş her türlü düşünce, değer, eylem, sistem ve nesne kültürü oluşturur. Kültürün bir taraftan bireysel ve toplumsal yanı olduğu gibi diğer yandan geçmiş, şimdi ve gelecek bağlamı vardır.

Ortak yaşantıya sahip insanlar farklı düşünce ve değerler sistemine sahip olabilirler. Her insan kendini diğer insanlardan ayıran düşünce ve eylemleri zamanla geliştirmekle kendi kültürünü oluşturur. Kültür, toplum içinde öğrenilir ve toplumun geçmişten geleceğe taşıdığı mirastır (Özhan, 2006).

Ulaşım ve iletişim olanaklarının sağladığı kolaylıklar sayesinde ayrıca göçlerin artması sonucu, kültürler giderek birbiriyle daha içiçe geçmektedir. Bu kültürel temas sıklaşması ve birden fazla kültürün bir arada bulunması “kültürel çeşitlilik” veya “çokkültürlülük” olarak isimlendirilmektedir. Çoğulculuk, yirminci yüzyılda öne çıkan bir ilke ve değerdir. Çoğulculuğu önemseyen ülkeler çokkültürlülüğü de demokratik toplumların önemli bir değeri olarak gören politikaları benimsemişlerdir.

Çokkültürlülük konusu, toplumun genelinden farklı olduğunu düşünen alt sosyal grupların, kültürel kimliklerinin tanınmasını istemesi sonucunda gündeme gelmiştir. Çokkültürlülük kavramına farklı anlamlar yüklenebilmektedir. Araştırmacıların bazılarına göre çokkültürlülük etnik köken, sosyoekonomik sınıf, cinsel eğilimler, din vb ölçütleri kapsamaktadır (Sue, Arredondo & McDavis, 1992). Çokkültürlülük, ırk, etnik yapı, dil, din, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, özel gereksinimli olma, sosyal sınıf, eğitim, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutların farkına varılmasıdır (APA, 2003).

Çokkültürlülük kamusal alanda farklı kültürlerin adil bir biçimde temsil edilmesidir. Farklı kültürel özellikler gösteren toplulukların barış içinde birarada yaşamasını sağlama amacını taşımaktadır (Mdoytcheva, 2013). Çokkültürlülük tek tip bir kültürün diğer kültürler üstünde baskın olması yerine birden fazla kültürün hoşgörü, eşitlik ve karşılıklı anlayış içinde bir arada var oluşunu ifade eder.

1960’ların sonlarında Kanada’da yaşayan İngilizce konuşan gruplar ile Fransızca konuşan gruplar hakkında “çift-kültürlülük” kavramı kullanılmaya başlanmıştır. Çokkültürlülük kavramı ise 1970’li yılların başlarında ortaya çıkmıştır. 1980’li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri, Büyük Britanya, Yeni Zelanda, daha sonra da Avrupa ve Latin Amerika’ya yayılmıştır (Mdoytcheva, 2013).

Çokkültürlülüğün önde gelen kuramcılarından Parker (2002); “Paylaşılan ortak kültür olmadan kültürel farklılıklar devletin bölünmesiyle sonuçlanır. Çokkültürlü demokratik devletlerde farklılık ve birlik hassas bir dengede birlikte var olmalıdır” görüşüyle çokkültürlülüğün birleştirici etkisi olduğuna dikkat çekmiştir (Akt; Yazıcı, Başol & Toprak, 2009).

Çokkültürlü birçok ülkede kültürel ve toplumsal çatışmalar yaşanabilmektedir. Kültürel çatışmaların eğitime yansması da kaçınılmazdır. Bu sorunlar eğitimcileri-öğretmenleri bilmedikleri ve beklemedikleri eğitim zorluklarıyla karşı karşıya bırakmaktadır (Kostova, 2009).

Küreselleşmenin beraberinde getirdiği toplumsal değişimler, sosyal ilişkileri uluslararası boyutlara ulaştırmıştır. Gerek ülkeler gerekse insanlar arasındaki kültürel etkileşimler dünya genelinde çokkültürlü yaşamı bir zorunluluk hale getirmiştir. Çokkültürlülük yeni toplumun kültürü ile etnik kültürün etkileşimidir. Bireyin kimliğinin şekillenmesinde önemli bir rolü olan kültür, yapısında insana özgü değerleri, insanlar arasındaki karşılıklı etkileşimleri, her türlü maddi ve manevi yapıt ve ürünleri barındıran bir unsurdur (Ergin & Ermeğan, 2011).

Çokkültürlülük, bireyin kendi kültürel kimliğini koruyarak iki kültürde de varlığını sürdürmesidir (Gül & Kolb, 2009). Toplumların farklı değer ve davranışları olduğu için çokkültürlü yaşam farklı kültürlerin eşit haklarla birarada bulunmasıdır (Özben, 1991). Çokkültürlülük, farklı kültürel grupların varlığının anlayışla karşılanması, farklılıkların güvence altına alınması, ortak kültür oluşturulmasıdır (Eğitim-Sen, 2004). Çokkültürlü toplumlarda eşit haklar bireylere kendi kültürlerini sürdürme veya değiştirme imkanı vermelidir (Habermas, 1993).

Çokkültürlülük kavramının giderek daha fazla ele alındığı gözlenmektedir. Üretim ve paylaşım sistemlerindeki hızlı değişim ve dönüşümler, uluslararası ekonomik/sosyal hareketlilikler bu kavramın öne çıkmasına neden olmuştur. Genel olarak küreselleşme denilen süreç geçişliliği ve çeşitliliği beraberinde getirmiştir. Bu ise eğitimde farklı kültürleri tanımak suretiyle kültürler arası etkileşimin artması ve yeni evrensel ilkelerin oluşturulması sonucunu doğurmuştur. Çağdaş bireylerin farklı kültürel gruplarla etkileşime girmeleri ve olumlu tutumlar edinmeleri istenmektedir. Artık eğitimle ilgili politikalar üretilirken çokkültürlülük dikkate alınmaktadır (Cırık, 2008).

21. yüzyılın başlarından itibaren çokkültürlü eğitim hakkında çalışmalar artmıştır. Çokkültürlü eğitim eğitimcilerin yoğun ilgi alanına girmiştir. Pekçok eğitimci öğretim programlarında çokkültürlü eğitime yer verilmesi yönünde görüş bildirmektedir.

Eğitimin anlamının zaman içinde değişmesiyle öğretmen roller de değişmektedir. Bireysel farklılıkları dikkate almadan tek tip öğrenci yetiştirme modelinin yerine artık yeni anlayışta öğretmen, öğrencilerin her birini farklılıklarıyla kabul etmektedir. Bu anlayışta farklılıklar doğal kabul edildiğinden öğrencilerden beklentilerin de çeşitlenmesi gerekmektedir. Öğretmenler bu anlayışa uygun

yetiştirilmiş olmalıdır. Eğitim alanyazınında bu yaklaşım “çokkültürlü eğitim” olarak adlandırılmaktadır (Polat, 2009).

Çokkültürlü eğitim; farklı özellikleri olan tüm öğrencilere eşit eğitim fırsatları yaratma, bunun için eğitim ortamını düzenleme ve yeniden yapılandırmayı amaçlayan bir eğitim yaklaşımıdır. (Banks vd, 2001, Akt: Demir, 2012).

Eğitim bilimlerine göre öğrenme bireysel ilgi, yetenek, ihtiyaç ve istek doğrultusunda farklı hızlarda, farklı yönlerde ve farklı miktarlarda gerçekleşen bir süreçtir. Bu nedenle aslında eğitimde bireysel özellikler önemlidir. Bunun paraleli olarak öğretme-öğrenmenin düzenlenmesinde bireysel farklılıkları dikkate almak esastır. Öğrencilerin farklı özelliklere sahip olduklarını bilmek, kabullenmek eğitimin hedeflerine varmasına olanak sağlayacaktır. Bu nedenle bir öğretmenin öğrencilerinin farklılıklarını görmesi ve bunları eğitimde olumlu katkı sağlayıcılar olarak kullanması beklenmektedir. Bu bağlamda kültürel farklılıklar da sınıf içi eğitim ortamını zenginleştiren fırsatlar olarak görülmelidir. Öğretmenlerin böyle bir anlayışa sahip olabilmesi için öncelikle olumlu tutuma sahip olması, sonrasında ise çokkültürlü bir öğretim ortamını düzenleyebilecek bilgi ve beceriyle donanmış olması zorunluluğu ortaya çıkmıştır.

Çokkültürlü eğitim insan hakları, küresel eğitim, farklılık ve çoğulculuk gibi değerlerden yola çıkmıştır. Çokkültürlü eğitim, eğitimde imkân ve fırsat eşitliği düşüncesine dayanır. Kültürel özellikleri bazı öğrencilerin eğitim olanaklarından eşit ölçüde yararlanmasını engelleyebilir. Çokkültürlü eğitim bu eşitsizliği gidermeyi amaçlar (Yazıcı, Başol & Toprak, 2009).

Çokkültürlü eğitim; başkalarına saygı, farklı düşünce ve yaşam biçimlerine duyarlı olma ve etnik merkezli bir anlayıştan uzaklaşma amacına yöneliktir (Parekh 2002). Çokkültürlü eğitim eğitimde eşitlik, değerleri ve tutumları anlama, çokkültürlü sosyal yeterlilik, kültürel ve etnik okuryazarlığı geliştirmek amaçlarına yöneliktir (Gay, 1994, Akt: Demircioğlu & Özdemir, 2014). Gezi (1981)’e göre çokkültürlü eğitimin temel amaçları şunlardır:

- Kültürel olarak farklı öğrencilerin eğitim olanaklarının eşitlenmesi;
- Kültürel farklılıkları anlama;
- Kültürel çoğulculuğu koruma.

Çokkültürlü bir toplumun bireylerinde, kültürel farkındalık oluşturma, çoklu bakış açısı geliştirme, önyargılardan arınma, her türlü ayrımcılık yapmama çokkültürlü eğitim uygulamaları ile gerçekleştirilecek hedeflerdir (Demir, 2012).

İnsan haklarına saygı duyma, kültürel farklılıkları hoş karşılama, eğitimde fırsat eşitliği, kültürel çeşitliliği yansıtıcı eğitim ortamları düzenleme, farklı bakış açılarını ve fikirleri analiz etme çokkültürlü eğitim tanımlamalarındaki ortak öğeler olarak belirmektedir (Cırık, 2008).

Çokkültürlü eğitimin amacı ve niteliği ülkelerarasında farklılaşabilmektedir. Her ülkenin çokkültürlü eğitimden beklentileri ve kapsamı ülkenin koşullarından etkilenmektedir. Çokkültürlü eğitimin niteliği o ülkede demokrasinin gelişme düzeyiyle doğrudan bağlantılıdır (Polat, 2009). Her ülkenin kendine özgü yapısı nedeniyle çokkültürlü eğitim modelinin tüm ülkelerde aynı şekilde uygulanamaz. Buna rağmen her demokratik örgüt çokkültürlü eğitime duyarlı olmalıdır. Çokkültürlü eğitim, eğitimi etnikleştirmek yerine insana ve farklı kültürlere saygı göstermeyi, eğitimde eşitliği sağlamak, sosyal ve kültürel anlamayı artırmak, önyargıları azaltmak gibi işlevleri nedeniyle ulusal birliğe, toplumsal barışa ve demokrasi kültürüne önemli katkı sağlar. (Yazıcı, Başol & Toprak, 2009).

Çokkültürlü eğitimi sadece etnik sorunlarla ilişkin bir konu olarak görmek yanlıştır. Çokkültürlü eğitimin din, cinsiyet vb. pek çok farklılık kaynaklı boyutları vardır (Yazıcı, Başol & Toprak, 2009). Ayrımcılığın görülebildiği eğitim her bireyin hakkıdır. Dil, din, etnik köken, cinsiyet, yaş vb hiçbir bireysel özellik nedeniyle ayırım yapılamaz (Eğitimsen, 2004). Çokkültürlü eğitimde en temel ilke olarak başta ırk, cinsiyet olmak üzere her türlü ayrımcılığa yer verilmemesi gelmektedir. Ayrıca öğrencilerin kültürel farklılıkları zenginlik kaynağı olarak görmesinin yanında ortak değerleri öğrenmelerinin sağlanması da çokkültürlü eğitimde öne çıkan diğer ilkedir.

Garcia (2009; akt. Bulut & Sarıçam 2015) çokkültürlü eğitimin amaçlarını şöyle sıralamaktadır;

- Kültürel bilinç oluşturma,
- Kültürlerarası farklar hakkında bilinçlendirmek,
- Farklı pek çok kültürel bakış açısı olduğunu göstermek,
- Öğrenciler arasında önyargı ve ayrımcılığı önlemek.

Çokkültürlü eğitim ortamının sağlanabilmesi için eğitim ve öğretim sürecindeki paydaşların görev ve sorumluluklarının bilincinde olması gerekmektedir (Gay, 1994). Farklı kültürel değerleri olan öğrencilerin bulunduğu sınıf ortamında görev yapan öğretmenlerin bu değerler hakkında farkındalığının olması, öğretimi bu değer farklılıkları ile zenginleştirmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin hem tutum ve davranış olarak, hem bilgi ve beceri bakımından çokkültürlü yeterliliğin olması beklenmektedir. Çokkültürlü eğitim ortamlarının oluşturulması, öğrencilerin okul ortamına kendi kültürel değerlerini katabilecekleri bir örgüt ikliminin yaratılmasını sağlayacak stratejilerin de kullanılmasına bağlıdır.

Çokkültürlü eğitim öğretmenlerin kültürel farklılıkları dikkate alan uygun materyal ve teknikler kullanmaları, eğitim sürecini farklı öğrencileri de kapsayacak şekilde düzenlemeleri halinde gerçekleştirilebilir. Bunun için öğretmenlerin çokkültürlü eğitim hakkında olumlu tutuma sahip olmaları gerekir (Demircioğlu & Özdemir 2014).

Çokkültürlü eğitim, öğrenme ortamlarının farklılaştırılmasını gerektirir. Öğrenme ortamlarının farklılaştırılması için öğretmenler, öğrencilerinin farklı kültürlerdeki değerlere saygı duymalarını, diğer kültürler hakkında peşin hükümlü olmamalarını sağlamalıdır (Cırık, 2008).

Eğitim ortamlarının düzenlenmesinde bireysel farklılıkların dikkate alınması gerekir. Öğrencilerin farklı ırk, etnik köken, sınıf, cinsiyet, dil, inanç sistemi, deneyim, cinsel tercih ve politik görüşe sahip olabileceklerini kabul eden, farklı kültürel değerlere açık olan öğretmen profiline gereksinim vardır. Öğretmenler hem bu yönde tutuma hem de çokkültürlü eğitim ortamının düzenlenmesi konusunda bilgiye sahip olmalıdır (Başbay & Bektaş 2009).

Çokkültürlü eğitim, müfredat ve öğrenme ortamları öğrencilerin diğer kültürlere ilgisini uyandıracak şekilde düzenlenmelidir (Parekh, 2002). Çağdaş toplumlarda bireylerin farklı kültürel gruplarla etkileşim içerisinde olmaları ile birlikte olumlu tutumlar geliştirmeleri de beklenmektedir (Özben, 1991). Öğretmenler farklı kültürlere mensup öğrenciler için eğitim ortamını düzenleme için gereken tutum ve bilgiye sahip değildir (Gay, 2002). Eğitimcilerin çokkültürlü eğitimle ilgili bilgi ve tutumlarının yetersiz olması nedeniyle, öğretmen yetiştirmede çokkültürlü eğitime yer verilmesi gerekmektedir (Cırık, 2008).

Farklı kültürden bireylere eğitim veren eğitimcilerin, çokkültürlülüğü ve dolayısıyla bireysel farklılıkları dikkate almaları önem arz etmektedir. Bu yüzden de bu eğitimcilerin çokkültürlülüğe dair eğitim almaları ve kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. İşte bu noktada değişimi gerçekleştirecek olan eğitim fakültelerinde görev yapan eğitimcilerin çokkültürlülük hakkındaki tutumlarının incelenmesi önem kazanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Akademisyenlerin çokkültürlü eğitim tutumları bağımlı değişkeni, kendilerinin “yaş, cinsiyet, akademik ünvan, eğitim düzeyi, mesleki hizmet süresi, yaşamlarının çoğunluğunun geçtiği yer, yurt dışında bulunma, evli ise eşi ile aynı kültürden gelme” bağımsız değişkenlerine göre ilişkisi-farklılaşması incelenmiştir.

Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem

Çalışma, 2016-2017 bahar döneminde Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde kadrolu olarak görev yapmakta olan değişik ünvan derecelerinde 94 akademisyen ile yürütülmüştür. Araştırmanın etik onayı Trakya Üniversitesi Sosyal Ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 22.07.2020 onay tarihi ve 2020.05.25 sayı no'lu kararı ile alınmış olup araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, Yazıcı, Başol & Toprak (2009) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 5'li derecelmeli 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek geliştirme istatistikleri olarak altboyutları belirlemek için varimax

rotated açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Ölçek tek faktör altında toplanmaya zorlanmıştır. 3, 6, 12, 15, 16, 19, 20. maddeleri reverse değerlendirmelidir. Yüksek puan düz ve reverse maddelerin hepsinde olumlu tutuma işaret etmektedir (Yazıcı, Başol & Toprak 2009). Ölçeği geliştiren arařtırmacılarđan ölçeğin kullanım izni alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmanın amacı, Eğitim Fakóltesinde derslere giren akademisyenlerin çokkültürlü eğitim hakkındaki tutumlarını saptamaktır. Bu doğrultuda akademisyenlerden çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyenlere, Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları Ölçeği ve akademisyenlerin yaş, cinsiyet, akademik ünvan, eğitim düzeyi, mesleki hizmet süresi, yaşamlarının çoğunluğunun geçtiği yer, yurt dışında bulunma, evli ise eşi ile aynı kültürden gelme durumlarına ilişkin bilgiler içeren anket uygulanmıştır. Bu araştırmada verilerin istatistiksel çözümlenmesinde t testi, varyans analizi ve farkın kaynağını saptamak amacıyla Post hoc analiz için LSD teknikleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu araştırmada, katılımcıların %72.0'ı 31-50 yaşlarda, %50.5'i kadın, %49.5'i yardımcı doçent, %71.0'ı doktorasını yapmış, %73.1'i 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip, %52.7'si yaşamının çoğunluğunu çokkültürlü ortamda geirmış, %23.7'si yurt dışında uzun süreli (birkaç yıl) bulunmuş, %24.7'si eşleriyle farklı kültürden gelmektedir (Tablo 1).

Tablo 1.
Örnekleme frekans dağılımı

		f	%
Yaşınız?	30 yaş ve daha küçük	11	11,8
	31-40 yaş	36	38,7
	41-50 yaş	31	33,3
	51 yaş ve üstü	15	16,1
Cinsiyetiniz?	Kadın	47	50,5
	Erkek	46	49,5
Akademik ünvanınız?	Profesör/Doçent	8	8,6
	Yrd. Doç.	46	49,5
	Öğretim Görevlisi	20	21,5
	Araştırma Görevlisi	19	20,4
Tamamlanmış eğitim düzeyiniz	Lisans	6	6,5
	Yüksek Lisans	21	22,6
	Doktora	66	71,0
Mesleki hizmet süreniz?	1-5 yıl	6	6,5
	6-10 yıl	19	20,4
	11-20 yıl	33	35,5
	21 yıl ve üstü	35	37,6
Yaşamınızın çoğunluğunun geçtiği yer?	Tek kültürlü	40	43,0
	Çokkültürlü	49	52,7
	Cevapsız	4	4,3
	Hiç	2	2,2
Yurt dışında bulundunuz mu?	Kısa süreli turistik (1-2 hafta)	50	53,8
	Kısa süreli eğitim (birkaç ay)	19	20,4
	Uzun süreli yaşam (birkaç yıl)	22	23,7
Evli iseniz eşinizle aynı kültürden mi geliyorsunuz?	Evet	47	50,5
	Hayır	23	24,7
	Cevapsız	23	24,7
Toplam		93	100,0

Eğitim fakóltesi öğretim elemanlarının çokkültürlü ile ilgili **en çok olumlu** tutumları şunlardır: (Tablo 2)

- Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir. ($\bar{x}=4,559$)
- Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum. ($\bar{x}=4,538$)
- Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim. ($\bar{x}=4,473$)
- Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır. ($\bar{x}=4,419$)

Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının çokkültürlülük ile ilgili **en az olumlu** tutumları şunlardır:
(Tablo 2)

- Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha da zorlaşır. ($\bar{x}=3,293$)
- Çokkültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir. ($\bar{x}=3,283$)
- Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasında değildir. ($\bar{x}=3,261$)
- İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır. ($\bar{x}=3,011$)

Tablo 2.

Ölçek toplam ve maddelerine ilişkin betimsel istatistikler ve normallik değerleri

	N	Arit. Ort.	Std. S.	Çarpıklık Skewness	Basıklık Kurtosis
Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir.	93	4,559	0,667	-2,131	7,654
Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum.	93	4,538	0,652	-1,344	1,682
Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim.	93	4,473	0,774	-1,774	4,046
Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır.	93	4,419	0,771	-1,762	4,406
Sınıfımın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin çokkültürlü farklılığın bilincinde olmaları önemlidir	93	4,387	0,66	-0,615	-0,62
Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır.	93	4,312	1	-1,266	0,621
Çokkültürlülük bilincine ilişkin eğitim kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmaya yardım edebilir.	92	4,141	0,884	-1,258	2,2
Sınıftaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim	92	4,033	0,895	-0,817	0,544
Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir.	93	4,022	1,26	-1,142	0,141
Çokkültürlü Eğitim Tutumları Toplamı	93	3,955	0,423	-0,317	-0,147
Günümüz müfredatı çokkültürlülüğe ve farklılığa aşırı önem vermektedir	91	3,714	0,922	-0,698	0,487
Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler.	93	3,688	1,113	-0,319	-1,057
Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur.	91	3,648	1,187	-0,872	0,024
Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler	93	3,645	1,364	-0,431	-1,225
Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum.	93	3,624	1,042	-0,78	0,357
Bazen öğretmenlerin çokkültürlülük bilinci ve eğitimi konusuna çok fazla vurgu yapıldığını düşünüyorum.	92	3,467	1,063	-0,305	-0,377
Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha da zorlaşır.	92	3,293	1,105	-0,409	-0,655
Çokkültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir.	92	3,283	1,269	-0,024	-1,076
Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasında değildir.	92	3,261	1,274	0,015	-1,096
İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır.	93	3,011	0,961	-0,322	-0,299

Tablo 2. (Devamı)

Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm.	91	2,055	1,168	0,919	-0,059
--	----	-------	-------	-------	--------

Tablo 2'de görüldüğü gibi eğitim fakültesi öğretim elemanlarının çokkültürlülük ile ilgili **en olumsuz** tutumları aşağıdaki şekildedir.

- Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm. ($\bar{x}=2,055$) Bu maddedeki tutum düzeyinin düşük çıkmasının nedenini araştırmanın üniversitedeki eğitimcilerle yapılmasına bağlayabiliriz. Çünkü üniversitede orta öğretimde olduğu gibi aile görüşmeleri yapılmamaktadır. Bu nedenle bu konuda üniversite akademisyenleri sınırlı kalmaktadır.

Eğitimde çokkültürlülük tutumlarının değerlendirilmesinde kullanılan ölçek ve maddelerinin normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak için çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) analizi yapılmış her iki ölçüte göre de tüm verilerin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Bu sonuçlara dayanarak grupların karşılaştırılmasında parametrik teknikler tercih edilmiştir (Tablo 2).

Akademisyenlerin eğitimde çokkültürlülük tutumları cinsiyetlerine ($t=1,934$ $sd=91$ $p>.05$), yaşamlarının çoğunluğunu tek kültürlü veya çokkültürlü yerlerde geçmesine ($t=1,153$ $sd=87$ $p>.05$), evli olanların eşleri ile aynı kültürden olup olmamalarına ($t=0,422$ $sd=68$ $p>.05$) göre farklılık göstermemektedir (Tablo 3).

Tablo 3.

Cinsiyet, yaşamın geçtiği yer ve eş ile aynı kültür değişkenlerine göre eğitimde çokkültürlülük tutumları t testi karşılaştırmaları

		N	\bar{x}	S. Sapma	t	sd	p
Cinsiyetiniz?	Kadın	47	4,038	0,405	1,934	91	0,056
	Erkek	46	3,870	0,428			
Yaşamınızın çoğunluğunun geçtiği yer?	Tek kültürlü	40	4,011	0,437	1,153	87	0,252
	Çokkültürlü	49	3,905	0,426			
Evli iseniz eşinizle aynı kültürden mi geliyorsunuz?	Evet	47	3,946	0,426	0,422	68	0,674
	Hayır	23	3,901	0,402			

Akademisyenlerin eğitimde çokkültürlülük tutumları yaşlarına ($F=1,657$ $sd=3-89$ $p>.05$) göre farklılık göstermemektedir (Tablo 4).

Tablo 4.

Yaşlarına göre eğitimde çokkültürlülük tutumları ANOVA karşılaştırması

	N	\bar{x}	S. Sapma	F	p.
30 yaş ve daha küçük	11	4,040	0,292		
31-40 yaş	36	3,893	0,409		
41-50 yaş	31	4,063	0,443	1,657	0,182
51 yaş ve üstü	15	3,817	0,460		
Toplam	93	3,955	0,423		

Akademisyenlerin eğitimde çokkültürlülük tutumları akademik ünvanlarına ($F=0,575$ $sd=3-89$ $p>.05$) göre farklılık göstermemektedir (Tablo 5).

Tablo 5.

Akademik ünvanlarına göre eğitimde çokkültürlülük tutumları ANOVA karşılaştırması

	N	\bar{x}	S. Sapma	F	p.
Profesör/Doçent	8	4,086	0,479		
Yrd. Doç.	46	3,914	0,445		
Öğretim Görevlisi	20	3,933	0,308	0,575	0,633
Araştırma Görevlisi	19	4,023	0,460		
Toplam	93	3,955	0,423		

Akademisyenlerin eğitimde çokkültürlülük tutumları eğitim düzeylerine (F=0,698 sd=2-90 p>.05) göre farklılık göstermemektedir (Tablo 6).

Tablo 6.

Eğitim düzeylerine göre eğitimde çokkültürlülük tutumları ANOVA karşılaştırması

	N	\bar{x}	S. Sapma	F	p.
Lisans	6	4,125	0,237	0,698	0,500
Yüksek Lisans	21	3,895	0,344		
Doktora	66	3,959	0,456		
Toplam	93	3,955	0,423		

Akademisyenlerin eğitimde çokkültürlülük tutumları mesleki kıdemlerine (F=0,889 sd=3-89 p>.05) göre farklılık göstermemektedir (Tablo 7).

Tablo 7.

Mesleki kıdemlerine göre eğitimde çokkültürlülük tutumları ANOVA karşılaştırması

	N	\bar{x}	S. Sapma	F	p.
1-5 yıl	6	4,208	0,196	0,889	0,450
6-10 yıl	19	3,963	0,421		
11-20 yıl	33	3,902	0,436		
21 yıl ve üstü	35	3,957	0,437		
Toplam	93	3,955	0,423		

Akademisyenlerin eğitimde çokkültürlülük tutumları yurtdışında bulunma sürelerine (F=0,873 sd=3-89 p>.05) göre farklılık göstermemektedir (Tablo 8).

Tablo 8.

Yurtdışında bulunma sürelerine göre eğitimde çokkültürlülük tutumları ANOVA karşılaştırması

	N	\bar{x}	S. Sapma	F	p.
Hiç	2	4,156	0,133	0,873	0,458
Kısa süreli turistik (1-2 hafta)	50	3,896	0,428		
Kısa süreli eğitim (birkaç ay)	19	4,058	0,354		
Uzun süreli yaşam (birkaç yıl)	22	3,980	0,473		
Toplam	93	3,955	0,423		

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının, eğitimde çokkültürlülük hakkında yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenleri yetiştirecek olan akademisyenlerin bu olumlu tutumlarının öğretmen adaylarının ilerideki tutumlarını pozitif yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Demir tarafından yapılan araştırmada (2012) Erciyes Üniversitesi akademisyenlerinin çokkültürlü eğitim hakkında olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Okojie-Boulder (2010) öğretim elemanlarının, çokkültürlü eğitim hakkında olumlu tutum içinde oldukları bulgusuna yer vermiştir. (Demir 2012) Bu çalışmada da eğitim fakültesinde görev yapmakta olan akademisyenlerin çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutuma sahip oldukları bulgusuna ulaşmıştır.

Bu araştırmadaki 'öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı' bulgusu ile aynı sonuç alanyazında da (Yazıcı, Başol & Toprak 2009; Demir, 2012; Polat, 2012; Gürel, 2013; Özdemir & Dil, 2013; Bulut & Sarıçam, 2015) görülmektedir.

Demir (2012) araştırmasında, farklı unvanlardaki öğretim elemanlarının görüşlerinin birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç ile araştırmamızın bulgusu örtüşmektedir.

Alnyazındaki araştırma sonuçları, eğitimcilerin, çokkültürlü eğitime ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları halde bunu derslerinde yeterince uygulamadıklarını ortaya koymaktadır (Okojie-Boulder, 2010; Brown & Radcliff, 1998; Akt: Demir 2012). Bu nedenle görevdeki eğitimcilerle özel

çalışmalar yapılarak, çokkültürlü eğitim hakkında bilgilendirme ve olumlu tutum oluşturma yararlı olacaktır. Eğitim fakültelerinde ise öğretmen adaylarına çokkültürlü eğitim yöntem ve teknikleri, uygulamaları konularını da içeren dersler verilebilir. Akademisyenlerin eğitimde çokkültürlülük tutumlarının öğrencilerinin bakış açısıyla da değerlendirilmesinde yarar vardır. Benzer çalışmaların ortaöğretim seviyesindeki öğretmenler ve farklı alt kültürlere sahip yörelerdeki öğrencilerle de yapılması konuya açıklık getirecektir.

KAYNAKÇA

- American Psychological Association. (2003). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for Psychologists. *American Psychologist*, 58 (5), 377–402. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.5.377>
- Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., ... Stephan, W. G. (2001). Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society. *Phi Delta Kappan*, 83(3), 196–203. <https://doi.org/10.1177/003172170108300309> (Erişim Tarihi:28/8/ 2020)
- Banks, J. A. (1993). Approaches to multicultural curriculum reform. J. Banks ve C. Banks (Ed.). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- Başbay, A. & Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, (34), 152.
- Bulut, M. & Sarıçam, H. (2016) Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarında çokkültürlü kişiliğin çokkültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 6(1): 295 - 322
- Cırık, İ., (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 34, 27-40
- Demir, S., (2012). Çokkültürlü eğitimin Erciyes Üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi. *Turkish Studies. Volume 7(4)*, 1453-1475
- Demircioğlu, E. & Özdemir, M. (2014). Pedagojik formasyon öğrencilerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi 15(1)*: 211-232
- Duverger, M. (2004). *Siyaset sosyolojisi*. (Ş. Tekeli, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Eğitim-Sen (2004). *Çok dilli, çokkültürlü toplumlarda eğitim*. Dördüncü Demokratik Eğitim Kurultayı. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Ergin, D.Y. & Ermeğan, B. (2011). *Çokkültürlülük ve sosyal uyum*. Uluslararası ICONTE 2011, 27-29 Nisan 2011 Antalya- Türkiye
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Garcia, E. K. (2009). *Multicultural education in your classroom* <https://issuu.com/baddome7459/docs/140304349353a0bea502b9e> (Erişim Tarihi:28/8/ 2020)
- Gay, G. (1994). *A synthesis of scholarship in multicultural education*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378287.pdf> (Erişim Tarihi:11/8/2020)
- Gay, G. (1995). Curriculum theory and multicultural education. J.A. Banks & C.A. McGee Banks (Eds.). *Handbook of research on multicultural education*. (25-43). NY: Simon and Schuster Macmillan.
- Gezi, K. (1981). Issues in multicultural education. *Educational Research Quarterly*, 6 (3): 5-14.
- Gül, V. & Kolb, S. (2009). Almanya'da yaşayan genç Türk hastalarda kültürel uyum, iki kültürlülük ve psikiyatrik bozukluklar. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20(2):138-143.
- Güvenç, B. (1994). *İnsan ve kültür* (Altıncı Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Habermas, J. (1993). *Kamusal yaşamın yapısal dönüşümü* (çev. Tanıl Bora & Mithat Sancar). İstanbul: İletişim Yayınları
- Kaya, Y. (2002), Kültür değişimleri; milli kültüre karşı takınılan tavrın değişmelere tesiri. Türkiye *Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (6).
- Kostova, S. Ç. (2000). Çokkültürlü eğitim: Bulgaristan örneği. *Kaygı Dergisi*, 12, 217-219.
- Mdoytcheva, I. (2013). Çokkültürlülük. İletişim Yayınevi.
- Özben, Ş. (1991). *Yurt dışından dönen işçi çocuklarının uyum problemlerinin okul başarılarına etkisi ve Türkiye'de yetişen öğrencilerle karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Özdemir, M. & Dil, K. (2013). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Çankırı ili örneği.

Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 46 (2), 215-232

- Özhan, İ. (2006). *Farklılaşmanın özel görünimleri olarak çokkültürlülük ve çokkültürcülük*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek* (İkinci Baskı). Ankara: Phonix Yayınevi.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*. 1 (1), 154-164
- Smith E. B. (2009). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *Multicultural Education*. 16(3), 45-50.
- Sue, D. W., Arrendondo, P. & McDavis, R. J. (1992). Multicultural Counseling Competencies And Standards: A Call To Professionals.
- Yazıcı, S., Başol & G., Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 37, 229-242

SINIF ÖĞRETMENLERİ ve VELİLERİN DESTEK EĞİTİM ODASI UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ¹

THE OPINIONS OF THE CLASSROOM TEACHERS AND THE PARENTS ABOUT RESOURCE ROOM PRACTICES

Gamze YILMAZ², Sevda YILMAZ³

ÖZ: Bu araştırmada, özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin aldığı destek eğitim hizmetlerinden biri olan destek eğitim odası uygulamasına ilişkin sınıf öğretmenleri ve veli görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, destek eğitim odası uygulaması yapılan okullarda gerçekleştirilmiş olup, destek eğitim odasında destek eğitimi veren 25 sınıf öğretmeni ve 25 öğrenci velisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni kapsamında yürütülmüştür. Araştırmada nitel araştırma çalışmalarında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış, veriler yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin büyük bir bölümünün görev yaptıkları okulda özel olarak destek eğitim odası olmadığı, öğretmenlerin büyük bölümünün öğretim sürecinde anlatım yöntemini kullandığı ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun mevzuata yeterince hâkim olmadıkları sonucuna varılmıştır.

ABSTRACT: This research aims to examine the opinions of the classroom teachers and the parents about resource room practices, one of the special education services received by inclusive students with special needs. The research was carried out in schools that have resource rooms, with the participation of 25 classroom teachers working in the resource room and 25 parents. The research was carried out within the scope of the case study design, which is one of the qualitative research methods. Researchers used the semi-structured interview technique included in qualitative research for the study, and the data were collected through face-to-face interviews. The results of the study show that most of the schools where classroom teachers work do not have a resource room, that most of the teachers use the lecture method in the teaching process and that the majority of the teachers do not have enough knowledge of the legislation.

Anahtar sözcükler: Destek eğitim odası uygulaması, sınıf öğretmeni, veli

Keywords: Resource room, classroom teacher, parent

Bu makaleye atf vermek için:

Yılmaz, G. & Yılmaz, S. (2022). Sınıf öğretmenleri ve velilerin destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin görüşleri, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1175-1197

Cite this article as:

Yılmaz, G. & Yılmaz, S. (2022). The opinions of the classroom teachers and the parents about resource room practices. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1175-1197

¹Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

²Özel Eğitim Öğretmeni, Demirçelik İlkokulu, Hatay/Türkiye, e-mail: gamze_tamas@hotmail.com, ORCID:0000-0001-5346-6056

³Doktor Öğretim Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Bayburt Eğitim Fakültesi, Bayburt/Türkiye, e-mail: sevdayilmaz@bayburt.edu.tr, ORCID:0000-0002-4489-2501

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

This research aims to examine the opinions of the classroom teachers and the parents about resource room practices which is one of the special education services that students with special needs receive. The question of the research is “What are the opinions of the classroom teachers and the parents about these resource room practices?”. In line with the research question, the sub-questions of the research were determined as follows:

1. What are the opinions of the classroom teachers about the education process carried out in the resource room?
2. How well do classroom teachers think they have mastered the legislation of the resource room?
3. What are the opinions of the classroom teachers about the institutions and organizations that they receive support during the education process carried out in the resource rooms?
4. What are the opinions of the classroom teachers about the attitudes of their students towards the education process carried out in the resource rooms?
5. What are the expectations of the classroom teachers from the stakeholders in the education process carried out in the resource rooms?
6. What are the opinions of the parents about the institutions and organizations that provide special education in the resource rooms?
7. What are the opinions of the parents about the practices carried out as a contribution to the education process in the resource rooms?
8. What are the expectations of the parents from the stakeholders to increase the success of the students in the education process carried out in the resource rooms?
9. What are the problems parents experience with the resource room practices?

Method

The research was carried out with the participation of 25 classroom teachers working in the resource rooms and 25 parents of the students studying in these schools in Erzurum. The semi-structured interview method, which is a qualitative research method, was used in this study, and the data were collected through face-to-face interviews. The research was carried out within the scope of a case study, one of the qualitative research designs.

Findings

The results of the research show that most of the schools where the classroom teachers work do not have a specific resource room, students mainly attend mathematics and Turkish lessons, and most of the teachers do not have sufficient knowledge about teaching methods or legislation. In addition, the families of the students are supportive of the teachers regarding the resource room practices, and the students have positive attitudes towards the education given in the resource rooms. The results show that the institutions where the parents receive support in the education process carried out in the resource rooms are the Guidance and Research Center, the Ministry of National Education, and schools. Some of the problems experienced by the parents in the process are that the lessons take place after school hours, the students are tired at these times, the students get labeled, and the parents do not have enough information about the education.

Discussion and Conclusion

The results of the research show that most of the schools where the classroom teachers work do not have a specific support education room, the students mainly take mathematics and Turkish lessons, and most of the teachers do not have enough knowledge about teaching methods or legislation. Similar to the results of our research, other studies reveal that the physical characteristics of the places reserved for resource rooms in schools are not suitable for special education and that there is no place where students can receive special education outside their classrooms (Akay, 2011; Semiz, 2018; Winter, 2013). The

research conducted by Semiz (2018) shows that the teachers working in resource rooms mainly use methods such as question and answer method, narration method, and teaching through games in the education process. The study conducted by Kaya (2003) shows that school administrators and teachers have insufficient knowledge about inclusion practices. The results of this research are similar to the results of our study. The results of our research also show that the families of the students support the teachers during the special education process. Unlike the results of our study, the study conducted by Semiz (2018) reveals that families do not participate sufficiently in the resource room process and that teachers only communicate with families when there is a problem. The study by Özyayın and Çolak (2011) indicates that preschool teachers do not receive support from families or school administrations in their inclusion practices. The results of our research show that the students have positive attitudes towards the education given in the resource rooms. Different research results also show that students have positive attitudes towards the resource rooms (Aydın, 2015; Talas et al., 2016; Vaughn & Klingner, 1998). Some of the problems experienced by the parents during the resource room practices are due to the following reasons: the lessons are given after school hours, the students are tired at this time, the students are labeled, and the parents do not have enough information about the education. Similarly, Kış (2013) marks that teachers experience problems in the resource room practices because other students and their families label the students with special needs.

GİRİŞ

Dünya üzerindeki tüm insanların birbirlerinden çeşitli yönlerden farklı oldukları bilinmektedir. Bu farklılıklara rağmen normal bir sınıfta grup halinde eğitim alabilmektedirler. Benzer eğitim süreçlerinden ve benzer ölçme değerlendirme süreçlerinden geçebilirler. Fakat bazı çocuklar bu eğitim sürecinde akranlarıyla aynı program, aynı ölçme değerlendirme süreçleriyle eğitim görmeye uygun olmayabilirler (Aral ve Gürsoy, 2007: 17). Bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylere özel eğitime gereksinimi olan birey denilmektedir (Aral ve Gürsoy, 2007: 17). Bu bireylerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için bu ihtiyaçlar doğrultusunda düzenlenmiş eğitim ortamlarına ihtiyaçları vardır. Bu noktada özel eğitim kavramı karşımıza çıkmaktadır. “Özel eğitim, çoğunluktan farklı olarak özel gereksinimli çocuklara sunulan, üstün özellikleri olanları yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinden en üst düzeyde verim alabilmek, yetersizliği olanların ise yetersizliğinin engele dönüşmesini önlemek, özel gereksinimli bireyi kendine yetebilecek bir hale getirmek, toplumla kaynaşmasını ve bağımsız, üretici bireyler olmasını desteklemek amacıyla verilen eğitim” (Ataman, 2003: 19) olarak tanımlanmaktadır.

Bakış açısı ve uygulama anlamında pek çok aşamadan geçmiş olan özel eğitim, son yıllarda eğitimin özel bir parçası olarak kabul edilmektedir (Aral ve Gürsoy, 2007: 293). Özel eğitim hizmetleri özellikle özel gereksinimli çocuklarla normal gelişim gösteren bireylerin bir arada eğitim almasını gerektiren kaynaştırma eğitimi ve onun gerektirdiği destek eğitim hizmetleriyle daha da yaygınlaşıp gelişmiştir. Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli bireylerin, normal eğitim ve öğretim kurumlarında akranlarıyla birlikte özel bir programla eğitim ve öğretim görmelerini sağlamak için verilen özel bir eğitim uygulamasıdır. Kaynaştırma eğitiminin amacı, özel gereksinimli bireyi en az ayrıştırılmış ortamda eğitmek ve onları akranlarıyla birlikte eğitim ortamında bulundurmaktır (Özbey, 2009: 13). Kaynaştırma uygulamalarıyla kastedilen özel gereksinime sahip çocukların, bireysel gereksinimlerini göz önüne alarak onların ve öğretmenlerinin özel eğitim destek hizmetlerinden faydalanmaları ve özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan programlarda ve fiziksel ortamlarda düzenlemeler yapılmasıdır (Özgür, 2015: 7).

Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencinin hiçbir destek almadan genel eğitim sınıfına yerleştirilmesi değil, özel gereksinimli öğrenciye genel bir sınıfta alacağı eğitimin destek eğitim hizmetleriyle birlikte sunulmasıdır. Kaynaştırma kavramının hem birlikte eğitim hem de destekleyici özel eğitim hizmetleri kavramlarını karşıladığı görülmektedir (Kargın ve Sucuoğlu, 2006: 29). Kaynaştırma eğitimi bazı durumlarda özel gereksinimli çocukların tüm ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır. İşte bu ve benzeri sebeplerle okul bünyesinde açılacak olan destek eğitim odasında yapılacak bireysel çalışmalar öğrencinin eğitim gereksinimini karşılayabilmektedir (Metin, 2012: 9). Bu noktada destek eğitim hizmeti özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarının karşılanması açısından önemli bir eğitim hizmeti olarak karşımıza çıkmaktadır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY) 4. maddesi 1 bendinde “destek eğitim hizmeti; özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve okuldaki diğer personele uzman personel ve gerekli araç-gereçlerle sunulan danışmanlık hizmetleri olarak tanımlanmaktadır” (MEB, 2020). Özel eğitim destek hizmetleri, özel gereksinimi olan bireylerin eğitsel ihtiyaçlarının giderilebilmesi ve eğitim sürecinden en üst düzeyde faydalanabilmesi için sınıf öğretmenleri ile uzmanların bir arada ve işbirliği halinde çalışmasını gerektiren hizmetlerdir (Batu ve Uysal, 2010: 125).

Destek eğitim hizmetleri okullarda özel gereksinimi olan öğrencilere destek eğitim odası olarak düzenlenmiş bir ortamda verilmesi öngörülen bir eğitim hizmetidir. Destek eğitim odasında verilecek özel eğitim için eğiticinin, öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayabilecek bazı donanımlara sahip olması ayrıca bu ortamların fiziki olarak öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte düzenlenmesi gerekmektedir. Bu özel eğitim sürecinde özel gereksinimli çocukların gereksinimlerinin en üst düzeyde karşılanabilmesi için onlara en uygun ortamlarda eğitim vermek ve onlar için en az kısıtlayıcı ortamlar sunmak amacıyla aile, özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmeni ve okul personeline iş birliği amacıyla görev düşmektedir.

Destek eğitim hizmetlerinden biri olan destek eğitim odası uygulaması ülkemizde son yıllarda yaygınlaşmış bir uygulama olup bu uygulamanın, sürecin önemli dinamikleri olan sınıf öğretmenleri ve veliler tarafından nasıl algılandığının, beklentilerin, yaşanan sorunların ve önerilerin araştırılması önemli görülmektedir.

Bu çalışmada özel eğitim hizmetlerinden destek eğitim odası uygulaması sürecinde öğretmenlerin ve velilerin eğitim öğretim sürecine ilişkin görüşleri, yaşadıkları sorunlar ve önerilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın problem cümlesi; “Sınıf öğretmenleri ve velilerin destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırma problemi doğrultusunda araştırmanın alt problemleri aşağıda yer alan şekilde belirlenmiştir.

1. Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odasında yürütülen eğitim öğretim sürecine yönelik görüşleri nelerdir?

2. Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odası ile ilgili mevzuata hâkimiyet durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odalarında yürütülen eğitim öğretim sürecinde destek aldıkları kurum ve kuruluşlara ilişkin görüşleri nelerdir?

4. Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinin destek eğitim odalarında yürütülen eğitim öğretim sürecine yönelik tutumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

5. Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odalarında yürütülen eğitim öğretim sürecinde paydaşlara yönelik beklentileri nelerdir?

6. Velilerin destek eğitim odalarında yürütülen eğitim öğretim sürecinde destek aldıkları kurum ve kuruluşlara ilişkin görüşleri nelerdir?

7. Velilerin destek eğitim odalarında yürütülen eğitim öğretim sürecine katkı olarak yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşleri nelerdir?

8. Velilerin destek eğitim odasında yürütülen eğitim öğretim sürecinde öğrenci başarısını artırmak için paydaşlara yönelik beklentileri nelerdir?

9. Velilerin destek eğitim odası uygulaması ile ilgili yaşadıkları sorunlar nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, verileri toplamak için kullanılan veri toplama aracı, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseni kapsamında yürütülmüştür. “Durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir

yaklaşım ile araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri, ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerinde odaklanılır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 83).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Erzurum ilindeki 18 ilkokulda bulunan destek eğitim odalarında görev yapan 25 sınıf öğretmeni ve bu okullarda öğrenim gören 25 öğrencinin velisi oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları belirlenirken ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenler için ölçütler özel gereksinimli öğrenciler ile çalışıyor olma, MEB’e bağlı ve destek eğitim uygulaması yapılan bir ilkokulda çalışıyor olma, en az 5 yıllık bir mesleki deneyime sahip olma ve araştırmaya katılımda gönüllük gösteriyor olmasıdır. Veliler için ölçütler ise özel gereksinimli bir öğrencinin ebeveyni olma, ebeveyni bulunduğu öğrencinin MEB’e bağlı ve destek eğitim uygulaması yapılan bir ilkokulda destek eğitim odası eğitimi alıyor olması ve araştırmaya gönüllü olarak katılıyor olmasıdır.

Tablo 1.

Araştırmaya katılan öğretmenlere ait bilgiler

		n
Cinsiyet	Kadın	11
	Erkek	14
Eğitim Durumu	Ön Lisans	2
	Lisans	20
	Yüksek Lisans	3
Mesleki Deneyim	5-10 yıl	3
	10-15 yıl	7
	15 yıl ve üzeri	15
Özel Bir Eğitim Alma Durumu	Evet	17
	Hayır	8
Alınan Eğitim Türü	Lisans	6
	Hizmet İçi Eğitim	3
	Hizmet İçi Eğitim+ Lisans	8

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %56’sının erkek %44’ünün ise kadın olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin %80’inin lisans mezunu olduğu, %8’inin ön lisans ve %12’sinin ise yüksek lisans mezunu olduğu belirlenmiştir. Mesleki deneyim sürelerine bakıldığında %60’ının 15 yıl ve üzeri, %36’sının 10-15 yıl, %4’ünün ise 5-10 yıl arasında olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %68’inin özel eğitime ilişkin bir eğitim aldığı %32’sinin ise eğitim almadığı görülmektedir. Eğitim alan öğretmenlerin ise; %35’inin lisans düzeyinde eğitim aldığı, %17’sinin hizmet içi eğitim aldığı ve %47’sinin ise hem hizmet içi eğitim aldıkları hem de lisans düzeyinde eğitim aldıkları belirlenmiştir.

Tablo 2.

Araştırmaya katılan velilere ait bilgiler

		n
Cinsiyet	Kadın	17
	Erkek	8
Eğitim Durumu	İlkokul	5
	Ortaokul	2
	Lise	10
	Ön Lisans	2
	Lisans	2
	Yüksek lisans	4

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan velilerin %68'ini kadın velilerin, %32'sini ise erkek velilerin oluşturduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan velilerin %40'ının lise, %20'sinin ilkököl, %16'sının yüksek lisans, %8'inin ortaokul, % 8'inin ön lisans ve %8'inin ise lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından sınıf öğretmenleri ve veliler için iki ayrı form olmak üzere hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları ve kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Görüşme öncesinde katılımcıların doldurması istenen veri toplama aracıdır. Formlar sınıf öğretmenleri ve veliler için iki ayrı şekilde düzenlenmiştir. Veliler için hazırlanmış olan formlarda cinsiyet, eğitim durumu gibi bilgileri tespit etmeye yönelik sorular bulunmaktadır. Sınıf öğretmenleri için hazırlanan formlar ise cinsiyet, eğitim durumu, mesleki deneyim ve özel eğitime ilişkin bir eğitim alma durumu gibi bilgileri belirlemeye yönelik sorular içermektedir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Destek eğitim odasında görev alan sınıf öğretmeni ve velilere yönelik olarak hazırlanmış görüşme formlarıdır. Sınıf öğretmenleri ve veliler için iki ayrı görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formları araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarının hazırlanması sürecinde öncelikle araştırma konusuyla ilgili bir literatür taraması yapılarak taslak görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan formlar, görüşme sorularının anlaşılabilirliği ve araştırmanın amacına uygunluğu açısından iki özel eğitim uzmanının incelemesine sunulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmeler yapılmıştır. Bir sonraki aşamada, formların çalışma grubu dışından iki öğretmen ve iki veliyle pilot uygulaması yapılmıştır. Yapılan pilot uygulama sonrasında gerekli görülen düzeltmeler yapılarak görüşme formlarına son şekli verilmiştir. Sınıf öğretmeni yarı yapılandırılmış görüşme formu 8 bölüm ve 27 sorudan oluşmaktadır. Veli yarı yapılandırılmış görüşme formu ise 5 bölüm ve 15 sorudan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri görüşme yoluyla elde edilmiştir. Sınıf öğretmenleri ve velilerle bire bir görüşmeler yapılarak öncelikle araştırmanın amacı açıklanmış ve ardından yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara yüz yüze görüşmeler sırasında ses kayıt cihazının kullanılacağı belirtilmiş fakat bazı katılımcılar çeşitli nedenlerden dolayı kaydı reddetmiştir. Bu nedenle yapılan görüşmeler, araştırmacı tarafından tutulan yazılı notlar ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler ders saatleri sonrası okul müdürü odası ya da öğretmenler odası gibi sessiz ve görüşmeye elverişli ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında herhangi bir veri kaybının önlenmesi açısından gerekli olan durumlarda katılımcılardan görüşlerinin tekrar edilmesi istenmiştir. Ayrıca yine veri kaybı olmaması adına yardımcı görüşmeci ile veriler toplanmıştır. Her görüşme sonrasında yazılı dökümanlar katılımcılar ile gözden geçirilmiş ve gerekli ekleme ya da düzenlemeler birlikte yapılmıştır. Ardından görüşme formlarından elde edilen veriler dijital ortama aktarılmıştır.

Katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, belirli kalıpları, konuları, düşünceleri belirlemek amacıyla bir materyalin ayrıntılarıyla incelenerek yorumlanması demektir (Berg ve Lune, 2015). İçerik analizinde yapılan temel işlem birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Yıldırım ve Şimşek (2013) nitel bir araştırmada geçerliğin sağlanabilmesi adına araştırılan olgu ya da olay hakkında bütüncül bir resim oluşturabilmek için araştırmacının elde ettiği verileri ve ulaştığı sonuçları teyit etmesine yardımcı olacak çeşitleme, katılımcı teyidi, meslektaş teyidi gibi yöntemler kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formlarının hazırlanması aşamasında iki özel eğitim alan uzmanından uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca veri analizi sürecinde verilerin kod, kategori ve temaları oluşturulduktan sonra araştırmacılar dışında bir alan

uzmanından görüş alınarak meslektaş teyidi sağlanması yoluna gidilmiştir. Araştırmanın yüz yüze görüşmeleri için 18 farklı ilkokuldan öğretmen ve velilerle görüşme yapılarak çeşitleme sağlanmaya çalışılmıştır. Her bir görüşmeden sonra katılımcılarla görüşme formlarının gözden geçirilmesi yoluyla gerekli düzenleme ve eklemelere gidilerek ise katılımcı teyidi sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırma güvenilirliğini artırmak için ise araştırma verilerinin analizi sürecinde kod, kategori ve temalar oluşturulurken her iki araştırmacı ayrı ayrı veri analizi gerçekleştirmiş ve analizler karşılaştırma yoluna gidilmiştir. Karşılaştırılan analizlerde büyük oranda görüş birliğine varıldığı görülmüştür. Araştırma bulgularını desteklemek amacıyla bulgular bölümünde öğretmen ve velilerin verdikleri yanıtlardan doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur. Ayrıca öğretmen ve veli görüşlerinin yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formları dijital ortamda saklanmıştır. Araştırmanın her aşamasında objektif ve tutarlı davranılmasına özen gösterilmiştir.

Araştırmanın etik boyutundaysa sırasıyla araştırmanın gerçekleştirildiği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden resmi izin alınmış ve sınıf öğretmenlerinden ve öğrenci velilerinden ise gerekli izinler yazılı olarak alınmıştır. Araştırmada etik kurallar gereği katılımcıların isimleri gizli tutulmuş analizlerde sınıf öğretmenleri Ö1, Ö2, Ö3,... ve öğrenci velileri V1, V2, V3, V4... şeklinde kodlanarak sunulmuştur.

Yapılan bu çalışmada tüm araştırma etiği ve yayın ilkeleri gözetilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odasında yürütülen eğitim öğretim sürecine yönelik görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencileri için kullandıkları destek eğitim odalarına ve destek eğitim odası olmayan öğretmenlerin destek eğitim odası olarak kullandıkları alanlara ilişkin görüşleri ve bu alanlardaki ortam düzenlemesine yönelik görüşleri Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3.

Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencileri için destek eğitim odası olarak kullandıkları alanlar ve bu alanların ortam düzenlemesine ilişkin görüşleri

Destek eğitim odası	Kodlar	Katılımcılar	f
Var	Akıllı tahta, oyun araç gereçleri ve çeşitli eğitim materyalleri	Ö _{3,4,6}	3
	Masa ve sandalye	Ö _{5,9,12,25}	4
Toplam			7
Yok	Boş sınıf	Ö _{1,2,7,10,11,13,15,16,17,18,19,20,21,22}	14
	Rehberlik servisi	Ö _{8,14,24}	3
	Öğretmenler odası	Ö ₂₃	1
Toplam			18

Tablo 3 incelendiğinde; katılımcıların büyük bir kısmının (f:18) okullarında destek eğitim odası bulunmadığı görülmektedir. Katılımcıların bir bölümü (f:7) ise destek eğitim odalarının bulunduğunu belirtmektedir. Okullarında destek eğitim odası olmadığını ifade eden katılımcıların bir bölümü (f:14) okulda bulunan boş bir sınıfı, bir kısmı (f:3) rehberlik servisini ve bir katılımcı ise öğretmenler odasını destek eğitim odası olarak kullandıklarını belirtmektedir.

Okullarında destek eğitim odası bulunan katılımcıların ortam düzenlemesine ilişkin görüşleri incelendiğinde; katılımcıların bir kısmının (f:4) destek eğitim odalarında masa ve sandalye bulunduğunu, bir kısmının ise (f:3) bu odalarda akıllı tahta, oyun araç gereçleri ve eğitim materyalleri bulunduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

Konuya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Destek eğitim saatlerini destek eğitim odası olmadığı için rehberlik servisinde ders işleyerek geçiriyoruz...” Ö8

“Destek eğitim odası var fakat biz sınıflarımızda akıllı tahta olduğu için boş sınıflarda ders işliyoruz...” Ö9

“Sınıfta akıllı tahta ve oyun araç gereçleri var...” Ö3

“Sınıfta masa ve sandalye var...” Ö12

Aynı alt probleme yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerine destek eğitim uygulaması esnasında eğitim verdikleri derslere ilişkin görüşleri Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4.

Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odasında eğitim verilen derslere ilişkin görüşleri

Kategoriler	Katılımcılar	f
Türkçe	Ö _{1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,22,23,24,25}	24
Matematik	Ö _{1, 2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25}	25
Fen Bilgisi	Ö _{1,19}	2
Sosyal Bilgiler	Ö _{1,19}	2
Hayat Bilgisi	Ö _{7,20}	2
Dil-Konuşma	Ö ₂₄	1
Fiziksel Eğitim	Ö ₁₇	1

Tablo 4 incelendiğinde; öğretmenlerin tamamının öğrencilerine Matematik (f:25) ve büyük çoğunluğunun Türkçe (f:24) derslerinden destek eğitim verdiği görülmektedir. Fen Bilgisi (f:2), Sosyal Bilgiler (f:2) ve Hayat Bilgisi (f:2) derslerinden de destek eğitim verildiği görülmektedir. En az destek eğitim verilen derslerin ise Dil ve Konuşma dersleri (f:1) ve Fiziksel Eğitim (f:1) olduğu görülmektedir. Konuya ilişkin öğretmen görüşlerine bir örnek aşağıda yer almaktadır:

“Türkçe ve matematik derslerinden destek veriyoruz...” Ö6

“Özellikle Türkçe ve matematik derslerinden eğitim veriyorum. Öncelikle bu derslere ihtiyacı var...” Ö18

Aynı alt probleme yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri Tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5.

Sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri

Kategoriler	Katılımcılar	f
Anlatım	Ö _{1,2,3,4,6,7,9,10,11,12,15,18,19,20,21,22,23,24,25}	19
Soru Cevap	Ö _{3,14,20,21,22,25}	6
Gösteri (Demonstrasyon)	Ö _{5,7,8,13,14,25}	5
Deneme Yanılma	Ö _{16,17}	2
Drama	Ö ₆	1

Tablo 5 incelendiğinde; öğretmenlerin büyük bölümünün (f:19) öğretim sürecinde anlatım yöntemini kullandığı görülmektedir. Soru cevap yöntemi (f:6), gösteri yöntemi (f:5), deneme yanılma (f:2) ve drama (f:1) yöntemleri de eğitim öğretim sürecinde kullanılan yöntemler arasındadır. Konuya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Anlatım yöntemini kullanıyorum sıklıkla...” Ö1

“Öğrencimle eğitim sürecini birebir yürüttüğümüz için geleneksel yöntemlere göre daha eğlenceli yöntemler kullanmayı seçiyorum. Drama mesela. Hoşuna gidiyor çocuğun...” Ö6

“Yaparak yaşayarak öğrenme ve deneme yanılma yöntemlerini kullanıyorum...” Ö16

Aynı alt probleme yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde kullandıkları araç-gereç ve materyal teminine ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde kullandıkları araç-gereç ve materyal teminine ilişkin görüşleri Tablo 6’da gösterilmektedir

Tablo 6.

Sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde kullandıkları araç-gereç ve materyal teminine ilişkin görüşleri

Kategoriler	Katılımcılar	f
Öğretmenin Kendi İmkânı	Ö _{1,2,5,7,8,10,11,12,13,14,15,16,17,18,20,21,22,25}	18
Okul	Ö _{1,2,3,4,6,9,13,15,18,21,}	10
Aile	Ö ₆	1

Tablo 6 incelendiğinde; katılımcıların büyük bölümünün (f:18) eğitim öğretim sürecinde kullandıkları araç-gereç ve materyalleri kendi imkânlarıyla temin ettiklerini belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı (f:10) araç gereç ve materyallerin okuldan temin edildiğini belirtmektedirler. Konuya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Kendi imkânımla kırtasiyelerle iletişime geçip rica ediyorum...”Ö12

“Kendi imkânımla materyal alıyorum...”Ö14

Aynı alt probleme yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde kullandıkları ölçme değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde kullandıkları ölçme değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşleri Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7.

Sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde kullandıkları ölçme değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşleri

Kategoriler	Katılımcılar	f
Soru Cevap	Ö _{1,2,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,16,17,18,19,21,22,23,24,25}	22
Performans Değerlendirme	Ö _{3,15,20}	3

Tablo 7 incelendiğinde; katılımcıların büyük çoğunluğunun (f:22) ölçme değerlendirme sürecinde soru cevap yöntemini kullandığı ve bir kısmının ise (f:3) performans değerlendirme süreçlerini kullandıkları görülmektedir. Konuya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Soru cevap tekniği kullanıyorum...”Ö6

“Görsel okuma, metin içi tahmin ve dikte çalışmaları yapıyoruz...”Ö9

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odası ile ilgili mevzuata hâkimiyet durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin destek eğitim odaları ile ilgili mevzuata hâkimiyet durumlarına yönelik görüşleri Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8.

Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odaları ile ilgili mevzuata hâkimiyet durumlarına ilişkin görüşleri

Kategoriler	Katılımcılar	f
Mevzuata Yeterince Hakim	Ö _{3,5,9,10,11,15,22,24}	8
Mevzuata Yeterince Hakim Değil	Ö _{1,2,4,6,7,8,12,13,14,16,17,18,19,20,21,23,25}	17

Tablo 8 incelendiğinde; katılımcıların büyük bölümünün (f:17) destek eğitim odalarıyla ilgili mevzuata yeterince hâkim olmadıklarını düşündüğü görülmektedir. Katılımcıların bir bölümünün (f:8) ise mevzuata yeterince hâkim oldukları yönünde görüş belirttikleri görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odalarında yürütülen eğitim öğretim sürecinde destek aldıkları kurum ve kuruluşlara ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin destek eğitim odalarında yürütülen eğitim öğretim sürecinde destek aldıkları kurum ve kuruluşlara ilişkin görüşleri Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9.

Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odası uygulamaları esnasında destek aldıkları kurum ve kuruluşlara ilişkin görüşleri

Temalar	Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f
Destek Alınıyor	RAM	Seminerler	Ö _{1,8,24}	3
	Aile	Özel görüşmeler	Ö _{2,15,18}	3
		İletişim ve işbirliği	Ö _{1,4,8,9,11,12,13,16,18,19,20,21,23,24,25}	15
	Okul	Rehberlik Servisi Desteği	Rehber öğretmen desteği	Ö _{2,5,16,19,20,23,24}
	Eğitim-öğretim ortamı desteği	Eğitim için uygun ortam ve materyal desteği	Ö _{4,12,13,18}	4
Destek Alınmıyor			Ö _{7,10,14,17,22}	5

Tablo 9 incelendiğinde; öğretmenlerin büyük oranda (f:15) destek eğitim odası uygulamaları esnasında öğrencilerin ailelerinden destek aldıklarını belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bir bölümü okuldan (f:7) rehber öğretmen aracılığıyla destek almakta iken bir bölümü (f:4) okuldan eğitim ortamları ve materyal desteği almaktadır. Öğretmenlerin bir kısmının ise seminerler (f:3) ve özel görüşmeler (f:3) yoluyla RAM’den destek aldıkları görülmektedir. Katılımcıların bir kısmının (f:5) ise herhangi bir destek almadıkları görülmektedir. Konuya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Plan ve program konusunda rehberlik servisi yardımcı oluyor...”Ö3

“Aile yapılan etkinliklere katılıyor ve süreçte takip halinde...”Ö11

“RAM’daki tanıdıklarımla özel görüşmeler yapıyorum...”Ö15

“Aile bu konuda ilgili. Extradan evde eğitim alıyorlar çocuk için. Ben bunun faydasını gözlemliyorum öğrencide. Benimle iletişimde de istekliler....” Ö24

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinin destek eğitim odalarında yürütülen eğitim öğretim sürecine yönelik tutumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin öğrencilerinin destek eğitim odalarında yürütülen eğitim öğretim sürecine yönelik tutumlarına ilişkin görüşleri Tablo 10’da gösterilmektedir.

Tablo 10.

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin destek eğitim odalarında yürütülen eğitim öğretim sürecine yönelik tutumlarına ilişkin görüşleri

Kodlar	Katılımcılar	f
Olumlu	Ö _{1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,23,24,25}	23
Olumsuz	Ö _{21,22}	2

Tablo 10 incelendiğinde; katılımcıların büyük bir kısmının (f:23) öğrencilerinin destek eğitim odalarında verilen eğitime yönelik olumlu tutum içinde olduklarını belirttikleri görülmektedir.

Katılımcıların bir bölümü ise (f:2) öğrencilerinin olumsuz tutum sahibi oldukları yönünde görüş belirtmektedirler. Konuya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Öğrenci yapabildiğini hissettiği için sınıftakinden çok daha istekli ve katılımcı...” Ö13

“Öğrenci istekli bir şekilde katılım gösteriyor...” Ö18

“Öğrenci eğer hasta değilse hep istekli katılıyor...” Ö23

“Öğrenci başta istekli değildi. Derslere katılmak istemiyordu. Başarılı olduğunu görünce istekle gelmeye başladı. Eve gidince mutlulukla anlatıyormuş annesine...” Ö24

Araştırmanın beşinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odalarında yürütülen eğitim öğretim sürecinde paydaşlara yönelik beklentileri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odalarında yürütülen eğitim öğretim sürecinde paydaşlara yönelik beklentilerine ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odalarında yürütülen eğitim-öğretim sürecinde paydaşlara yönelik beklentilerine ilişkin görüşleri Tablo 11’de gösterilmektedir.

Tablo 11.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenci başarısını artırmak için paydaşlara yönelik beklentilerine ilişkin görüşleri

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f
Diğer Öğretmenler/ Rehber Öğretmen	İşbirliği içinde çalışmalıdır	Ö _{6,8,11,13,14,17,18,19,20,22,23}	11
	Rehberlik servisi daha aktif çalışmalıdır	Ö _{1,3,7,10,12,15,16,21,24}	9
Okul Yönetimi	Daha aktif ve yardımcı olunmalıdır	Ö _{1,3,7,8,9,10,11,12,14,15,16,17,18,19,20,21,23,24,25}	19
	Diğer öğretmen ve velilere de bilgilendirmeler yapılmalıdır	Ö ₁₃	1
RAM	Daha sık eğitim verilmelidir	Ö _{1,3,4,6,8,9,13,14,15,16}	10
	Daha profesyonel çalışmalıdır	Ö _{2,5,11,17,18,19,20,21,23,24}	10
	Süreçte takipçi olunmalıdır	Ö _{7,10,12,21,25}	5
MEB	Daha profesyonel çalışmalıdır	Ö _{2,3,4,6,7,8,11,13,14,15,16,17,19,20,21,24,25}	17
	Aileler bilgilendirilmelidir	Ö _{1,9,21,23}	4
	Uygulamalar devam etmelidir	Ö _{5,12}	2
	Süreç öğretmenler için daha cazip hale getirilmelidir	Ö ₁₀	1
Aile	Kendilerini geliştirmelidirler	Ö _{5,6,7,8,14,15,19}	7
	Aile süreçte daha aktif, katılımcı olmalıdır	Ö _{10,13,17,25}	4

Tablo 11 incelendiğinde; katılımcıların destek eğitim odalarında yürütülen eğitim-öğretim sürecinde öğrenci başarısını artırmak için paydaşlara yönelik beklentilerine ilişkin görüşlerinin, diğer öğretmenler/rehber öğretmen, okul yönetimi, RAM, MEB ve aile olmak üzere beş kategori etrafında toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bölümünün okuldaki diğer öğretmenler ve rehber öğretmenden beklentilerinin iş birliği içinde çalışması (f:11) ve okul Rehberlik servisinin daha aktif çalışması (f:9) yönünde olduğu görülmektedir. Okul yönetiminden beklentilerin ise süreçte daha aktif ve yardımcı olunması (f:19) yönünde olduğu görülmektedir. RAM’dan beklentilerin, öğretmenlere daha sık eğitim verilmesi (f:10) ve daha profesyonel çalışması (f:10), ayrıca sürecin takip edilmesi (f:5) olduğu görülmektedir. MEB kategorisinde beklentilerin büyük oranda daha profesyonel çalışmasına (f:17) yönelik olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca ailelerin bilgilendirilmesi (f:4) ve mevcut uygulamaların ve benzerlerinin devam etmesi de (f:2) MEB’den beklentiler arasında görülmektedir. Aile kategorisi incelendiğinde; katılımcıların ailelerden beklentilerinin, ailelerin süreç ile ilgili olarak kendilerini geliştirmelerinin (f:7) ve sürece daha aktif katılım göstermelerinin (f:4) yönünde olduğu görülmektedir. Konuya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Rehber öğretmen bizleri bilgilendirip bu çocukların aileleriyle de iletişim halinde olmalı. Çünkü ben aile ile hiç anlaşamıyorum. Birçok konuda benim işlediğim dersi hiç takip etmiyorlar. Evde çalışma yok...” Ö7

“MEB bu işi daha planlı programlı yapmalı ve daha uzman kişiler tarafından yapılmalı...”Ö8

“RAM çocukları daha sık kontrol etmeli, süreçte de takipçi olmalı...”Ö10

“Okul yönetiminden destek görüyoruz, fakat okul yönetimi diğer öğretmenleri de bilgilendirmeli...”(Ö13)

“Aile süreçte daha aktif olup bizlere yardımcı olmalı...”Ö25

Aynı alt probleme yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim sürecine yönelik beklentilerine ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim sürecine yönelik beklentilerine ilişkin görüşleri Tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 12.

Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim sürecine yönelik beklentileri

Kodlar	Katılımcılar	f
Uygulamalı olmalıdır	Ö _{1,2,3,4,5,7,8,9,10,13,14,16,17,18,21,22,24,25}	18
Sürekli olmalıdır	Ö _{1,2,3,4,6,7,8,9,13,14,22,23}	12
Uzman personel tarafından verilmelidir	Ö _{11,12,15,19,20,}	5

Tablo 12 incelendiğinde; katılımcıların büyük bir bölümünün (f:18) hizmet içi eğitimlerin uygulamalı olması gerektiğine yönelik görüş belirttikleri görülmektedir. Katılımcıların bir kısmının (f:12) ise hizmet içi eğitimlerin sürekli olması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Bazı katılımcılar (f:5) ise hizmet içi eğitimlerin uzman personeller tarafından verilmesi gerektiğine yönelik görüş belirttiklerdir. Konuya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Hizmet içi eğitim çok iyi bir fikir. Ama teoride olmasın. Uygulamada olsun bilgiler. Neyi nasıl yapacağımızı uygulamalı şekilde anlatsınlar isterim. Deneyimleyelim. Bir de daha sık verilmeli bu tür eğitimler. Bilgiler unutulmadan. Yeni şeyler öğretilmeli...” Ö1

“Hizmet içi eğitim teoride kalmamalı uygulamalı da yapılmalı...”Ö5

“Uzman kişiler tarafından verilmeli...”Ö11

“Daha sık ve sürekli yapılmalı...”Ö13

Araştırmanın altıncı alt problemi “Velilerin destek eğitim odalarında yürütülen eğitim öğretim sürecinde destek aldıkları kurum ve kuruluşlara ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme yönelik olarak velilerin destek eğitim odalarında yürütülen eğitim öğretim sürecinde destek aldıkları kurum ve kuruluşlara ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Velilerin görüşleri Tablo 13’te gösterilmektedir.

Tablo 13.

Velilerin destek eğitim odalarında yürütülen eğitim öğretim sürecinde destek aldıkları kurum ve kuruluşlara ilişkin görüşleri

	Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f
Destek Almıyor	Ram	Tanımlama ve yönlendirme	V _{3,4,5,7,8,9,13,14,15,17,18,22}	12
	MEB	Destek eğitim odası açma	V _{7,15}	2
		Bilgilendirme	V _{7,14,}	2
	Okul	Sürece yönelik ilgi ve yardım	V _{1,2,3,4,5,8,9,10,11,12,15,16,19,20,21,2} 2,23,24,25	19
		Materyal desteği	V ₂	1
Destek Alınmıyor	Ram	Süreç takipsizliği	V _{6,10,19,}	3
	MEB	İletişim sağlanmaması	V _{6,9,10,13}	4
	Okul	İlgisizlik	V ₆	1

Tablo 13 incelendiğinde; velilerin destek eğitim odalarında yürütülen eğitim öğretim sürecinde destek aldıkları kurum ve kuruluşların RAM, MEB ve okul olarak üç ayrı kategori de toplandığı görülmektedir. Katılımcıların büyük bir kısmı (f:19) okuldan sürece yönelik ilgi ve yardım gördüklerini

ifade etmektedirler. Okuldan bilgilendirme (f:2) ve materyal desteği (f:1) aldıklarını ifade eden katılımcılar da bulunmaktadır. Katılımcılar ayrıca RAM'dan (f:12) ve MEB'den (f:2) destek aldıklarını ifade etmektedirler. MEB'den (f:4), RAM'dan (f:3) ve okuldan (f:1) destek alamadıklarını ifade eden katılımcılar da yer almaktadır. Konuya ilişkin veli görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Okul yönetimi ve öğretmenler ilgili, bizleri bilgilendiriyor, RAM bize destek eğitim fırsatı sundu, MEB’de çocuklarımıza bu ve benzeri fırsatlar sunuyor...”V7

“Milli eğitim destek eğitim odası uygulaması yaparak çocuklarımızın değerli olduğunu ve bu çocukların da eğitiminin önemli olduğunu bizlere hissettirdi. Okul çocukla ilgili, RAM da benzer şekilde...” V15

“Ram süreçte bizi yönlendirdi...”V18

“Öğretmenler ilgili, müdür sıklıkla bizimle görüşüyor...”V21

Araştırmanın yedinci alt problemi “Velilerin destek eğitim odalarında yürütülen eğitim öğretim sürecine katkı olarak yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme yönelik olarak velilerin destek eğitim odalarında yürütülen eğitim öğretim sürecine katkı olarak yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Velilerin destek eğitim odalarında yürütülen eğitim öğretim sürecine katkı olarak yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşleri Tablo 14’te gösterilmektedir.

Tablo14.

Velilerin destek eğitim odalarında yürütülen eğitim öğretim sürecine katkı olarak yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşleri

Kodlar	Katılımcılar	f
Ev Ödevi	V _{1,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,18,19,21,22,24,25}	21
Tekrar	V _{6,9,14,15,20,24}	6
Özel Ders	V _{1,5,7}	3
Sosyal Faaliyetler	V ₂₀	1

Tablo 14 incelendiğinde; katılımcıların büyük bir kısmının (f:21) destek eğitim odası uygulamasına katkı olarak evde ev ödevi çalışmaları yaptıkları görülmektedir. Katılımcıların bir bölümü (f:6) destek eğitim odası uygulamalarında yapılan çalışmaların tekrarlarının evde yaptırıldığına ilişkin görüş belirtirken bir bölümü (f:3) özel derslerden yararlandığı, bir bölümü (f:1) ise sosyal faaliyetler yaptırıldığı yönünde görüş bildirmektedirler. Konuya ilişkin veli görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Ödev çalışmaları yaptırıyoruz ve özel ders aldırıyoruz...” V1

“Okuldaki çalışmaları destekleme için özel ders alıyoruz. Çocuğumun bu şekilde daha hızlı gelişim gösterdiğini hissediyorum...” V5

“Ödev çalışmaları yaptırıyoruz...”V18

“Ödev çalışmaları yapıyoruz, dosyasındaki çalışmaları kontrol edip tekrar yapıyoruz...” V24

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Velilerin destek eğitim odalarında yürütülen eğitim öğretim sürecinde öğrenci başarısını artırmak için paydaşlara yönelik beklentileri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme yönelik olarak velilerin destek eğitim odalarında yürütülen eğitim öğretim sürecinde öğrenci başarısını artırmak için paydaşlara yönelik beklentilerine ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Velilerin destek eğitim odalarında yürütülen eğitim öğretim sürecinde öğrenci başarısını artırmak için paydaşlara yönelik beklentilerine ilişkin görüşleri Tablo 15’te gösterilmektedir.

Tablo 15.

Velilerin destek eğitim odalarında yürütülen eğitim öğretim sürecinde öğrenci başarısını artırmak için paydaşlara yönelik beklentileri

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f
Sınıf Öğretmeni/ Rehber Öğretmen	Rehber öğretmen ve sınıf öğretmeni sürece daha aktif katılmalıdır	V _{1,3,4,5,6,9,19,20}	8
	Sınıf öğretmeni DEO eğitimi veren öğretmenle işbirliği halinde olmalıdır	V _{8,1,15,16,18,24,25}	7
	Rehber öğretmen ve sınıf öğretmeni velileri bilgilendirmelidir	V _{2,11,14,17,23}	5
Okul	Süreç daha profesyonelce yürütülmelidir	V _{1,5,7,9,12,13,16,22}	8
	Okul yönetimi daha aktif ve istekli olmalıdır	V _{3,6,8,10,11,18,19}	7
	Özel gereksinimli öğrenci velisi, diğer öğretmenler ve diğer veliler bilgilendirilmelidir	V _{4,15,17,21,23}	5
RAM	Süreç takip edilmelidir	V _{3,6,15,16,17,19,20,21,25}	9
	Özel gereksinimli öğrenci velisi, diğer öğretmenler ve diğer veliler bilgilendirilmelidir	V _{4,5,8,10,11,12,14,18}	8
	Öğrencilere sosyal olarak da gelişebilecekleri fırsatlar sunulmalıdır	V _{2,7,13,22}	4
	DEO uygulaması ve benzeri uygulamalar artırılmalıdır	V _{1,9,23,24}	4
MEB	DEO uygulaması ve benzeri uygulamalar artırılmalıdır	V _{1,3,5,7,12,13,14,16,21,22,23}	11
	Uygulamalar daha profesyonelce yapılmalıdır	V _{4,6,15,19,20,25}	6
	Ailelere eğitim verilmelidir	V _{2,9,10,17,24}	5

Tablo 15 incelendiğinde; katılımcıların destek eğitim odalarında yürütülen eğitim-öğretim sürecinde öğrenci başarısını artırmak için paydaşlara yönelik beklentilerine ilişkin görüşlerinin, diğer öğretmenler/ rehber öğretmen, okul yönetimi, RAM ve MEB olmak üzere dört kategori etrafında toplandığı görülmektedir. Velilerin büyük bölümünün okuldaki Rehber öğretmen ve sınıf öğretmeninden beklentilerinin sürece daha aktif katılmaları (f:8), sınıf öğretmeninden DEO eğitimi veren öğretmenle işbirliği halinde olunması ve rehber öğretmen ve sınıf öğretmenin kendilerini ve diğer velileri bilgilendirmesi yönünde olduğu görülmektedir. Okuldan beklentilerin ise süreci daha profesyonelce yürütmeleri (f:8), daha aktif ve istekli olunması (f:7) ve özel gereksinimli öğrenci velisi, diğer öğretmenler ve diğer velilerin bilgilendirilmesi (f:5) yönünde olduğu görülmektedir. RAM kategorisi incelendiğinde, katılımcıların beklentilerinin özel gereksinimli öğrencinin eğitim öğretim sürecinin takip edilmesine (f:9), özel gereksinimli öğrenci velisi, diğer öğretmenler ve diğer velilerin bilgilendirilmesi (f:8), öğrencilere sosyal olarak da gelişebilecekleri fırsatlar sunulması (f:4) ve DEO uygulaması ve benzeri uygulamaların artırılması (f:4) yönünde olduğu görülmektedir. MEB kategorisinde beklentilerin büyük oranda DEO uygulaması ve benzeri uygulamaların artırılmasına (f:11) yönelik olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca uygulamaların daha profesyonelce yapılması (f:6) ve ailelere eğitim verilmesi de (f:5) MEB'den beklentiler arasında yer almaktadır. Konuya ilişkin veli görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Rehber öğretmen ilgili fakat destek eğitim öğretmeni sanki ders vermek istemiyor. Öğretmenlerin istekli olması için birşeyler yapılmalı. Özel eğitim alanında daha donanımlı öğretmenlerle süreç ilerlemeli. Sanki daha aktif çalışmalılar...” V6

“Rehber öğretmen ve sınıf öğretmeni daha fazla iletişimde olmalı, daha uygun saatlerde yapılmalı, bu ve benzeri etkinlikler artırılmalı ve bizlere eğitimler verilmeli...” V9

“Sınıf öğretmeni ilgili fakat rehber öğretmen ve sınıf öğretmeni diğer öğretmenlere ve diğer velilere de bilgilendirme yapmalı, Ram öğretmenlere ve biz velilere sıklıkla eğitim vermeli MEB de benzer faaliyetleri artırmalı...” V14

“Sınıf öğretmeni DEO öğretmeniyle paralel çalışmalar yapmalı, bu ve benzeri çalışmalar artırılmalı, MEB de biz ailelere eğitimler vermeli...”V24

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Velilerin destek eğitim odası uygulaması ile ilgili yaşadıkları sorunlar nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme yönelik olarak velilerin destek eğitim odası uygulaması ile ilgili yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Velilerin destek eğitim odası uygulaması esnasında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri Tablo 16’da gösterilmektedir.

Tablo 16.

Velilerin destek eğitim odası uygulaması ile ilgili yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri

Temalar	Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f
Sorunlar	Ders Saatleri	Dersler okul sonrası olduğu için öğrencinin fazlaca yorulması	V _{1,8,9,10,11,12,14,22}	8
		Ders saatlerinin yetersizliği	V _{2,17,23}	3
	Bilgilendirme	Velinin eğitim öğretim sürecine ilişkin yeterli bilgi sahibi olmaması	V _{4,5,6,7,14,17,20,24}	8
		Diğer öğrencilerin özel gereksinimli öğrencinin durumu ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmaması	V _{5,7}	2
	Özel Gereksinimli Öğrenci	Özel gereksinimli öğrencinin etiketlenmesi	V _{2,3,4,7,13}	5
		Özel gereksinimli öğrencide beklenen gelişimin görülmemesi	V _{18,22}	2
	Öğretmen	İletişim problem yaşanması	V ₁₉	1
	Materyal	Materyal yetersizliği	V ₂₀	1
Sorun Yaşanmıyor			V _{15,16,21,25}	4

Tablo 16 incelendiğinde; katılımcıların destek eğitim odası uygulaması esnasında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin ders saatleri, bilgilendirme, özel gereksinimli öğrenci, öğretmen ve materyal olmak üzere beş kategoride toplandığı görülmektedir. Ders saatleri kategorisinde, katılımcıların büyük kısmının (f:8) dersler okul sonrası olduğu için öğrencinin fazlaca yorulması ile ilgili sorun yaşadıkları ve bir kısmının (f:3) ise ders saatlerinin yetersizliği ile ilgili sorun yaşadıkları görülmektedir. Bilgilendirme kategorisi incelendiğinde, katılımcıların büyük bir bölümünün (f:8) velinin eğitim öğretim sürecine ilişkin yeterli bilgi sahibi olmaması ile ilgili olarak sorun yaşadıkları ve bir kısmının (f:2) ise diğer öğrencilerin özel gereksinimli öğrencinin durumu ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmamasından kaynaklı sorun yaşadıkları görülmektedir. Özel gereksinimli öğrenci kategorisi incelendiğinde, katılımcıların destek eğitim odasında eğitim gören özel gereksinimli öğrencinin etiketlenmesi (f:5) ve özel gereksinimli öğrencide beklenen gelişimin görülmemesi (f:2) kaynaklı sorunlar yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmen kategorisinde destek eğitim odasında eğitim veren sınıf öğretmeni ile iletişim problemi yaşandığı (f:1) ve materyal kategorisinde ise materyal yetersizliği sorunu yaşandığına (f:1) ilişkin görüş belirtildiği görülmektedir. Katılımcıların bir bölümünün (f:4) ise destek eğitim odalarında yürütülen eğitim öğretim süreci ile ilgili olarak bir sorun yaşamadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Konuya ilişkin veli görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Öğretmenler bizlerden çok şeyler bekliyorlar fakat biz ödevi bile nasıl yaptıracağımızı bilmiyoruz...” V8

“Ders saatlerini yeterli bulmuyoruz...” V2

“Bizler veli olarak çok bilgili değiliz. Çocuklarımıza yardımcı olamıyoruz. Başka normal çocukların velileri normal çocuklarla iletişim konusunda sıkıntı yaşıyoruz. Onlar bizim çocuklarımıza başka bir dünyadan gelmiş gibi bakıyor bu dersleri aldıkları için...” V4

“Yeterince bilgili olmamız ödev yaptırırken bazen nasıl yapacağımız bilmememize sebep oluyor. Bir de dersler okul sonrası olduğu için diğer velilerle karşılaşmaktan çekiniyoruz. Bize farklı bakıyorlar...” V7

TARTIŞMA ve SONUÇ

Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odasında yürütülen eğitim öğretim sürecine yönelik görüşleri kapsamında öncelikle sınıf öğretmenlerinin okullarında bir destek eğitim odası bulunma durumu ve destek eğitim odası olarak kullanılan alanlardaki fiziksel düzenleme incelenmeye çalışılmıştır. Yapılan analizlerde, okulunda özel hazırlanmış bir destek eğitim odası olmadığını söyleyen öğretmenlerin çoğunlukta olduğu sonucuna varılmıştır. Bu öğretmenler, destek eğitimi sürecini, okulda bulunan boş bir derslikte, okul rehberlik servisinde ya da öğretmenler odasında gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Okulunda destek eğitim odası bulunan sınıf öğretmenlerine ise sınıflarındaki ortam düzenlemesine ilişkin sorular yöneltilmiş olup alınan cevaplarda destek eğitim sınıflarında; akıllı tahta, masa, sandalye ve çeşitli eğitim materyallerinin bulunduğu ifade edilmiştir. Ziadat, AL-Alwan ve Younis (2020) destek eğitim odalarındaki fiziki çevrenin öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlemesinin uluslararası insan hakları standartlarına göre öğrencilerin haklarından biri olduğuna işaret etmektedir. Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde ise bu konuda çeşitli sorunlar yaşandığı göze çarpmaktadır. Akay (2011)'nişitme engelli kaynaştırma öğrencilerine yönelik olarak yaptığı çalışmasında genel sınıfların bulunduğu okul binasının içinde, öğrencilerin sınıflarının dışında destek eğitim alabileceği bir oda bulunmadığı belirlenmiştir. Semiz (2018) tarafından yapılan çalışmada ise, destek eğitim odası öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin belirttiği sorunların başında okullarında destek eğitim odasının bulunmaması ve fiziki şartların yetersiz olması gelmektedir. Benzer olarak Kış (2013) tarafından öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin görüş ve önerilerini almak amacıyla yapılan çalışmada destek eğitim odaları için ayrılan yerlerin, fiziksel özelliklerinin uygun olmadığı sonucuna varılmıştır. Konuya ilişkin olarak Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesinde “destek eğitim odası için ayrılan mekânların fiziki şartlarının (ısı, ışık, hijyen vb.) eğitime uygun ve kolay ulaşılabilir olmasına dikkat edilecektir. Eğitim öğretim açısından elverişsiz ortamlarda destek eğitim odası düzenlemesi yapılmayacaktır” (MEB, 2017) ifadelerine yer vermektedir. Araştırma sonuçları, okullarda destek eğitim odalarının söz konusu genelgede belirtilen şartları yeterince taşımadığına işaret etmektedir. Literatürde yer alan benzer çalışmalarda da (Afat, 2017; Aydın, 2015; Çağlar, 2016; Öpengin, 2018; Pemik ve Levent, 2019; Talas vd., 2016; Yazarkan, 2020; Yazıcıoğlu, 2020) fiziksel yetersizliğin vurgulandığı görülmektedir. Bu durum ülkemizde destek eğitim konusunda fiziki düzenlemenin henüz mevzuata uygun şekilde düzenlenemediğini düşündürmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerine destek eğitim uygulaması esnasında eğitim verdikleri derslere ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Matematik ve Türkçe derslerinden destek eğitim verdiği sonucuna varılmıştır. Destek Eğitim Odası Kılavuzunda, “Destek eğitim odasında eğitim alacak öğrenciler ile destek eğitim alacağı dersler, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme biriminin önerileri doğrultusunda rehberlik ve danışma hizmetleri yürütme komisyonunca eğitim öğretim yılı başında belirlenir. Ancak ihtiyaç halinde söz konusu planlama eğitim öğretim yılı içerisinde revize edilebilir. Özel eğitim ihtiyacı olan her öğrencinin ihtiyacı doğrultusunda bu eğitimden yararlanması sağlanır” (MEB, 2016) şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma sonuçları, destek eğitim odası sürecinde öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesinde mevzuata yeterli düzeyde uygun hareket edilmediğine işaret etmektedir. Alan yazın incelendiğinde destek eğitim odasında uygulanacak programların hazırlanmasında öğretmenlerin çeşitli sorunlar yaşadığı görülmektedir (Akay, 2011; Güven, 2021; Semiz, 2018; Talas vd, 2016). Bu durumun özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencinin bireysel eğitim ihtiyaçlarının etkili şekilde belirlenememesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri kapsamında öğretmenlerin büyük bölümünün öğretim sürecinde anlatım yöntemini kullandığı daha sonra ise soru cevap yöntemi, gösteri yöntemi, deneme yanılma ve drama gibi öğretim yöntemlerini kullandığı sonucuna varılmıştır. Konuyla ilgili olarak Semiz (2018) tarafından yapılan çalışmada destek eğitim odası öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde ağırlıklı olarak soru cevap yöntemi, anlatım yöntemi ve oyun yoluyla öğretim gibi yöntemleri kullandıkları sonucuna varılmıştır. Aydın (2015)'in araştırmasında, zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere destek eğitim odasında verilen eğitim hizmetlerinde öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılması gereken yöntem ve teknikleri dikkate almadıkları belirtilmektedir. Araştırma sonuçları yukarıda bahsedilen alan yazın çalışma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Siegel, Moore, Mann ve Wilson (2010) özel eğitim sürecinde

eğitimcilerin konu alanına ilişkin kendilerini yeterli hissetmelerinin öğrencilerinin eğitim sürecinde yöntem ve teknik seçimini olumlu etkilediğini ifade etmektedir. Bu noktada hareketle öğretmenlerin konu alanına ve mevzuata hakimiyetinin eğitimler yoluyla artırılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde kullandıkları araç gereç ve materyal teminine ilişkin görüşleri incelendiğinde, katılımcıların büyük bölümünün eğitim öğretim sürecinde kullandıkları araç gereç ve materyalleri kendi imkânlarıyla temin ettikleri sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin bir kısmı ise araç gereç ve materyallerin okuldan temin edildiğini belirtmektedirler. Destek Eğitim Kılavuzunda bu durum “İl/ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim yapılan okul ve kurumlardaki özel eğitim hizmetlerine yönelik derslik, araç gereç gibi ihtiyaçların sağlanması için tedbir almakla yükümlüdür” (MEB, 2016) şeklinde açıklanmaktadır. Desphande (2013) destek eğitim odalarının fiziki düzenlemelerinin okul yöneticilerinin sorumluluklarından biri olduğunu belirtmektedir. Ancak alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin, fiziki düzenlemelerin bir boyutu olan materyal ve araç gereç temininde sorunlar yaşadığı görülmektedir. Semiz (2018) tarafından yapılan araştırmada destek eğitim odası öğretmenlerinin materyal ve teknoloji kullanımının okuldaki imkânlar doğrultusunda ilerlediği sonucuna varılmıştır. Aydın (2015)’ın yaptığı çalışmada ise, öğretmenlerin destek eğitim odası içerisinde yer alması gereken en zorunlu araç ve gereçlerin eksik olduğunu ve bulunan araçların öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmadığı ayrıca materyalleri öğretmenlerin kendi sınıflarından temin etmek zorunda kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kaynaştırma uygulamasında okul-sınıf ortamının materyal anlamında eksik olduğu sonucu benzer araştırmalarda da (Demir ve Açar, 2011) görülmektedir. Söz konusu çalışmaların sonuçları da araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde kullandıkları ölçme değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun ölçme değerlendirme sürecinde öğrenciye yöneltilen sorulara alınan cevaplar yoluyla değerlendirme yaptıkları ve bir kısmının ise performans değerlendirme süreçlerini kullandıkları sonucuna varılmıştır. Semiz (2018) tarafından yapılan araştırmada görüşleri alınan destek eğitim odası öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde sınavlardan, gözlemlerden, öğrenciye yöneltilen sorulardan yararlandıkları sonucuna varılmıştır. Aydın (2015)’ın yaptığı araştırmada öğretmenlerin büyük oranda değerlendirme yapmadığı belirtilmekle birlikte değerlendirme yapan öğretmenlerin ise net bir değerlendirme yapmadıkları, küçük notlar aldıkları belirtilerek özel eğitim ilke, yöntem ve tekniklerine uygun bir değerlendirme yapılmadığına dikkat çekilmektedir. Talas ve diğ. (2016) tarafından yapılan araştırmada destek eğitim odalarında ölçme ve değerlendirme sürecinde öğretmenlerin farklı uygulamalar gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Konuyla ilgili olarak öğretmenlerin bir kısmı herhangi bir ölçme değerlendirme süreci gerçekleştirmediklerini belirtirken ölçme değerlendirme süreci hakkında bilgi sahibi olmadıklarını ya da kendilerinden ne beklendiğini bilmediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca Güven ve Gürsel (2014) ve Yazçayır (2020) öğretmenlerin mevzuata ilişkin ölçme ve değerlendirme yöntemlerine hakim olmadıklarını ifade etmektedirler. Destek Eğitim Odası Kılavuzunda, “Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin takip ettikleri programlar temel alınarak eğitim performansı ve ihtiyaçları doğrultusunda BEP hazırlanır. BEP ‘te öğrenci için gerekli olan destek eğitim hizmetlerinin türü, süresi sıklığı, kimler tarafından nerede ve nasıl sağlanacağına ilişkin bilgiler yer almalıdır. BEP geliştirme biriminde özel eğitim ihtiyacı olan öğrencinin eğitim sürecinde görev alan tüm öğretmenler yer alır ve öğrencinin genel başarı değerlendirmesinde sınıfta yapılan değerlendirmenin yanı sıra destek eğitim odasında yapılan değerlendirme sonuçları da dikkate alınır. Destek eğitim odasında; program farklılaştırma ve bireyselleştirmeye yönelik zenginleştirme ve genişletme uygulamaları yapılır. Öğretimin farklılaştırılmasına yönelik ölçme ve değerlendirme araçları kullanılarak BEP doğrultusunda değerlendirme yapılır. Öğrencinin destek eğitim odasında eğitim aldığı derslere ilişkin, değerlendirme süreçlerinde kullanılan ölçme araçları, çalışma kâğıtları/deFTERleri dönem sonu raporuyla birlikte okul idaresine teslim edilir” (MEB, 2016) ifadeleri yer almaktadır. Alan yazına bakıldığında bu konuda bir tutarlılık olmadığı, farklı şekillerde değerlendirme yapıldığı görülmektedir. Destek Eğitim Odası Kılavuzunda yer alan ifadelerde ise öğrenci başarısının değerlendirilmesinde temel ögenin öğrencinin ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanan Bireysel Eğitim Programı olduğu görülmektedir. Bu durum da yine öğretmenlerin yönetmeliğe yeterince hâkim olmamasına ve özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerinin yeterince bilinmemesine bağlanmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odası ile ilgili mevzuata hâkimiyet durumlarına ilişkin görüşlerine yönelik olarak yapılan analiz sonuçları sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun mevzuata

yeterince hâkim olmadıklarını göstermektedir. Kaya (2003) tarafından yapılan araştırmada da okul yöneticileri ve öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları ile ilgili bilgilerinin yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Bu araştırma sonuçları da yapılan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odalarında yürütülen eğitim öğretim sürecinde destek aldıkları kurum ve kuruluşlara ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin büyük oranda destek eğitim odası uygulamaları esnasında öğrencilerin ailelerinden destek aldıkları sonucuna varılmıştır. Alan yazında ebeveynlerin çocuklarının güçlü yönleri ve ihtiyaçları hakkında benzersiz bilgilere sahip oldukları için; çocuklarına tanı konulması, değerlendirilmesi, bireysel eğitim programı geliştirmesi ve eğitimsel yerleşiminin tartışıldığı toplantılara katılmalarının önemine işaret edilmektedir (Desphande, 2013). Ayrıca Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde "Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerini sürdürebilmeleri için kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılması ve ailelerin, özel eğitim sürecinin her aşamasına aktif katılmalarının sağlanması" (MEB, 2020) özel eğitimin temel ilkeleri olarak ifade edilmektedir. Bu açıdan bakıldığında araştırma sonuçları öğretmenlerin aileden aldıkları destek açısından olumlu olarak değerlendirilebilir. Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak Semiz (2018) tarafından yapılan araştırmada ailelerin destek eğitim sürecine yeterince katılım sağlamadıkları, öğretmenlerin de ailelerle sadece sorun olduğunda görüştüğü sonucuna varılmıştır. Özaydın ve Çolak (2011) yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında ailelerden ve okul yönetimlerinden destek görmediklerini belirlemişlerdir. Öğretmenlerin bir bölümünün rehber öğretmenden destek aldığı belirlenirken bir bölümünün de okul yönetiminden, eğitim ortamları ve materyal desteği aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada rehber öğretmenin uygulamalardaki rolüne değinmek gerekir. Alan yazın rehber öğretmeni destek eğitim odası ekibinin önemli bir parçası olarak görmekte ve ebeveynlere ve öğretmenlere eğitim ve bilgi verme sorumluluğu bulunduğuna işaret etmektedir (Clark ve Breman, 2009; Desphande, 2013; Farrell, 2004).

Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinin destek eğitim odalarında yürütülen eğitim öğretim sürecine yönelik tutumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, katılımcıların büyük bir kısmının öğrencilerinin destek eğitim odalarında verilen eğitime yönelik olumlu tutum içinde oldukları sonucuna varılmıştır. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin, öğrencilerin destek eğitim odasında yapılan çalışmalara istekle geldiklerine, destek odasında daha çok bulunmak istediklerine, öğretmenleri ile daha iyi iletişim kurabildiklerine (Aydın, 2015; Aydın Dalga, 2019; Talas ve diğ., 2016) yönelik görüş bildirdiklerini belirtmektedirler. Yine Vaughn ve Klingner (1998) tarafından yapılan araştırmada öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin eğitim ortamı ile ilgili algılarını inceleyen farklı çalışmaların bulgularının sentezlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin büyük bölümünün genel eğitim sınıflarının dışında özelleştirilmiş eğitim almayı tercih ettikleri, destek eğitim odasına yönelik olumlu tutum sahibi olduklarını göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odalarında yürütülen eğitim öğretim sürecinde paydaşlara yönelik beklentileri incelendiğinde, beklentilerin büyük oranda okuldaki diğer öğretmenler ve rehber öğretmenin destek eğitim sürecinde iş birliği içinde çalışılması ve okul rehberlik servisinin daha aktif çalışması yönünde olduğu sonucuna varılmıştır. Literatür incelendiğinde farklı çalışmalarda sınıf öğretmenleri ve destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlerin ve paydaşların iş birliği içinde çalışmasının özel eğitim açısından önemi belirtilmekte (Ünal, 2008; Öpengin, 2021; Voltz ve Elliot 1990; Voltz, Elliot ve Harris, 1995) ve iş birliği becerisinin bir destek eğitim odası öğretmenin sahip olması gereken özellikler arasında sıralandığı (Wiederholt, 1974) görülmektedir. Öğretmenlerin iş birliği beklentilerinin karşılanması destek eğitim odası uygulamalarının başarısını artıracak bir etken olarak görülebilir. Okul yönetiminden beklentilerin ise süreçte daha aktif ve yardımcı olunması yönünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özaydın ve Çolak (2011)'a göre öğretmenlerin kaynaştırma sürecinde okul yönetiminden beklentileri; materyal desteği ve okul aile iş birliği desteği yönündedir.

Araştırmamızda RAM'dan ve MEB'den beklentiler, öğretmenlere daha sık eğitim verilmesi ve daha profesyonel çalışılması ayrıca sürecin takip edilmesi yönündedir. Alan yazın öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları ve bu sebepten konuya ilişkin hizmet içi eğitim almalarının gerekliliğine ve öğretmenlerin bu yönde beklentilerine işaret ederken (Güven, 2021; Çağlar, 2016; Kale ve Demir, 2017; Kış, 2013; Nar ve Tortop, 2017; Özaydın ve Çolak, 2011; Semiz, 2018; Ünal, 2008; Ünay, 2015) Poon-McBrayer (2004) ve Taboada (2001) da destek eğitim odalarında konuya ilişkin eğitim almış ve sertifikalı öğretmenlerin görev almasının önemini vurgulamaktadır. Al-Shammaria ve Hornby (2020) de özel eğitim sürecinde öğretmenlerin özellikle bireysel eğitim programı hazırlama, uygulama ve değerlendirme noktalarında eğitime ihtiyaç

duydıklarını belirtmektedirler. Yapılan araştırmada da öğretmenlerin konuya ilişkin eğitim beklentilerinin olması destek eğitim odası uygulamalarında öğretmenlerin eğitim ihtiyacının önemini gösterir niteliktedir. Alan yazındaki benzer çalışmalara ve araştırma sonuçlarına göre; destek eğitim sürecinde öğretmenlere eğitimler verilmesi, RAM'ın süreçte takipçi olması ve destek eğitim odası uygulamasının daha profesyonelce yürütülmesi öncelikle üzerinde durulması gereken konulardır.

Velilerin destek eğitim odalarında yürütülen eğitim öğretim sürecinde destek aldıkları kurum ve kuruluşlara ilişkin görüşleri incelendiğinde, velilerin destek aldıkları kurum ve kuruluşların RAM, MEB ve okul olarak üç ayrı kategori de toplandığı görülmektedir. Katılımcıların büyük bir kısmının okul yönetiminden sürece yönelik ilgi ve yardım ve RAM'dan tanılama ve yönlendirmeye ilişkin destek gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Velilerin destek eğitim odalarında yürütülen eğitim öğretim sürecine katkı olarak yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşleri kapsamında araştırma sonuçları katılımcıların büyük bir kısmının destek eğitim odası uygulamasına katkı olarak evde, ev ödevi çalışmaları yaptıklarını göstermektedir.

Velilerin destek eğitim odasında yürütülen eğitim öğretim sürecinde öğrenci başarısını artırmak için paydaşlara yönelik beklentileri incelendiğinde, araştırma sonuçları velilerin büyük bölümünün okuldaki rehber öğretmen ve sınıf öğretmeninden beklentilerinin büyük oranda sürece daha aktif katılmaları yönünde olduğunu göstermektedir. Okul yönetiminden beklentilerin ise büyük oranda sürecin daha profesyonelce yürütülmesi ve daha aktif ve istekli olunması yönünde olduğu sonucuna varılmıştır. Velilerin RAM'dan beklentilerinin, özel gereksinimli öğrencinin eğitim öğretim sürecinin takip edilmesi yönünde olduğu sonucuna varılmıştır. MEB'den beklentilerinin ise büyük oranda destek eğitim odası uygulaması ve benzeri uygulamaların artırılmasına yönelik olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin paydaşlarından beklentileriyle velilerin paydaşlardan beklentileri okul yönetimi ve diğer öğretmenlerin süreçte aktif olması, bilgilendirilmesi, Ram'ın süreçte takipçi olması gibi konularda benzerlik göstermektedir. Sarı, Şentürk Barışık, Sarar Boyraz ve Özdemir (2021) de özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin öğrencinin eğitim süreci ile ilgili eğitim ve bilgi almaya ayrıca diğer paydaşlar ile iş birliği içinde olmaya ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler.

Velilerin destek eğitim odası uygulaması esnasında yaşadıkları sorunlara yönelik olarak araştırma sonuçları, velilerin destek eğitim odası uygulaması esnasında büyük oranda ders saatleri, bilgilendirme, özel gereksinimli öğrenci, öğretmen ve materyal gibi konularda sorun yaşadıklarını göstermektedir. Ders saatleri ile ilgili olarak yaşanan sorunların büyük oranda derslerin okul sonrası olmasından kaynaklı olarak öğrencinin fazlaca yorulması ve ders saatlerinin yetersizliği olduğu sonucuna varılmıştır. Bilgilendirme ile ilgili olarak yaşanan sorunların, velinin ve özel gereksinimli öğrencinin sınıfındaki diğer öğrencilerin özel gereksinimli öğrencinin durumu ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmaması olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca velilerin destek eğitim odasında eğitim gören özel gereksinimli öğrencinin etiketlenmesi ve özel gereksinimli öğrencide beklenen gelişimin görülmemesinden kaynaklı sorunlar yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Alan yazında kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından dışlanma ya da rahatsız edici davranışlara maruz kalma gibi sorunlar yaşadıkları belirtilmektedir (Çalışoğlu ve Tanışır, 2018; Langher, Ricci, Reversi ve Citarelli, 2010; Nayır ve Kepenekçi; 2013). Velilerin yaşadığı sorunlardan biri olan özel gereksinimli öğrencinin sınıfındaki diğer öğrencilerin özel gereksinimli öğrencinin durumu ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmamasının bu sonucu doğurduğu düşünülebilir. Benzer olarak Kış (2013) yaptığı araştırma sonucunda, öğretmenlerin destek eğitim uygulamaları sürecinde, diğer öğrencilerin ve ailelerin özel gereksinimli öğrenciyi damgalaması gibi bazı sorunlar yaşadıklarını bulgulamıştır. Araştırma sonuçlarından farklı olarak Somail ve Rahman (2012) tarafından yapılan araştırmada ise, destek eğitim odasında eğitim alan öğrencilerin velilerinin destek eğitim odasına yönelik tutumlarının araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları destek eğitim odalarında eğitim alan öğrencilerin velilerinin destek eğitim odasına yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını göstermektedir.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir;

Destek eğitim odalarının fiziksel koşullarına ilişkin MEB'in uygulamaya dönük tedbir alması önerilebilir. Bu noktada okullara mevzuatta belirtilen ideal koşullara sahip, teknolojik açıdan donanımlı

destek eğitim odaları açılabilir. Öğrenci ihtiyaçları belirlenerek gerekli materyal ve araç gereç sağlanmasına yönelik tedbirler alınabilir.

Araştırma sonuçları ve alan yazın öğretmenlerin mevzuata ve destek eğitim odalarında yürütülen eğitim sürecine ilişkin yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir. Öğretmenlere bu yönde, uygulamada bulunan öğretmenlerin görüşleri de alınarak hizmet içi eğitimler verilebilir. Bu eğitimlerin uygulamaya dönük olması da önerilebilir. Ayrıca öğretmen adaylarına lisans düzeyinde verilen özel eğitim dersleri gözden geçirilerek lisans programlarında bu derslerin sayılarının artırılması yoluna gidilebilir. Lisans programlarına özellikle öğretmen adaylarının özel eğitim alanında tecrübe edinmelerini sağlayacak uygulamalı dersler eklenmesi önerilebilir.

Alan yazın özel eğitim sürecinde paydaşların iş birliğinin önemine vurgu yapmaktadır. Rehber öğretmen, destek eğitim odası öğretmeni, okul yönetimi, aile ve okuldaki diğer öğretmenlerin iş birliği içinde çalışmasını mümkün kılacak eğitim süreçlerine ve uygulamalara gidilmesi önerilebilir.

Ailelere ve okulda öğrenim gören özel gereksinimli öğrencinin akranlarına yönelik eğitim programları hazırlanabilir. Bu konuda verilecek etkili eğitim süreçlerinin konuya ilişkin farkındalık sağlayarak özel gereksinimli öğrencinin etiketlenmesi ve dışlanmasının önüne geçmekte etkili olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Afat, N. (2017). Üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin eğitiminde destek eğitim odalarının incelenmesi. *Research: Social Science Studies*, 5(9), 294-303
- Akay, E. (2011). *Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Al-Shammari, Z., & Hornby, G. (2020). Special education teachers' knowledge and experience of IEPs in the education of students with special educational needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(2), 167-181.
- Aral, N. ve Gürsoy, F. (2007). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Ataman, A. (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aydın, A. (2015). *Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere destek eğitim odasında verilen eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Aydın Dalga, R. (2019). *Destek eğitim odasında görev alan öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yaptıkları eğitim öğretime ilişkin görüş ve önerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aziz, A. (2008). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Batu, S. ve Uysal A. (2010). Günümüz sınıflarına özel gereksinimi olan çocukların katılımını destekleme. Gönül Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (3. baskı ss. 125-126) içinde, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Berg B. & Lune H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (H. Aydın çev. Ed.). Konya: Eğitim Kitapevi.
- Clark, M. A. & Breman, J. C. (2009). School counselor inclusion: A collaborative model to provide academic and social-emotional support in the classroom setting. *Journal of Counseling and Development*, 87, 6-11.
- Çağlar, N. (2016). *İlköğretim kurumlarındaki destek eğitim odası uygulamasına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çalışoğlu, M., & Tanışır, S. N. (2018). İlkokullarda kaynaştırma eğitimine ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 21-45.

- Demir, M. K. ve Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 719-732.
- Desphande, A. A. (2013). Resource room in mainstream schools. *International Journal of Education and Psychological Research*, 2(2), 86-91.
- Farrell, P. (2004). School Psychologists: Making inclusion a reality for all. *School Psychology International*, 25(1), 5-19.
- Güven, D. (2021). Zihin yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği destek eğitim odası hizmetine yönelik bir durum çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bili Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(4), 895-919.
- Güven, D. ve Gürsel, O. (2014). İlköğretimde kaynaştırılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 13(1), 109-129.
- Kale, M. ve Demir, S. (2017). İlkokullardaki destek oda eğitiminin Türkçe ve matematik derslerindeki başarı üzerindeki etkisinin incelenmesi. *TÜBAV Bilim*, 10(84), 47-57.
- Kargın, T. ve Sucuoğlu B. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Kaya, U. (2003). *İlköğretim okulu yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili bilgi, tutum ve uygulamalarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kıış, H. (2013). *Destek eğitim odalarındaki uygulamalara ilişkin rehber öğretmenler ve özel eğitim sınıf öğretmenlerinin görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Lal, S (2014). *Parental and teachers' opinion towards resource room service*. Phd. scholar. Central Institute of Education, Delhi University Ex. Faculty, Lady Irwin College, University Of Delhi, New Delhi.
- Langher, V., Ricci, M. E., Reversi, S., & Citarelli, G. (2010). Disabled students and the quality of relationships within the class. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 2295-2299.
- Metin, N. (2012). Özel gereksinimli çocuklar. Nilgün Metin (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar* (1. baskı ss. 9-378) içinde. Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *Destek eğitim odası kılavuz kitapçığı*, Ankara: Özel Eğitim Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, (<http://orgm.meb.gov.tr>. Erişim Tarihi: 23/09/2020).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları genelgesi*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, (<http://orgm.meb.gov.tr>. Erişim Tarihi: 23/09/2020).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, (<http://orgm.meb.gov.tr>. Erişim Tarihi: 23/09/2020).
- Nar, B. ve Tortop, H. S. (2017). Üstün/özel yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulaması: Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ve görüşleri. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaraticılık*, 4(1), 1-24.
- Nayır, F., ve Kepenekci, Y. K. (2013). Kaynaştırma öğrencilerinin haklarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 69-89.
- Öpengin, E. (2018). *İlkokul düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odasının yürütülmesinde karşılaşılan sorunlar ve sorunlara yönelik çözüm müdahaleleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Öpengin, E. (2021). Investigating stakeholder opinions on a resource room program for gifted students, *Kastamonu Education Journal*, 29(2), 334-347.

- Özaydın, L. ve Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226.
- Özbeç, Ç. (2009). *Özel çocuklar ve terapi yöntemleri*. İstanbul: İnkılâp Yayınları.
- Özgür, İ. (2015). *İlk ve ortaöğretimde kaynaştırma uygulamaları*. Adana: Karahan Yayınları.
- Pemik, K., & Levent, F. (2019). Üstün yetenekli öğrencilere destek odasında verilen eğitime ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 313-338.
- Poon-McBrayer, K. F. (2004). To integrate or not to integrate: systemic dilemmas in Hong Kong. *The Journal of Special Education*, 37(4), 249-259.
- Sarı, H., Şentürk Barışık, C., Sarar Boyraz, D., ve Özdemir, Ş. A. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip annelerin çocuklarına verilen destek eğitim hizmetleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Special Education Journal: International*, 3(1), 44-69.
- Semiz, N. (2018). *Özel gereksinimli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin öğretmen ve aile görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Siegel, D., Moore, M., Mann, R. L., & Wilson, H. E. (2010). Factors that influence in-service and preservice teachers' nominations of students for gifted and talented programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(3), 337-360.
- Somaily, Z. ve Rahman, A. (2012). Parents of students with learning disabilities attitudes towards resource room. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 1, 1-5.
- Taboada, S. D. F. (2001). *Resource or reform? The role of the program resource teacher in urban elementary schools*. Unpublished doctoral thesis, University of California, California.
- Talas, S. ve diğerleri. (2016). Destek eğitim odaları ve öğretmenler üzerine betimsel bir çalışma. *Journal of European Education*. 3(6), 31-52.
- Ünal, H. (2008). *Birlikte eğitim ortamındaki zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere destek eğitim odasında verilen destek eğitimin etkinliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ünay, E. (2015). Destek oda eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları üzerine etkisi, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 38-49.
- Vaughn, S. ve Klingner, J.K. (1998). Students' perception of inclusion and resource room setting. *The Journal of Special Education*, 32(2), 79-88.
- Voltz, D. L. & Elliot Jr. R. N. (1990). Resource room teacher roles in promoting interaction with regular educators. *Teacher Education and Special Education*, 13(3-4), 160-166.
- Voltz, D. L.; Elliot Jr. R. N. & Harris, W.B. (1995). Promising practices in facilitating collaboration between resource room teachers and general education teachers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 10(2), 129-136.
- Wiederholt, J. L. (1974). Planning resource rooms for the mildly handicapped. *Focus on Exceptional Children*, 5(8), 1-12.
- Yazarkan, K. (2020). İlkokullardaki destek eğitim odası uygulamasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri hakkında bir araştırma. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)*, 10(3), 776-790.
- Yazçayır, G. (2020). *Özel gereksinimli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulamalarının incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Yazıcıoğlu, T. (2020). Destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin destek eğitim odalarının işleyişine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(2), 299-327.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğen, S. (2008). *Çocuğu ilköğretim kademesinde kaynaştırma uygulamalarına devam eden anne babaların kaynaştırmaya ilişkin görüş ve beklentileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ziadat, A. H., AL-Alwan, M. S., & Younis, F. B. (2020). The effect of the learning environment of gifted students at resource rooms in Jordan. *TEM Journal*, 9(3), 1270.

ETKİLİ PSİKOLOJİK DANIŞMANLARIN ÖZELLİKLERİ*

CHARACTERISTICS OF EFFECTIVE PSYCHOLOGICAL COUNSELORS

Olca YILMAZ¹, Tuncay ERGENE²

ÖZ: Bu araştırma ile etkili psikolojik danışmanların mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilecek ve mesleki gelişimle bağlantılı olabilecek kişisel eğilim ve özelliklerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çeşitli illerde farklı kurumlarda çalışan 21 psikolojik danışman ile yapılan toplam 24 yarı yapılandırılmış görüşme aracılığı ile nitel veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde gömülü kuram yaklaşımında kullanılan açık kodlama, eksen kodlama ve seçici kodlama aşamaları benimsenmiştir. Ham verilerin kodlama işleminden toplam 638 kod elde edilmiş, kavramsal etiketleme sonucunda belirlenen 113 kavramın incelenmesi sonucunda da bu kavramlara ilişkin temalar belirlenmiştir. Bulgular etkili psikolojik danışmanların sosyal ve araştırmacılıkla ilgili özellik ve yeterlikleri dışında girişimci kişilik tiplerine özgü becerilere de sahip olması gerektiğini, ayrıca hızlı toplumsal değişimlere ayak uydurma, psikolojik danışmada teknoloji ve internetin kullanımı, göç ve terörün beraberinde değişen ve ihtiyaç beliren bireylerle çalışma becerisi gibi konuların önemini ortaya koymuştur. Bunların yanısıra etkili psikolojik danışmanların geleneksel bakış açısının ötesinde ilgi alanlarına sahip olmaları ve beceriler edinmelerinin önemi vurgulanmıştır. Ayrıca diğer tüm temalarla da ilişkili bir biçimde özellikle iş doyumunun üzerinde önemle durulmuştur.

ABSTRACT: In this research, it is aimed to reveal the characteristics and professional dispositions of effective psychological counselors that may contribute to their professional development. Qualitative data were collected after a total of 24 semi-structured interviews with 21 psychological counselors from various institutions. In the analysis of the data, open coding, axis coding and selective coding stages were adopted from the grounded theory approach. A total of 638 codes were obtained from the coding process of the raw data, and the themes related to these concepts were determined as a result of the examination of 113 concepts. The findings reveal that effective psychological counselors should have skills specific to entrepreneurship in addition to social and research-related qualities and competencies, adapting to rapid social changes, using technology and the internet. It is also emphasized that the effective psychological counselors have interests beyond the traditional perspective and acquire additional skills. Additionally, special emphasis was placed on job satisfaction in relation to all other themes.

Anahtar sözcükler: Psikolojik danışman, ilgi, yeterlik, beceri, iş doyum.

Keywords: Psychological counselor, interest, competency, skill, job satisfaction.

Bu makaleye atf vermek için:

Yılmaz, O. ve Ergene, T. (2022). Etkili psikolojik danışmanların özellikleri, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1198-1217

Cite this article as:

Yılmaz, O., and Ergene, T. (2022). Characteristics of effective psychological counselors. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1198-1217

¹ Dr. Öğr. Üyesi, TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye, olca.yilmaz@tedu.edu.tr, Orcid:0000-0003-4740-3782

² Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye, ergene@hacettepe.edu.tr, Orcid: 0000-0003-1684-9378

* Bu çalışma 1. yazarın doktora tezinden üretilmiş ve 20. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Psychological counseling may be defined as contains a wide range of tasks and competencies, many of which are related to unobservable internal processes. In this respect, when talking about an effective counselor, it is more meaningful to adopt a much broader competence idea that points to many characteristics rather than using only definitions with observable skills or behavior, which is recently mentioned as professional disposition. It is also an important question which interests, abilities and skills should be possessed by professionals working in such a special profession. In other words, depending on the professional development of the psychological counselors, it includes the use of different features and components in professional life.

For this reason, the psychological counselor himself/herself and his/her features play a key role in making this process effective. The professional development of psychological counselors does not end with formal education, on the contrary, it requires a more intense training in a shorter time. With this research, it is aimed to reveal the characteristics and professional dispositions of psychological counselors that may contribute to their professional development and be related to this process.

Method

In this qualitative study, the grounded theory approach was adopted. Using the purposive sampling method in the study, the individuals to be interviewed were determined randomly depending on their characteristics. Qualitative data were collected at the end of a total of 24 interviews with 21 participants working in different institutions in various provinces. First of all, interviews with academicians were conducted, and in line with the interviews with nine academics, it was realized that the necessity of obtaining information from other psychological counselors who carried out professional practices was realized. For this reason, seven psychological counselors working in schools, four psychological counselors from Guidance & Research Centers and one from psychological counseling center were also included in the study.

It was decided to conduct semi-structured interviews due to the fact that the research subject can be kept within the main framework. A semi-structured interview protocol consisting of comprehensive open-ended questions was prepared and used. Data were collected by face-to-face interviews and, when necessary, using computer-based software that allows online face-to-face communication. In the analysis of the qualitative data, the phases of open coding, axis coding and selective coding, which are commonly used in grounded theory approach, were used.

While trying to ensure the validity and reliability of the study; pilot studies were conducted before starting data collection and the interview protocol to be used in the flow of the interviews was also reviewed. Memos were kept during the interviews and during the analysis, and the consistency of the findings was examined. The findings of nine randomly selected interviews were separately evaluated by three different researchers.

Findings

A total of 638 codes were obtained from the coding process of the raw data. As a result of the examination of 113 concepts determined as a result of conceptual labeling, then the themes related to these concepts were determined. In axis coding, eight categories and three subcategories were determined under four themes.

Theme 1. Interest of Effective Psychological Counselors: It has been observed that the concepts under the theme of the interests of psychological counselors consist of expressions used in common literature related to interests (such as persuasion, helping, interest in science) and some activities (such as scientific activities, report writing) that are frequently repeated in their professional lives and may reflect their interests.

Theme 2. Competencies and Skills of Effective Psychological Counselors: The concepts in this theme are grouped under the categories of skills and competencies required by the psychological counseling

and guidance profession (such as crisis intervention skills) and basic abilities and skills (such as problem-solving skills).

Theme 3. Factors Effecting the Success of Effective Psychological Counselors: It was observed that the concepts that affect the success of effective psychological counselors were coded with 34 different concepts such as application experience, openness to development, and strong communication skills.

Theme 4. Factors Effecting Job Satisfaction of Effective Psychological Counselors: 14 concepts effecting job satisfaction of psychological counselors were identified in the open coding stage. Factors such as personality traits were evaluated as individual factors. Factors such as financial income and appropriate physical environment are classified in the category of work-related factors.

Discussion and Conclusion

The findings revealed that effective psychological counselors should have skills, specific to entrepreneurship, as well as social and research-related characteristics and abilities. In the training of psychological counselors, it is beneficial to pay attention to the skills that emphasize entrepreneurship such as coordination among administrators, other teachers, families and students, making effective presentations, advocating profession and professional duties, oratory and verbal persuasion.

In addition, the research showed the importance of issues that are not adequately included in formal education, such as the ability to adapt to rapid social changes, use of technology and internet in psychological counseling, and the ability to work with individuals that change with migration and terrorism. It is also emphasized that the psychological counselors have interests beyond the traditional perspective and acquire skills. Diversification and enrichment of educational programs may be beneficial, taking into account the achievements of various disciplines.

In relation to all other themes, special emphasis was placed on job satisfaction. Apart from negative consequences stemming from insufficient job satisfaction, it was stated that those with high job satisfaction made various positive efforts due to their desire to perform better. The job satisfaction of psychological counselors increases as a natural consequence of their professional success by working in areas appropriate to their interests, abilities and values.

GİRİŞ

Psikolojik danışma, danışanın kişisel endişe, sorun ve ihtiyaçları üzerinde çalışılırken, bir ya da daha fazla kuramsal yaklaşımın ve bilinen iletişim becerilerinin uygulanması ve deneyim, sezgi ve diğer kişiler arası faktörlerle biçimlendirilmesini içeren, belirli ilkelere bağlı bir ilişkidir (McLeod, 2003). Terapötik bir bakış açısıyla bu süreç; danışanların sahip oldukları içsel kaynaklarını, başa çıkma yeteneklerini ve güçlerini ortaya çıkarmayı ve değerlendirmeyi amaçlayan kişisel bir yardım türüdür. Psikolojik danışman ve danışan arasındaki profesyonel ilişki ise, danışanların yaşam alanlarına ilişkin görüşlerini anlamalarına ve netleştirmelerine ve anlamlı, iyi oluşturulmuş seçimler ve duygusal veya kişilerarası nitelikteki sorunların çözümü yoluyla kendi belirledikleri hedeflerine ulaşmayı öğrenmelerine yardımcı olmak için tasarlanmıştır (Burks ve Steffle, 1979). Çeşitli özelliklerdeki bireyleri, aileleri ve grupları ruh sağlığı, iyi oluş, eğitim ve kariyer hedeflerine ulaşmak için destekleyen profesyonel bir ilişki (ACA, 2010) olarak çerçevesi belirlenen psikolojik danışma, verilen hizmetin türüne göre farklı açıklanabilmektedir. Örneğin bu tanıma daha eğitsel temelli yaklaşan Tan (2000) psikolojik danışma ve rehberliği, bireyin gelişimi ve etkili uyum sağlamasında gerekli olan seçimleri, yorumları, planları yapmasına ve kararları vermesine yarayacak bilgi ve becerileri kazanması ve ulaştığı bu seçim ve kararları uygulaması için kişiye yapılan sistemli ve profesyonel yardım olarak tanımlamıştır. Ancak genel bir bakışla bu süreçte bireyin ihtiyaçlarını belirleyen bir ilişkiyi oluşturma, bu ihtiyaçların giderilmesine çalışma, stratejileri oluşturma, kararlarına destek planlarını ve benlik farkındalığını geliştirmeye yardım etme (Schmidt, 1996) konuları ön plana çıkmaktadır. Bu süreç bireyin kendini anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitesini geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir uyum sağlaması ve uzman kişilerce bireye yapılan psikolojik yardımları kapsamaktadır (Kepçeoğlu, 1999).

Anlaşılabacağı üzere psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri uzman ve profesyonel kişilerce yürütülmesi gereken, bireye birçok özellikli konuda yardımcı kapsayan sistemli bir süreçtir. Bu türden özel bir meslek alanında çalışan profesyonellerin akademik eğitim süreçlerinin yanında alanla ilgili

hangi kişisel eğilim ve özelliklere sahip olması gerektiği ve bunların altında yer alabilecek bileşenlerin neler olduğu da önemli bir soru olarak süre gelmektedir (Miller vd., 2020). İlk tanımlamalara göre, son yıllarda psikolojik danışma ve rehberlik meslek alanına bakışta sıralanan bu kavramlar değişime uğramaktadır. Hızla değişen toplumsal koşullarda, bireylerin karşılaştıkları “bireysel, eğitimsel ve mesleki sorunlarının” çözümü ve bu konularda etkili kararlar verebilmeleri için profesyonel anlamda yardım sağlama hizmeti psikolojik danışmanların çalışma alanına girmektedir (Ültanır, 2005). Artık psikolojik danışmanlar bireye psikolojik hizmet sunarken; sürekli değişen çevrede, sürekli değişmekte olan bireye odaklanmayı ön planda tutmakta (Yeşilyaprak, 2009), sıklıkla farklı biçimlerde karşılaşacağı zorluklarla baş edebilmeye çalışmakta (Paisley ve McMahan, 2001) ve tüm bunları sağlamaya çalışırken bir yandan yeni yeterlikler edinmeyi (Heled ve Davidovitch, 2021) mesleki kimlik gelişimlerinin önemli bir bileşeni olarak görmek durumundadırlar.

Etkili Psikolojik Danışmanlar

Bu denli iddialı amaçları gerçekleştirmeyi hedefleyen psikolojik danışmanlık; McLeod'un (2003) da belirttiği gibi geniş bir yelpazedeki birçoğu gözlenemeyen içsel süreçlerle ilişkili çeşitli görev ve yeterlilikleri içermektedir. Bu yönü ile etkili bir psikolojik danışmandan bahsederken yalnızca gözlemlenebilir beceriler veya davranışlarla tanımlamalar kullanmak yerine, bu mesleği yetkin bir biçimde icra eden kişilerin sahip olabileceği birçok özelliğe işaret eden çok daha geniş bir yeterlilik fikrini benimsemek daha anlamlı olmaktadır. Bu kapsamda akademik özellikler dışında akademik olmayan özelliklerin tanımlanmasında kullanılan kavramlardan birisi olan mesleğe ilişkin kişisel eğilim (professional disposition) da kavramı da son dönemlerde alanyazında yer bulmaktadır (Korkut Owen ve Tuzgöl Dost, 2020). Psikolojik danışmanın profesyonelliğini etkileyen faaliyetler, özellikler, değerler, inançlar, kişilerarası etkileşim ve davranışlar olarak açıklanan (CACREP, 2022) kişisel eğilimin önemli bileşenleri Christensen, Dickerman ve Dorn-Medeiros (2018) tarafından gelişmeye açıklık, öz farkındalık ve diğerlerinin de farkında olma, duygusal olarak dengeli olma, dürüstlük, esneklik, şefkat ve kişisel stil özellikleri olarak sıralanmıştır.

Kişisel eğilim özellikleri ile birlikte bu süreci etkili kılan bileşenler düşünüldüğünde danışana ait özellikler de göz önünde bulundurulmalıdır. Herşeyden önce, değişime hazırlık, psikolojik kaynaklar ve sosyal destek sistemi gibi bazı danışanlarla ilgili faktörler danışanın bu süreçteki ilerlemesine katkıda bulunabilmektedir (Asay ve Lambert, 1999; Wampold, 2010). Danışanla ilgili bu faktörler de psikolojik danışmanın danışanla çalışabilme yeteneği ile yakından ilgilidir (Neukrug, 2012). Bu nedenle de psikolojik danışmanın kendisi ve sahip olduğu özellikler süreci etkili kılmada anahtar bir role sahiptir.

Psikolojik danışma süreci sabit ve kararlı olmaktan öte, psikolojik danışmanların gelişim süreçlerinin bir parçası olarak düşünülebilir (McLeod, 2003). Başka bir deyişle psikolojik danışmanların profesyonel gelişimine bağlı olarak da mesleki yaşam içerisinde değişik özellik ve bileşenlerin kullanımını içermektedir. Bunların başında psikolojik danışmanların sahip oldukları mesleki beceriler düşünülebilir. Temel düzeyde, 'beceriler' sözcüğü, danışanlarla etkili bir şekilde iletişim kurabilmek için psikolojik danışmanların sahip olması veya edinmesi gereken araçları ifade eder (Hough, 2014). Psikolojik danışmanlık becerilerini inceleme ihtiyacı ilk olarak 1960'ların sonlarında Rogers'ın terapötik süreçte kolaylaştırıcı koşullar üzerindeki çalışmasının etkisiyle dikkat çekmiştir. O zamandan beri, psikolojik danışmanlık becerileri eğitiminin ana odağı, öğrencilerin psikolojik danışma kuramları ve temel yardım becerileri üzerine dersler aldıkları ve temel ilişki becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için eğitim protokollerinin kullanıldığı bir didaktik-deneyimsel eğitim modeline dayanmaktadır (örneğin, açık uçlu sorular, yansıtma kullanmak) (Ladany ve Ingman, 2008).

Benzer biçimde Psikolojik Danışman Ulusal Meslek Standardı'nda (MYK, 2017) bir psikolojik danışmanın sahip olması gereken tüm beceriler, psikolojik danışmanın danışanları ile kurduğu ilişki içinde psikolojik danışma sürecinin amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik kullandığı temel ve ileri beceriler ile süreç ve müdahale becerileri olarak açıklanmaktadır. Mesleki gelişim sürecinde evrensel tanımlamalar açısından ise Crouch (1992) psikolojik danışmanların beceri gelişiminde dört ana alan olduğunu belirtmiştir: psikolojik danışman farkındalığı, kişisel çalışmalar, kuramsal anlayış ve vaka kavramsallaştırma becerileri. Larson ve diğerleri (1992) ise psikolojik danışman yeterliliğini (psikolojik danışman öz yeterliliği olarak adlandırmışlardır) beş alana ayıran bir model geliştirmişlerdir: mikro beceriler, süreç, zorluğu olan danışan davranışlarıyla başa çıkma, kültürel yeterlilik ve değerlerin farkında olma. Özetle psikolojik danışmanlık becerileri; ilişkiye yönelik beceriler, kavramsallaştırma

becerileri, eylem becerileri, grup süreci becerileri ve değerlendirme becerileri gibi çeşitli gruplandırmalarla belirtile de (Kottler ve Shepard, 2008) sıklıkla psikolojik danışma sürecini içeren becerilerden ibaret olarak algılanmaktadır.

Beceri kavramı etkili bir psikolojik danışmanın yeterliklerinin sadece bir bölümünü ifade etmektedir (McLeod, 2013). Bunun ötesinde psikolojik danışmanların ve özellikle eğitim alanında çalışanların gerçekleştirmek durumunda oldukları birçok görev vardır (Amis, 2013). Bu görevlerin yerine getirilmesi esnasında okullarda çalışan psikolojik danışmanlar, öğretmen ve okul yöneticilerden yeterince destek bulamama, görev tanımlarının yeterince açık olmamasından kaynaklanan rol karmaşası, görev dışı işlere zorlanma (Hamamcı, Murat ve Çoban, 2004; Özer, 1998) gibi birçok konuda zorluklarla karşılaşmaktadır. Anlaşılacağı üzere etkili bir psikolojik danışman, psikolojik danışma sürecinde ihtiyaç duyduğu beceri ve yeterlikler dışında, anılan zorluklarla baş edebilmelerine yardımcı olacak kişisel eğilimler gibi diğer özelliklere de ihtiyaç duymaktadırlar.

Tüm bu sorunlar ve zorluklar göz önünde bulundurulduğunda, son dönemlerde psikolojik danışmanların sahip olmaları gerektiği düşünülen özellikler yukarıda sıralananlardan farklı olarak, psikolojik danışmanın becerilerini psikolojik danışma oturumlarının ötesinde de kullanılan becerilerle genişletilmiştir. Çünkü psikolojik danışmada yeterlik diğer insanlarla ve organizasyonel sistemlerde yürütülen ortak çalışmalarla bağlantılıdır (McLeod, 2003). Alanyazında farklı kavramsallaştırmalarla açıklanan (Charkuff, 2011; Cormier ve Cormier, 1991; Hough, 2014; McLeod, 2003) bu becerilerden bilinen bazıları şunlardır; empati yeteneğine sahip olmak, iletişim becerilerine sahip olmak, problem çözme becerisine sahip olmak, analitik düşünmek, çokkültürlülüğü anlayabilme, kavramsallaştırma, psikolojik danışma müdahalelerini kullanabilme, sosyal sistemlerle çalışabilme, öğrenme ve sorgulamaya açıklık becerileri.

Türkiye’de psikolojik danışmanların mesleki gelişimleri ve eğitim ihtiyaçlarına ilişkin değişkenleri konu edinen bazı çalışmalar (Aydemir Sevim ve Hamamcı, 1999; Hamamcı, Göktepete ve İnanç, 2005; İkiz ve Totan, 2014; Kağan, 2010; Karataş ve Baltacı, 2013; Tuzgöl-Dost ve Keklik, 2012) gerçekleştirilmişse de bu çalışmaların birçoğu psikolojik danışmanların psikolojik danışma oturumları süresince kullandıkları becerilere odaklanmıştır.

Bununla birlikte psikolojik danışmanların meslek yaşamlarında ihtiyaç duydukları bu özellik ve becerilerin önemli bir kısmı da örgün eğitimleri sırasında yeterince kazandırılmamaktadır. Tuzgöl-Dost ve Keklik (2012), psikolojik danışma ve rehberlik alan çalışanlarının büyük çoğunluğunun aldıkları lisans eğitiminin özellikle süpervizyon ve uygulama açısından yetersiz olduğunu düşündüklerini saptamışlardır. Karataş ve Baltacı (2013) da okul rehber öğretmenlerin büyük çoğunluğunun aldıkları eğitimle okullarda kendilerinden beklenenlerin çok farklı olduğunu ifade etmişlerdir. Beutler, Crago ve Arizmendi (1986) ise bu bakış açısını destekler biçimde, bir lisans derecesindeki performansı gösteren psikolojik danışmanların akademik yeterlilikleri ile mesleki eğitim kurslarındaki başarıları arasında bir ilişki bulamamıştır. Bu farklılaşma alanyazında da ifade edildiği gibi (Johnson, Shertzer, Linden ve Stone, 1967) yüksek düzeyde akademik başarının, yüksek düzeyde psikolojik danışmanlık etkinliği ile ilişkili olmadığı şeklindeki yaygın görüşü doğrulamaktadır. Bir diğer deyişle etkili bir psikolojik danışman olmak için lisans eğitiminde edindikleri akademik kazanımların ötesinde ilave bileşenlere ihtiyaç vardır.

Alanyazındaki çalışmalardan özellikle bu yönüyle ayrılan bir çalışma Korkut Owen, Tuzgöl Dost ve Bugay (2014) tarafından gerçekleştirilmiş ve psikolojik danışman eğitimcilerinin psikolojik danışman adaylarının mesleğe ilişkin kişisel eğilimleri hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Araştırma bulguları psikolojik danışman adaylarının dürüstlük, iletişime açıklık, öz farkındalık, empatik anlayış, esneklik, yardım etmeye gönüllü olma gibi özelliklere sahip olmaları gerektiğini ortaya koymuştur. Korkut Owen ve Dost (2020) tarafından gerçekleştirilen bir diğer benzer çalışmada ise psikolojik danışman adaylarına göre etkili psikolojik danışmanın özellikleri ve psikolojik danışman eğitiminin etkisi araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre psikolojik danışman adayları, iyi bir psikolojik danışmanda olması gereken özellikleri iyi iletişim becerilerine ve iyi bir iletişim için gerekli koşullara sahip olma; insanlarla olmayı ve onlara yardım etmeyi isteme; öz farkındalık ve psikolojik olarak sağlıklı olma; farklılıklara/yeniliklere açıklık ve yansızlık; profesyonel tavır ile etik ve yaşama karşı tavır olarak belirtmişlerdir. Bu son iki çalışmanın gösterdiği katkıdan da anlaşılacağı gibi, psikolojik danışma ile ilgili müdahale teknik ve becerilerinin ötesinde psikolojik danışmanın sahip olduğu akademik olmayan beceriler etkili bir psikolojik danışma süreci için daha önemli olabilmekte (Wampold, 2010) ve değişen mesleki ve eğitsel koşullar bağlamında bu konuda çok daha fazla

araştırmaya ihtiyaç bulunmaktadır (Orlans ve Van Scoyoc, 2009). Bu araştırma ile etkili psikolojik danışmanların hem akademik ve bundan daha da önemlisi akademik olmayan belirgin özelliklerini ve kişisel eğilimlerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Nitel bir çalışma olan bu çalışmada gömülü kuram yaklaşımından (Glaser ve Strauss, 1967) yararlanılmıştır. Strauss ve Corbin (1990), gömülü kuram yaklaşımındaki kuram ifadesi ile sosyal bir olayı açıklamada veya onunla ilgili bir tahminde bulunmada kullanılan kavramların birbirleri ile ilişkilerinin detaylı olarak ortaya konulduğu bir çerçevenin kastedildiğini belirtmiştir. Bu yaklaşımda verilerle başka önceki kuramı doğrulamak ya da yanlışlamaya çalışmak yerine, insanların deneyimleri ile bağlantılı olarak yaptıkları ve söylediklerini inceleyerek yeni bakış açıları geliştirilmeye çalışılır (Baş ve Akturan, 2008). Gömülü kuram herhangi bir bilginin olmadığı bir alanda yürütülebileceği gibi, araştırma olgusuna ilişkin bir miktar bilginin olduğu ancak yeni bakış açılarının geliştirilmek istendiği alanlarda da kullanılmaktadır (Backman ve Kyngas, 1999). Bu araştırmanın konusu ile ilişkili olan etkili psikolojik adaylarının özellikleri (Korkut Owen ve Dost, 2020) ve psikolojik danışman eğitimcilerinin bu konudaki görüşleri (Korkut Owen, Tuzgöl Dost ve Bugay, 2014) incelenmiş olup, bu araştırma ile bu bilgi birikimine yeni bakış açıları kazandırılması amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Genelde gömülü kuram çalışmalarında katılımcılar bir olgu ile ilişkili olarak, yaklaşık olarak aynı özelliklere sahiptirler ve bu yaklaşımdan yararlanan araştırmacılar büyük oranda amaca dayalı örnekleme kullanılmaktadır (Baş ve Akturan, 2008; Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013). Bu çalışmada da amaca dayalı örnekleme yöntemi kullanılmış, katılımcılar araştırma amacını karşılayan özellikleri de dikkate alınarak tesadüfi olarak belirlenmiştir. Çalışma grubu belirlenirken; araştırmanın amacını yerine getirebilecek yeterli bilgiyi edinebilmek amacıyla, psikolojik danışma ve rehberlik alanından en az lisans düzeyinde eğitime sahip olmak ve bu alanda en az üç yıl çalışıyor olmak ölçütleri aranmıştır.

Öncelikle bu alanda çalışan akademisyenler ile görüşmeler yapılmaya başlanmış, dokuz akademisyenle gerçekleştirilen görüşmeler sonunda, mesleki uygulamaları gerçekleştiren diğer psikolojik danışmanlardan da bilgi alınması gerekliliği değerlendirilmiştir. Bu nedenle okullardan yedi ve Rehberlik Araştırma Merkezleri'nden dört ve son olarak da psikolojik danışma merkezlerinde çalışan bir psikolojik danışman çalışma grubuna dahil edilmiştir. Nitel araştırmalarda örneklem birimleri veri toplama sürecinde belirlenmekte ve araştırma konusu ile ilgili yeterli bilgiye erişilmesi ve görüşmelerde aynı konuların tekrar etmeye başlaması gibi ölçütler gerçekleştiğinde veri toplama sürecinin sonlandırılabilmesi belirtilmektedir (Baş ve Akturan, 2008; Curtis, Gesler, Smith ve Washburn, 2000; Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013). Ancak yine de özellikle gömülü kuram yaklaşımı kullanan bir araştırmacının, doğru ve detaylı bir kuram ortaya koyabilmesi için, çalışmasında kullanacağı örneklem büyüklüğünün en az 20-30 kişiden oluşması gerektiği belirtilmektedir (Creswell, 2012). Bu açıklamalara uygun olarak çeşitli illerde farklı kurumlarda çalışan 21 kişi ile toplam 24 görüşme gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Görüşmeler sırasında araştırma konusu çerçevesinde kalınabilmesi ve bununla birlikte yeni bilgi ve değişimlere yönelik esneklik tanınması nedeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş ya da görüşme sırasında ortaya çıkan konulara göre yeni soruların da sorulabildiği bir veri toplama yöntemidir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013). Nitel çalışmalarda ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerde sıkça kullanıldığı üzere (Strauss ve Corbin, 1990) bu çalışmada da bir protokolden faydalanılması düşünülmüş ve bu amaçla araştırmacı tarafından açık uçlu sorulardan oluşan bir yarı-yapılandırılmış görüşme protokolü hazırlanmıştır. Bu protokol esas alınarak öncelikle pilot uygulamalar yapılmış ve görüşme sorularının anlaşılabilirliği ve araştırma amacına uygunluğu incelenmiştir. Görüşmelerde faydalanılacak bir akış şeması olarak

tasarlanan protokol; Spradley'in (1979) de önerdiği gibi açılış (görüşme amacı ve içeriği), ana tur soruları (Örneğin: Sizce hizmet öncesi eğitim sürecinde kazandırılmayan ancak kazandırılması gerektiğini düşündüğünüz yeterlilikler nelerdir?) ve mini tur sorularından (Örneğin: Sizce yakın gelecekte, toplumdaki değişimlere bağlı olarak psikolojik danışmanların hangi yeterliliklere sahip olması gerekecek?) oluşmuştur. Ayrıca, tecrübe soruları (Örneğin: Psikolojik danışmanların yetenek veya özelliklerine uygun yerlerde çalışmasının önemine ilişkin bir tecrübeniz var mı?), yerel dil soruları (Örneğin: "Başarılı bir psikolojik danışman" nasıl tanımlanabilir?), özetleme ve kapanış bölümleri de görüşmelerde kullanılmıştır. Bu ve diğer alt başlıkların içerdiği sorular dışında görüşmelerin akışına bağlı olarak sondaj sorular (probe questions) ve izleme soruları (follow up questions) da kullanılarak cevapların derinleştirilmesi ve edinilen bilginin diğer bilgi ve verilerle ilişkilendirilmesine çalışılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler yüz yüze görüşmeler yapılarak ve bazı durumlarda bilgisayar tabanlı yüzyüze iletişime olanak veren Skype gibi yazılımlar kullanılarak toplanmıştır. Katılımcılarla etik kurul izinleri dışında, bilgilendirilmiş onam formu da paylaşılmış ve sadece gönüllü olanlarla çalışmaya devam edilmiştir. Görüşmeler, DiCicco-Bloom ve Crabtree'nin (2006), önerildiği şekilde 30 ila 60 dakika arasında sürmüştür. Görüşülen kişilerin onayı ile ses kaydı alınmış ve ayrıca önemli noktalarla ilgili notlar tutulmuştur.

Geçerliğin Sağlanması

Bu çalışmada da kullanılan geçerlik yöntemlerinden biri olan çeşitleme (triangulation); birden fazla ve değişik kaynaklardan elde edilen bilgilerin araştırmada tema veya kategoriler oluşturmada ortak noktayı bulmak için kullanıldığı bir geçerlik sürecidir (Cresswell ve Miller, 2000). Bu bağlamda geçerliğe kanıt olarak araştırmacı çeşitlemesine yönelik yöntemler (Denzin, 1989) kullanılmıştır. Öncelikle; araştırmacının muhtemel yanlıklarını ortadan kaldıracı bir amaçla derinlemesine görüşmelerden rastlantısal olarak belirlenen dokuzuna ait deşifre dokümanları üç ayrı yardımcı araştırmacı tarafından tekrar incelenmiş ve kategori ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Yardımcı araştırmacılar, araştırma konusu ve izlenen yöntem hakkında yeterli bilgi sahibi olma ve en az psikolojik danışma ve rehberlik alanında yüksek lisans derecesine sahip olma ölçütlerine göre seçilmiştir. Analiz öncesinde bir toplantı ve pilot çalışma gerçekleştirilerek yardımcı araştırmacılar bilgilendirilmiştir. Son olarak bu sonuçlar ile esas araştırmacının sonuçları karşılaştırılmıştır. Ayrıca veri toplanan katılımcı grubunda çeşitlilik sağlanmaya çalışılmış; başlangıçta akademisyenler, sonrasında okullar ve rehberlik araştırma merkezlerindeki psikolojik danışmanlar gibi farklı bakış açısına sahip olabilecek kişilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yine aynı amaçla tek bir üniversite, kurum veya coğrafik bölge yerine çeşitli üniversite ve kurumlardan ve çeşitli illerden kişilerle görüşmeler yapılmıştır. Bununla birlikte araştırmacıların bulgularının ve sonuçlarının katılımcıların söylediklerini yansıtmaya düzeyi (Sandelowski, 1986) olarak tanımlanan inandırıcılığı sağlamak amacıyla; üç katılımcı ile birden fazla görüşmeler yapılmış ve önceki görüşmeler açıklanmıştır.

Güvenirliğin Sağlanması

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamaya çalışırken çeşitli araştırmacılar (Cresswell ve Miller, 2000; Denzin, 1989; Sandelowski, 1986) tarafından önerilen güvenilirlik yöntemleri takip edilmiştir. Bu kapsamda, pilot çalışmalar ile görüşme protokolü gözden geçirilmiştir. Görüşmeler esnasında ve analiz sırasında ise notlar (memolar) tutulmuş, bulguların tutarlılığı incelenmiştir. Yöntem ve desende kararlılığı oluşturmak amacıyla ise, araştırmanın aşamaları detaylı bir şekilde açıklanarak benzer bir çalışmayı gerçekleştirmek isteyen araştırmacılar için olabildiğince aydınlatıcı bilgiler sunulmaya çalışılmıştır.

Verilerin İşlenmesi ve Çözülmesi

Verilerin analizinde açık kodlama, eksen kodlama ve seçici kodlama aşamaları (Strauss ve Corbin, 1990) kullanılmıştır. Açık kodlama ile görüşmelerin deşifrelerinde yer alan paragraf ve cümlelerde öne çıkan fikrin ne olduğu sorgulanmış ve temel yapı içerisinde yer alan kavramlar

belirlenmeye çalışılmıştır. Ardından kategorilerin alt kategorilerle ilişkilendirilmesi süreci olan eksen kodlama aşamasında açık kacramlar üst kategoriler etrafında sınıflandırılmıştır. Seçici kodlamada ise kategoriler süzülüp tekrar bir araya getirilerek her bir tema altındaki kategoriler, alt kategoriler ve ilişkiler belirlenmiştir. Araştırmacı çeşitlemesinden elde edilen veriler ise kodlayanlar arası uyuşma açısından değerlendirilmiş ve kodlayıcılar arasındaki tutarlılık yüzdeleri belirlenmiştir. Verilerin analizinde bilgisayar destekli nitel veri analizi yazılımlarından biri olan MAXQDA 10'dan yararlanılmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan, 28.08.2015 tarihli, 76000869/433-2612 sayılı belge alınmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmacı Çeşitlemesi Bulguları

Tema ve kategorilerin oluşturulması safhasında olası yanlışları belirlemek amacıyla üç farklı yardımcı araştırmacının kodlama sonuçları araştırmacının kodlamaları karşılaştırılmıştır (Tablo 1). Kodlayanlar arası uyuşma uyuşma yüzdeleri; birinci yardımcı araştırmacı için %81, ikinci yardımcı araştırmacı için %68,7, üçüncü yardımcı araştırmacı için %87,4, toplamda ise %79,9 olarak görülmektedir. Temalar arasında uyuşma yüzdeleri ise %77,2 ile %81,2 arasında değişmektedir. Bu bulgular incelenmiş ve araştırmacı ile yardımcı araştırmacılar arasındaki görüş farklılıkları dikkate alınarak bazı kodlamalar ve kodların kavramsallaştırılmasında değişikliğe gidilmiştir.

Tablo 1.

Kodlayanlar arası uyuşma frekans ve yüzdeleri

Tema / Kategori	Yrd. Araştırmacı 1				Yrd. Araştırmacı 2				Yrd. Araştırmacı 3				TOPLAM			
	Uyumlu	Uyumsuz	Toplam	Yüzde	Uyumlu	Uyumsuz	Toplam	Yüzde	Uyumlu	Uyumsuz	Toplam	Yüzde	Uyumlu	Uyumsuz	Toplam	Yüzde
Tema 1	90	26	116	77,6	71	32	103	68,9	114	13	127	89,8	275	71	346	79,5
Tema 2	129	33	162	79,6	104	37	141	73,8	138	16	154	89,6	371	86	457	81,2
Tema 3	92	16	108	85,2	93	38	131	71	132	26	158	83,5	317	80	397	79,8
Tema 4	45	11	56	80,4	30	19	49	61,2	54	8	62	87,1	129	38	167	77,2
Toplam	356	86	442	81	298	121	424	68,7	438	70	501	87,4	1092	275	1367	79,9

Kavramsal Etiketleme, Temalar ve Tanımlamaları, Merkez Tema, Temalar, Kategoriler ve Alt Kategoriler

Ham verilerin kodlama işleminden toplam 638 kod elde edilmiştir. Kavramsal etiketleme sonucunda belirlenen 113 kavramın incelenmesi sonucunda da bu kavramlara ilişkin temalar belirlenmiştir. Eksen kodlamada ise dört tema altında sekiz kategori ve üç alt kategori belirlenmiştir. Bu temalara ait işe vuruk tanımlamalar ve görüşme örnekleri ile kategoriler ve alt kategorileri, içerdikleri kavramlarla birlikte aşağıda açıklanmıştır.

Tema 1: Etkili Psikolojik Danışmanların İlgileri

Bu tema etkili psikolojik danışmanların ne tür konulara ilgi duydukları ve bu ilgi alanlarının mesleki etkinliklerine nasıl yansıdığı olarak kavramsallaştırılmıştır. Bu temada yer alan kavramların ilgilerle ilişkili olarak alanyazında kullanılan ifadeler (araştırma, sanat ilgisi gibi) ile mesleki yaşantılarında sıkça tekrarladıkları ve ilgi alanlarının yansıması olabilecek bazı etkinliklerden (kişisel gelişime yönelik okumalar gibi) oluştuğu görülmüştür (Tablo 2). Tipik etkinlikler kategorisi gerçekleştirilen etkinliğin içeriği değerlendirilerek psikolojik danışma ve rehberlik genel etkinlikleri (önleyici rehberlik çalışmaları gibi), bireysel gelişim etkinlikleri (örneğin mesleki konularda araştırma) ve idari etkinlikler (örneğin rapor yazımı) gibi belirlemiştir. Her ne kadar bazı etkinlikler (toplantıya katılma veya organize etme gibi) psikolojik danışmanların belirli durumlarda kendi isteğiyle değil de görevleri gereği yaptığı etkinlikler de olsa bunlar ilgilere etki eden etkinlikler olarak değerlendirilmiş ve kategorilendirilmiştir. Çünkü ilgilerde bir etkinliğe yönelik hoşlanma ya da hoşlanmama durumu (Holland, 1997) söz konusudur.

Tablo 2.

Tema 1: Etkili psikolojik danışmanların ilgileri

Kategori	İlgi Alanları	Tipik Etkinlikler		
/ Alt Kategoriler	-	PDR Genel Etkinlikleri	Bireysel Gelişim Etkinlikleri	İşin Gereklilerini İçeren Etkinlikler
Kavramlar	Psikoloji bilimleri	Bireysel görüşmeler	Mesleki konularda araştırma	Randevulara hazırlık
	Davranış bilimleri	Kariyer psikolojik danışmanlığı	Kişisel gelişime yönelik okumalar	Danışan dosyası incelemek
	Edebiyat	Eğitsel rehberlik	Eğitime katılmak	Etkinlik materyalinin hazırlanması
	Bilim	Öğrenci aileleriyle görüşme	Akademik çalışmalar	Rapor yazımı
	İkna	Ev ziyaretleri	Bilimsel etkinlikler	Günlük faaliyet planlaması
	Eğitim	Test uygulama		Konsultasyon
	Sanat	Grup etkinliği		Toplantıya katılma veya organize etme
	Çocuk ve aile	Okul uyumuna yönelik çalışmalar		
	Felsefe	Önleyici rehberlik çalışmaları		
	Yardım etme	Sınıf içi etkinlikler		
	Doğa	Seminer çalışması		
	Güncel konular	Sınıf ziyaretleri		
	Mitoloji			
	Araştırma			

Bulgulara göre etkili psikolojik danışmanlar yardım etme ve insanlarla etkileşime ilişkin etkinliklere ilgi duymaktadırlar. Ayrıca psikolojik danışmanların araştırmacı özellikleri içeren ilgi alanları ve bununla birlikte sanat ilgisi de önemle vurgulanmıştır. Bu alandaki kişilerin yaratıcılık özellikleri, olay ve olgulara farklı bir bakış açısı sergileyebilmeleri de ön plana çıkmıştır. Örneğin bir katılımcı:

“Psikolojik danışmanlar sanatla ilgilenmelidir. Sanatı, halk bilimini, mitolojiyi, felsefeyi çok iyi bilmeli ve ilgi duymalıdır çünkü insanla ilgili bir alandadır.”

ifadelerini kullanmıştır. Katılımcılar tarafından ayrıca etkili psikolojik danışmanların psikoloji ve davranış bilimlerine ilgi duymaları gerektiği ifade edilmiştir. Bu alanlara duyulan ilgi alanyazında da (Kottler ve Shepard, 2008) etkili psikolojik danışmanların önemli özellikleri arasında sıralanmıştır.

Katılımcılar özellikle ilgileri ile çalıştıkları alan arasında bir uyum gerçekleştiğinde daha çok doyum sağladıkları ve daha verimli olduklarını belirtmişlerdir. Etkili psikolojik danışmanların ilgi alanları ile sağlayacakları doyum arasında sahip oldukları ilgiler ile çalıştıkları kurum veya kuruluşun gereklilikleri merkezi bir rol oynamıştır. Bu konu diğer temalarda da sıklıkla belirmiş bu nedenle de iş doyumunu ile ilgili bulguların araştırmanın son teması olarak raporlanmasına karar verilmiştir.

Tema 2: Etkili Psikolojik Danışmanların Yeterlik ve Becerileri

Etkili psikolojik danışmanların hangi yeterlik ve becerilere sahip olmaları gerektiği bu temada beliren kavramlarla açıklanmıştır. Yeterlik ve beceriler katılımcılar tarafından birbirlerinin yerine kullanıldığı ve ifade edildiği, başka bir deyişle benzer anlamlarda kullanıldığı için aynı grup altında kavramsallaştırılmıştır. Bu temadaki kavramlar psikolojik danışma ve rehberlik alanının gerektirdiği yeterlik ve beceriler (yas ve travma konularında çalışabilme becerileri gibi) ile genel yeterlik ve beceriler (koordinasyon sağlama becerileri gibi) kategorileri altında toplanmıştır (Tablo 3).

Tablo 3.

Tema 2: Etkili psikolojik danışmanların yeterlik ve becerileri

Kategoriler	PDR Alanına İlişkin Yeterlik ve Beceriler	Genel Yeterlik ve Beceriler
Alt Kategoriler	-	-
Kavramlar	Bireyle ve grupla psikolojik danışma uygulama becerileri	Bilimsel araştırma becerileri
	Bireyi tanıma ve değerlendirme becerileri	Problem çözme becerileri
	Program hazırlama ve uygulama becerileri	Koordinasyon sağlama becerileri
	Rehberlik planı hazırlama ve uygulama becerileri	İletişim becerileri
	Krize müdahale becerileri	Rapor hazırlama
	Psikoeğitim gruplarının içeriğini planlama ve uygulama becerileri	Bilgisayar ve teknolojiyi kullanma becerileri
	Ölçme araçlarını kullanma, değerlendirme ve yorumlama	Diksiyon
	Kariyer psikolojik danışmanlığı becerileri	İstatistik uygulamaları/sayısal beceriler
	Aile Danışmanlığı becerileri	Hitabet
	Kültürel farklılıkları anlayabilme bu gruplarla çalışabilme	Analiz
	Özel gruplarla (göç edenler, yaşlılar vb.) çalışabilme	Sunum yapma becerileri
	Etkin dinleme	Değişimlere uyum sağlayabilme
	Gözlem yapabilme	
	Öz yargılama kapasitesi	
Yas ve travma konularında çalışabilme becerileri		

İlk temaya paralel bir şekilde kişiler arası ilişkilere dönük özellikteki becerilerin önemi ifade edilmiştir. Görülen odur ki bu kavram hem ilgiler hem de yeterlikler söz konusu olduğunda önemli olarak belirtilmektedir. Katılımcılar etkili psikolojik danışmanların yeterlik ve becerileri üzerinde tartışırken en öncelikle insana yardım mesleği olmasından dolayı iletişim becerileri üzerinde durmuşlardır. Ayrıca kuramsal bilgilere sahip olmanın ve psikolojik danışma tekniklerini uygulamanın ötesinde etkili psikolojik danışmanların iletişim becerilerine de sahip olmaları gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu konuda katılımcılardan birinin söyledikleri aşağıdadır.

“Bir insanla, ya da bir grupta sağlıklı ve güçlü bir iletişimi kurabilmek, sürdürülebilmek kuramsal bilgilerin ötesinde bir şeydir bana göre. Bir kuramı veya tekniği tam belirtildiği gibi, kurallarına göre, çok başarılı bir şekilde uygulayabilirsiniz ancak iyi bir iletişim becerisine sahip değilseniz, iletişimin nasıl olması gerektiğine odaklanmıyorsanız, buna ilginiz yoksa psikolojik danışma yaptığınız düşünülemez.”

Psikolojik danışma, gerek bireyle gerekse grupta olsun temelde iletişimin özel bir biçimidir. Bu nedenledir ki etkili bir psikolojik danışmanın etkili dinleme becerisinin gelişmiş olması son derece önemli olmaktadır (Hough, 2014). Benzer biçimde Charkuff (2011) ile Cormier ve Cormier (1991), psikolojik danışmanların etkili olabilmeleri için gerekli nitelikler arasında en önemlilerinin; empati yeteneğine sahip olmak, danışanlara hoşgörülü ve samimi davranmak, yüksek özsaygıya sahip olmak ve iletişim becerilerine sahip olmak gibi nitelikler olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer bazı araştırmacılar (Hough, 2014; McLeod, 2003) benzer şekilde etkili psikolojik danışmanların özellikle sözel ve sözel olmayan iletişim becerileri, dilin etkin kullanımı gibi iletişimle doğrudan ilişkili becerilere sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Etkili psikolojik danışmanların sahip olması gereken diğer önemli beceriler sözel ikna, hitabet gibi girişimcilikle ilgili becerilerdir. Gerçekte de çalıştıkları birçok kurum ve kuruluşta psikolojik danışmanlar tarafından ailelere seminerler vermekte, mesleki örgüt ya da organizasyonlarda görevler almakta, diğer meslek grupları ve idarecilerle etkileşimlerde bulunmaktadırlar. Katılımcılardan biri bu konuda aşağıdaki açıklamayı yapmıştır.

“Şimdi ilkokulda görevliyim ve anasınıfı ile birinci ve ikinci sınıf düzeyinde öğrencilerden sorumluyum. Yıl boyunca öğrencilerimin öğretmenlerine arkadaşlarına çevreye uyum sağlamaları ile ilgili bol bol sınıf içi etkinlikleri yapıyorum. Özellikle bu yaş gurubunda anne ve babalar çocukların hızlı değişimi konusunda onları anlamakta ve davranışlarını anlamlandırmakta zorlanıyorlar. Öğrenci ailelerimizin çocuklarını daha iyi tanımaları için bireysel görüşmeler ve seminer çalışmaları yapıyorum.”

Bu bulgu katılımcılar tarafından önemle vurgulandığı gibi Ferreira, Rodrigues ve Costa Ferreira'nın (2016), psikoloji öğrencileri ile gerçekleştirdikleri araştırma sonuçları ile de uyumludur. Yine bu konuda Holland (1997), girişimci tipteki bireylerin liderlik, kişilerarası ilişkiler ve ikna becerilerini kullanmaya yöneldiklerini belirtmiştir. Psikolojik danışmanlar gerek sıklıkla istihdam edildikleri eğitim kurumları gerekse diğer kurumlarda diğer öğretmen ve çalışanlarla yaptıkları işin amaç ve sonuçlarına ilişkin bu becerilerini kullanmak durumunda kalmaktadırlar.

Bu temada dikkat çeken bir diğer beceri olan kültürel farklılıkları anlayabilme bu gruplarla çalışabilme becerisi de birçok araştırmacı tarafından (Charkuff, 2011; Constantine ve Sue, 2005; Cormier ve Cormier, 1991; Hough, 2014; McLeod, 2003) psikolojik danışmanların sahip olması gereken önemli beceriler arasında sıralanmıştır. Ayrıca kişilerarası ilişkiler, kavramsallaştırma ve bununla birlikte problem çözme becerileri, psikolojik danışma müdahalelerini kullanabilme, sosyal sistemlerle çalışabilme, öğrenme ve sorgulamaya açıklık becerileri (McLeod, 2003) etkili psikolojik danışmanların özellikleri arasında sıralanmıştır.

Birçok durumda danışanlar psikolojik danışma hizmeti almaya yaşadıkları krizler nedeni ile gelirler. Ani kayıplar, istismar ve şiddete maruz kalma, önemli bir hastalığa yakalanma, iş kaybı, boşanma gibi olaylarla kendini gösterebilen bu krizler birçok insan için yardım almayı gerektiren durumlardır (Hough, 2014). Bu çalışmada da benzer şekilde krize müdahale becerileri önemle vurgulanmıştır.

Tema 3: Etkili Psikolojik Danışmanların Başarılı Olmalarına Etki Eden Faktörler

Etkili psikolojik danışmanların başarılı olmalarına etki eden faktörlerin kuramsal bilgi ve becerilere sahip olma, etkin dinleme, sorgulayıcı olmak, güncel konulara duyarlı olmak gibi 34 farklı kavramla kodlandığı (Tablo 4) görülmüştür. Kuramsal bilgi ve becerilere sahip olma gibi psikolojik danışma ve rehberlik alan çalışanları için mutlak önem taşıyan başarıya etki eden faktörler ilk kategoride, güncel konulara duyarlı olmak gibi mesleki başarıyı dolaylı etkileyebilecek kavramlar ise ikinci kategoride sınıflandırılmıştır.

Hızlı toplumsal değişimler ve bu değişimlerin gerekliliklerini yerine getirilmesi ile başarının ulaşılabilir olabileceği katılımcıların önemli bir kısmı tarafından vurgulanmıştır. Ayrıca başarı yolunda

bu ve diğer konulardaki potansiyel gelişimin örgün eğitimle kazanılan becerilerle yeterli olamayacağı da önemle ifade edilmiştir. Bir katılımcı:

“...Göçler, terör olayları gibi etkenleri düşündüğümüzde travma psikolojisini de çok iyi bilmeleri gerekiyor. Bu tip öğrencilerle nasıl çalışması gerektiğini bilmesi gerekiyor. Nüfusun özellikleri değişiyor. Geleneksel bakış açısından çıkmamız gerekiyor.” ifadelerini kullanırken, diğer bir katılımcı: “Dört yıllık lisans aslında kendilerini geliştirmeleri için yeterli değil.....Kuramsal bilgileri var ama alana uyarlayamıyorlar bunları.” şeklinde lisans eğitiminin yetersizliğini vurgulamıştır.

Tablo 4.

Tema 3: Etkili psikolojik danışmanların başarılı olmalarına etki eden faktörler

Kategoriler	PDR Alanına İlişkin Faktörler	Kişisel Eğilimler
Alt Kategoriler		
Kavramlar	Empati becerisi	Gelişime açıklık
	İyi ilişkiler	Problem çözme becerilerine sahip olmak
	Alanın gerektirdiği ilgi ve becerilere, uygun tutuma sahip olma	Sorgulayıcı olmak
	Alanını sevmek	Entellektüel gelişim çabası
	İş doyumu	Öz farkındalık düzeyi
	Etkin dinleme	Öğrenmeye açıklık
	İyi gözlem yapabilme	Değişime kolay ayak uydurabilme
	Koşulsuz kabul	Güçlü analiz, kavrama yeteneği
	Başarılı krize müdahaleler	Güncel konulara duyarlılık
	Güçlü iletişim becerileri	Kişisel gelişimi önemsemek
	Hitabet	Farkındalık düzeyi
	Mesleki gelişime önem verme	Teknolojinin insan yaşamına etkisini kavrayabilme
	Evrensel değerlere sahip olma	Sabır
	Uygulama deneyimi	Dinamizm
	Kuramsal bilgi ve beceriler	
	Kendisinin de danışma sürecinden geçmiş olması	
	Mesleki organizasyonlara katılım	
	Kültüre duyarlılık	
	Yardım etme becerilerine sahip olmak	
	Uzmanlaşma	

Genel bir görüş olarak, etkili psikolojik danışmanların başarılı olmalarına etki eden faktörlerin yetenekleri ve ilgilerinin etkisi doğrultusunda olduğu katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Bu konuda bir katılımcı psikolojik danışma ve rehberlik programını seçen kişilerin iş bulma güvencesi gibi faktörlerden daha çok başarılı olmak için alana dönük ilgi ve yeteneklerini değerlendirmeleri gerektiğini belirterek aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır.

“Güvenceli bir alan, nasılsa Milli Eğitim Bakanlığı’nda bir yere atanır açıkta kalmayız diye son yıllarda ailelerin de böyle bir yaklaşımı var, çocuklar da böyle düşünüyorlar...Bir alanda başarılı olan bireylerin o alana ilgisi de artıyor bazen. Yetenek ve performans ilgiyi artırıyor. Bazen meslek içerisinde yetişip kendisini geliştirince de uyum artabiliyor. Bireyin kendini tanıması ve geliştirmesi de olabiliyor. Ya da bazen o mesleği kendi tarzına uygun şekilde de icra edebiliyorlar. O yüzden birey mesleği seviyor ve biraz da azmi varsa o meslekte başarılı olur, başta çok uygun görünmese de sonradan uygun hale gelebilir. “

Başarının ilgi ile ilişkisi konusunda Kuzgun (2000), bireylerin seçtikleri alana dair hem yetenek hem de ilgilere sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Kuzgun’a göre “genellikle insan ilgi duyduğu

konularla daha fazla meşgul olmak ister ve dolayısıyla o alanda başarılı olur. Ancak bunların her biri tek başına yeterli olmayabilir. Bir kimse bir alana hem ilgi duyuyor hem de o alanın gerektirdiği yeteneklere sahip bulunuyorsa başarısı da yüksek olacaktır.”

Etkili psikolojik danışmanların başarılı olmalarına etki eden bir diğer önemli faktör güçlü iletişim becerileridir. Bu beceri danışanla verimli bir ilişki kurabilmek, yakınlık kurmak veya iletişim kurmak, psikolojik danışma uygulamalarına yönelik tüm yaklaşımlarda vurgulanmaktadır (McLeod, 2003). Hemen her yönüyle psikolojik danışmanlık mesleği öğrencilerle, öğretmenlerle ve velilerle etkileşim ve iletişim temeline dayalı ve sosyal becerilerin kullanıldığı (Kırdök ve Sarpkaya, 2017) bir meslektir.

Kültüre duyarlılık ve/veya sosyal sistemlerin çeşitliliği konusunda bir anlayışa sahip olabilmek becerisi de etkili psikolojik danışmanların başarısını etkilemektedir. Açıktır ki, danışanıyla bağlantı kurmak durumunda olan etkili bir psikolojik danışmanın kültürel açıdan da yetkin olması gerekir (Anderson, Lunnen ve Ogles, 2010). Çünkü danışan her zaman bir sosyal sistem içerisinde hareket eder ve psikolojik danışman bu bağlamı anlayabildiği ölçüde başarılı olabilir. McLeod’un (2003) da ifade ettiği üzere psikolojik danışma sadece iki birey arasında geçen bir süreç değil aynı zamanda modern endüstriyel toplumlarda kültürle bütünleşik bir sosyal öğrenme biçimidir. Etkili bir psikolojik danışman olma sürecinin bir parçası, çeşitlilik sorunlarının nasıl fark edileceğini öğrenmeyi ve psikolojik danışmanlık uygulamalarını ve müdahalelerini danışanın dünya görüşüne uyacak şekilde şekillendirmeyi içerir (Kottler ve Shepard, 2008; Orlans ve Van Scoyoc, 2009). Etkili psikolojik danışmanlar kendi ve danışanın kültürel koşullarını ve her iki tarafın da yer aldığı sosyopolitik sistemi anlayabilmelidirler (Corey, 2005). Çokkültürlü psikolojik danışman yeterlilikleri, psikolojik danışmanın danışanın dünya görüşü hakkındaki farkındalığı ve kendi kültürel değerleri ve önyargıları konusundaki farkındalığı ve müdahale stratejilerini kültürel olarak uygun kullanma yeteneğini (Neukrug, 2012) kapsamaktadır.

Kuramsal bilgi ve becerilere sahip olunması gerekliliği yine katılımcılarca etkili bir psikolojik danışmanın başarılı olmasını sağlayan bir özellik olarak ifade edilmiştir. Kuramlar, psikolojik danışmadaki anlayış için bir çerçeve sağlar ve danışanın eylemlerinin, duygularının ve kararlarının bir bağlama yerleştirilmesine de yardımcı olurlar (Amis, 2013; Orlans ve Van Scoyoc, 2009). Bu yönüyle de kuramsal bilgi temelli uygulamalar, seçilen herhangi bir yöntemin, seçilen yaklaşımın etkinliğini desteklemek için güçlü bir kanıt temeli ile kapsamlı bir şekilde araştırılmasını ve test edilmesini, danışmanların uygulamaları arasında süreklilik olduğunu ve metodolojinin, riskleri azaltan kopyalamanın mümkün olmasını sağlar (Amis, 2013).

Etkili psikolojik danışmanların başarılı olmasında kişisel eğilimleri de oldukça önemli olarak belirtilmiştir. McConaughy’nin (1987) de ifade ettiği gibi; psikolojik danışmanın eşsiz özellikleri ve kişiliği, uygulayacağı tekniklerden çok daha önemlidir. Hatta seçilen teknikler dahi psikolojik danışmanın kişiliğinin bir dışavurumu olarak farklılaşır. Bu yönüyle psikolojik danışma sürecine en çok etki eden enstrüman psikolojik danışmanın kişiliğidir. Corey (2005) etkili psikolojik danışmanların kişisel özellikleri arasında kendi güçlerini tanıma ve kabul etme, değişime açık olma, diğerlerinin mutluluğuyla ilgilenme ve sağlıklı sınırlar koymayı ifade etmektedir. Eryılmaz ve Bek (2019) de psikolojik danışmanın kendisini yönetmesiyle ve psikolojik danışma sürecinde gelişimsel bir şekilde ilerlemeyle ilgili özellikleri araştırmışlar ve psikolojik danışmanın olumlu kişilik özelliklerini sürece sokmasının önemli bir özellik olduğunu belirtmişlerdir. Akbaş (2001) da psikolojik danışmanların çaba ve motivasyonunun, eğitim ve gelişime önem vermelerinin, öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı olmalarının, psikolojik danışman rolünü benimsemelerinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin etkili bir şekilde yürütülmesinde önemli faktörler olduğu sonucuna varmıştır.

Sorgulayıcı olmak, entellektüel gelişim, öğrenmeye açıklık ve doğal olarak bu özelliklerin bir ön koşulu olan öz farkındalık düzeyi etkili psikolojik danışmanların başarılarına etki edebilmektedir. Özellikle sorgulayıcı olmak diğer tüm yeterlilik alanlarının temelini oluşturur. Psikolojik danışman rolündeki herhangi birinin, danışanlarından bir şeyler öğrenmeye istekli olması ve danışmanlık sürecinin veya ilişkisinin kendilerini mevcut bilgi tabanlarının ötesine taşıdığı durumlarda aktif olarak bilgi ve anlayış aramaya istekli olması önemlidir (McLeod, 2003). Benzer bir bakış ile Freeman, Garner, Scherer ve Trachok (2019) da farkındalığı kişisel eğilim alanlarında değişim gerçekleştirebilmek için önemli bir önkoşul olarak ifade etmişlerdir.

Uygulama deneyimi etkili bir psikolojik danışmanın başarısında rol oynayan bir diğer faktördür. Bunun da ötesinde etkili psikolojik danışmanların önemli bir ayırd edici özeliği teknik ve alıştırma

danışanlarının ihtiyaçlarına göre yaratıcı bir biçimde düzenleyebilmeleridir (McLeod, 2003). Dumont da (2009) bir psikolojik danışmanın başarılı olmak için çeşitli müdahale stratejileri hakkında bilgi ve deneyim sahibi olması gerektiğini belirtmiştir.

Bulgulara göre; başarılı bir psikolojik danışman teknolojinin insan yaşamına etkisini kavrayabilmelidir. Şimdiye kadar teknoloji, psikolojik danışmanlıkta nispeten küçük bir rol oynamışsa da; artık e-posta, sohbet odaları, web kameraları, cep telefonları, metin mesajları vb. aracılığıyla internetin kullanılabilirliği artmaktadır. Bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımı, danışanlara ve psikolojik danışmanlara yeni iletişim kurma yolları sunmaktadır (McLeod, 2003). Psikolojik danışmanın uygulama başarısı günümüzde bu tür teknolojik kolaylaştırıcıları kullanabilme kapasitesi ile ilişkili olabilmektedir.

Tema 4: Etkili Psikolojik Danışmanların İş Doyumuna Etki Eden Faktörler

Her ne kadar doğrudan araştırmaların amaçları arasında yer almasa da katılımcıların bir çoğu görüşme sorularına verdikleri cevaplarda etkili bir psikolojik danışmanın öncelikle belirli ölçüde iş doyumuna sahip olması gerektiğini önemle vurgulamışlardır. Örneğin katılımcılar kendi kişilik özelliklerine veya değerlerine uygun kurumlarda çalıştıkları sürece etkili olabileceklerini ve bunun sonucunda da iş doyumlarının sağlanmış olacağını, ya da tam tersi bir bakışla iş doyumları sağlandığı ölçüde etkili olabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu nedenle de diğer temalardan ayrı olarak sınıflanan bu temada açık kodlama aşamasında etkili psikolojik danışmanların iş doyumlarına etki eden 14 kavram belirlenmiştir (Tablo 5). Bu temada da psikolojik danışma ve rehberlik alanının bireyin yeteneklerine, kişilik özelliklerine uygunluk gibi faktörler kişisel faktörler olarak değerlendirilmiştir. Yapılan işin ve görevin yoğunluğu ve açık bir tanıma sahip olması, elde edilen maddi kazanç gibi faktörler ise işle ilgili faktörler kategorisinde sınıflandırılmıştır. İş doyumuna ilişkin bu temada yer alan kavramlarda ilgililer birlikte yeteneklerin, değerlerin, kişilik özelliklerinin ve bireyin ihtiyaçlarının önemi katılımcılarca vurgulanmıştır.

Tablo 5.

Tema 4: Etkili psikolojik danışmanların iş doyumuna etki eden faktörler

Kategoriler	Kişisel Faktörler	İşle İlgili Faktörler
Alt Kategoriler	-	-
Kavramlar	Başarı	Hizmet sunulan bireylere faydalı olmak
	İlgi alanına uygun kurumlarda çalışmak	Uygun fiziksel mekan
	Meslek değerlerine uygunluk	Severek yapılan faaliyetlerin fazlalığı
	Kişilik özelliklerine uygunluk	Maddi kazanç
	Yeteneklere uygun bir alanda çalışma	Yöneticilerin takdiri
		Çalışılan kişilerle uyum
		Görev tanımının netliği
		İş dışı yaşam ve iş yaşamı dengesi
		İş yoğunluğu

Bireyin kendi işinden keyif alması ve işte olumlu duygu durumu olarak iş doyumunu tanımlanmaktadır (Lambrou, Kontodimopoulos ve Niakas 2010). Barutçugil (2004) iş doyumunu “bir çalışanın yaptığı işin ve elde ettiklerinin ihtiyaçlarıyla ve kişisel değer yargılarıyla örtüştüğünü veya örtüşmesine olanak sağladığını fark etmesi sonucu yaşadığı bir duygu” olarak açıklamaktadır. Locke (1976) ise, iş doyumunu “bir kişinin iş yerindeki işe ilişkin deneyimleri ve işe atfettiği değerlerinin yarattığı duygusal hoşnutluk durumudur” biçiminde tanımlamaktadır. İş doyumunu, çalışanın gereksinmesinin türüne, örgütten beklentisinin niteliğine, işin değerlendirmesindeki yeterliğine dayanmaktadır. (Başaran, 2000). Yapılan işin çeşitli özellikleri ve işin pekiştiricileri iş doyumunu ile ilgilidir. İş doyumunu ile ilgili bu özellikler işin genel özellikleri, koşulları ve pekiştiricileri; kişinin iş ortamına uygunluğu ve algılanan örgütsel destek ve üstlenilen rolün oluşturduğu stres etmenleri olarak sınıflandırılabilir (Lent, 2008).

Bu tanımlamalarla birlikte iş doyumunu, bireyin kişilik özellikleri ile işinin özellikleri arasındaki etkileşimin bir sonucu (Ergin,1997) olarak düşünüldüğünde bu araştırma sonucunda beliren iş doyumunu ile ilgili kişisel ve işle ilgili faktörlerin psikolojik danışmanların iş doyumlarına etkilerini göstermesi yönüyle önemi anlaşılmaktadır. Benzer bir şekilde katılımcıların birçoğu iş doyumunun, çalıştıkları ortamla kendi ilgi, değer ve yetenekleri arasındaki uyumun doğal bir sonucu olduğunu belirtmektedirler. Bu konuda bir katılımcının ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Bir psikolojik danışman olarak kendimi en iyi şekilde ifade edebileceğim yerlerde çalışmaya çalıştım. İlk iş deneyimim devlet okullarında bir okul psikolojik danışmanı olarak çalışmaktı. Burada yaptığım iş özelliklerime uygun olsa da, zaman içerisinde bu uyumun azaldığını ve farklı şeyler yapmam gerektiğini hissettim. Bundan dolayı işimden istifa edip, psikolojik danışman eğitimiyle ilgili akademik pozisyona girdim ve 6 aylık bir süre sonra üniversitede görevime başladım. Araştırma yapabilme, kendini sürekli geliştirme, yenilikleri takip etme, bağımsız ve esnek çalışabilme, yaptığın işe değer verilmesi, potansiyelim üst düzeyde kullanabilme ihtiyacı gibi özellikler benim için baskın hale gelmişti ve bunları yansıtabileceğim en uygun iş ortamı üniversiteydi. Şu anda verdiğim bu kararın ne kadar önemli ve doğru olduğunu anlıyorum.”

Kişinin ilgileri ile iş çevresinin uyumu gerçekleştiğinde mesleki doyumun arttığı (Niles ve Haris-Bowlsbey, 2009) ayrıca mesleğin gerektirdiği faaliyetlerin, bireyin yetenek, bilgi ve becerileri ile tutarlı olması, kazanç düzeyi (Kuzgun, 2000) gibi diğer birçok faktörün de iş doyumunu ile ilgili olduğu belirtilmektedir. Başarı ile iş doyumunu arasında ise pozitif ancak küçük ve orta düzeyde ilişki (Fritzsche ve Parrish, 2005) olduğu ifade edilmektedir. İş doyumunda ilgililerle birlikte yeteneklerin, değerlerin, kişilik özelliklerinin ve bireyin ihtiyaçlarının önemi katılımcılarca da vurgulanmıştır.

“Eğer bir insan gerçekten yeteneklerine uygun bir alanda çalışıyorsa, bu meslek severek yapacağı faaliyetlerden oluşuyorsa, ilgilerine uygunsa, meslek değerlerine uygunsa, kişiliğine uygunsa, ihtiyaçlarını karşılıyorsa ve uygun mekânlarda çalışıyorsa, çalıştığı kişilerle uyum sağlayabiliyorsa iş doyumunu sağlayabilir. Eğer yöneticiler yaptığınız işi takdir etmiyorsa bu da iş doyumunu düşürebilir.”

Bu ifadeye olduğu gibi özelliklerine uygun kurumlarda çalışmak gibi doyumunu etkileyen birçok kavram katılımcılarca belirtilmiştir. Bu kavramlar aslında diğer temalar ve kategorilerin de içeriği ile doğrudan ilişkili olduğundan araştırmada birinci, ikinci ve üçüncü temaların iş doyumunu ile ilgili temayı etkileyen kavramları içerdiği görülmektedir. Benzer biçimde Weiss, Dawis, England ve Lofquist'e (1967) göre iş doyumunu kişinin başarı, yaratıcılık, yeteneklerini kullanma gereksinimlerini karşılamada işinden memnun olmasıdır. Türkiye’de bu konuda yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Aydemir Sevim ve Hamamcı (1999) yaptıkları bir incelemede, mesleki doyum düzeyleri ile mesleki yeterlilik arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada psikolojik danışmanların mesleki doyumları ile mesleki yeterlilikleri arasında ise olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu psikolojik danışmanların mesleki yeterlilikleri arttıkça mesleklerini yürütmekten daha fazla doyum aldıklarını göstermektedir. Ayrıca İnce'nin (2003) belirttiği üzere işin niteliği; çalışanların yetilerini kullanabilecekleri şartların olması, yeniliğe ve gelişime imkan tanınması gibi faktörleri içermektedir. Yine işin özellikleri ile çalışanın yeterlilikleri de örtüşmelidir. Uslu (1999) da resmi okullarda çalışan okul psikolojik danışmanlarının iş doyum düzeylerini incelediği araştırma sonucunda psikolojik danışmanların iş doyum düzeylerinde kendilerini mesleki açıdan yeterli algılayanların iş doyum düzeylerinin yüksek olduğunu bulmuştur. Ayrıca psikolojik danışmanların mesleki yeterliliklerini artırmak amacıyla çeşitli mesleki gelişim etkinliklerine katılmalarının iş doyumlarını artırdığına yönelik bulgular sunan çeşitli araştırmalar (Hamamcı, Göktepeler ve İnanç, 2005; Kinalı, 2000) da mevcuttur.

Ayrıca katılımcıların önemli bir kısmı yardım ettikleri bireylerde gözlemledikleri gelişimin iş doyumlarını olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Bir katılımcı:

“Kişisel yardıma dayalı bir meslek olduğundan yaptığım işin ürünü danışmanlardaki ilerleme ve gelişimdir...Kısacası iş doyumunu işe yarıyor olma duygusunu yaşamaktır.” ifadelerini kullanmış ve görüldüğü üzere yapılan işin özelliklerinin beklenti ve gereksinimlerle örtüşmesi, iş doyumunu açısından önemlidir (Kırdök ve Sarpkaya, 2017) görüşünü destekler bir bakış açısı sergilenmiştir. İş doyumunu ile ilişkilendirilen “başarı” kavramı ise bu konu ile yine yakından ilgili işte yükselme veya terfi etmenin sonuçları ile yakından ilgilidir. Bireyin yaptığı işte başarılı olması halinde terfi etmesi doyumunu arttıracaktır. Başarı değerlendirme sisteminin hatalı olması, yeterlinin yanında yetersizin de ödüllendirilmesi başarılı olduğuna inanan bireyin iş doyumunu olumsuz yönde etkileyecektir (Erdoğan, 1994).

Araştırmada etkili psikolojik danışmanların iş doyumunu etkileyen; fiziksel koşullar, maddi kazanç, yöneticilerin takdiri, çalışılan kişilerle uyum ve gerçekleştirilen görevlerle ilgili etkenleri içeren

ve koruyucu etkenler (Kağan, 2010) veya örgütsel faktörler (Başaran, 2000) olarak açıklanan diğer bazı kavramlar da ön plana çıkmıştır. Günay'ın (2016) da belirttiği üzere bireylerin toplumdan ve çevresel özelliklerden etkilenmeyeceği düşünüldüğünde, iş doyumunu etkileyen unsurların daha da genişlediği ifade edilebilir. Hackman ve Oldham'ın (1975) iş doyumunun nedenlerini açıklayan İşin Özellikleri Kuramı; işin beş temel özelliği olarak beceri çeşitliliği, görev bütünlüğü, görevin önemi, özerklik ve geri bildirim boyutları üzerinde durmaktadır. İşin beceri çeşitliliği gerektirdiği, görevlerin bir bütünlük içerdiği ve önemli olduğu oranda bireyde işinin anlamlı olduğu duygusu oluşmakta, işin bireye özerklik tanınması bireyde sorumluluk duygusu yaratmakta, geri bildirim ise bireyin işin sonucu hakkında bilgi sahibi olmasını sağlamaktadır. İş doyumunu üzerine yapılan araştırmalar bu araştırma bulgularına benzer şekilde bu kavramın; iş etkinlikleri ve iş yerinde karşılaşılan sorunlar ve rol belirsizliği (Eren, 1993; Sabuncuoğlu, 2008), çalışanların kendi arasında ve yöneticileri olan destekleyici iletişim (Bozkurt ve Turgut, 1999; Erdoğan, 1994; Güven, 2009; Şengül, 2008), yetenek ve becerileri geliştirme fırsatları ve ödül sistemi (Eren, 1993), ücret politikası (Bilgiç, 1998), çalışma koşulları (Erdoğan, 1994) ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Psikolojik danışma hizmetlerinin daha etkili ve verimli sürdürülmesinde sürecin kendisi dışında, bizzat psikolojik danışmanların bazı özelliklerinin incelenmesi ve ortaya konulması da oldukça önemli görünmektedir. Bilgi, beceri, etik gibi temel özelliklerle birlikte kişisel eğilimlerin de psikolojik danışmanların yetkinliklerinin artırılmasında önemli olduğu (Miller vd., 2020) bilinmektedir. Aynı bakış açısıyla bu araştırmada da etkili psikolojik danışmanların özellikleri ve kişisel eğilimleri kavramsallaştırılmaya çalışılmıştır. Bulgular etkili psikolojik danışmanların sosyal ve araştırmacılıkla ilgili özellik ve yeterlikleri dışında girişimcilik becerilerine de sahip olması gerektiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte psikolojik danışmanların eğitiminde meslek yaşamlarında idareciler, diğer öğretmenler, aileler ve öğrenciler arasında koordinasyonda bulunma, etkili sunum yapabilme, meslek ve mesleki görevlerin savunuculuğunu yapabilme, hitabet ve sözel ikna gibi girişimci kişilik tipine vurgu yapan becerilerin önemsenmesinde fayda vardır.

Ayrıca bu araştırmada hızlı toplumsal değişimlerin psikolojik etkilerine yönelik çalışabilme, teknoloji ve internetin etkin kullanılması, göç ve terörün etkisinde kalan bireylerle çalışma becerisi gibi örgün akademik eğitimde yeterince yer almayan konuların önemi görülmüştür. Psikolojik danışman lisans eğitimine bu konuların dahil edilmesi psikolojik danışmanların etkililiğini artıracaktır. Araştırmada mesleki gelişime yönelik olarak etkili psikolojik danışmanların geleneksel bakış açısının ötesinde ilgi alanlarına sahip olmaları ve beceriler edinmelerinin önemi de vurgulanmıştır. Sanatın yaratıcılığı, olay ve olgulara farklı bir bakış açısı ile bakabilme potansiyelini artırması söyleminde olduğu gibi, çeşitli disiplinlerin kazanımlarının gözetilerek eğitim programlarının çeşitlendirilmesi ve zenginleştirilmesi faydalı olabilecektir.

Bu araştırmanın önemli bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Öncelikle araştırmanın nitel verilerinden zengin bir bilgi edinildiği düşülmüyor olsa da katılımcı sayısı ve temsil edicilik açısından daha kapsamlı bir gruba erişmekte fayda vardır. Özellikle akademisyen ve okul ortamında çalışanlar dışındaki psikolojik danışmanlardan daha fazla bilgi toplanılması düşünülmelidir. Bununla birlikte ilgi, yetenek, beceri, başarı gibi kavramların tanımlamalarının psikolojik danışmanlık mesleğinde her çalışma alanı için farklılaşması da bu değişkenlere ilişkin bulguların tek bir çatı altında ifade edilmesinin zorluğuna işaret etmektedir. Bu konuda çalışma yapacak araştırmacıların bu değişkenleri farklı çalışma alanları için incelemelerinde fayda vardır.

KAYNAKÇA

- American Counseling Association. (2022). *Consensus definition of counseling*. <https://www.counseling.org/about-us/about-aca/20-20-a-vision-for-the-future-of-counseling/consensus-definition-of-counseling> (Erişim Tarihi:08/06/2022).
- Akbaş, S. (2001). *İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde oluşturulan iş birliğinin incelenmesi (Adana örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Amis, K. (2013). *Challenges in counselling: Student counselling*. London: Hachette.
- Anderson, T., Lunnen, K. M., ve Ogles, B. M. (2010). Putting models and techniques in context. B. L. Duncan, S. D. Miller, B. E. Wampold ve M A. Hubble (Ed.), *The heart and soul of change: What works in therapy* (2. bs.) içinde (ss. 143–166). Washington, DC: American Psychological Association.
- Asay, T. P. ve Lambert, M. J. (1999). The empirical case for common factors in therapy: Quantitative findings. M. A. Hubble, B. L. Duncan ve S. D. Miller (Ed.), *The heart and soul of change: What works in therapy* (2. bs.) içinde (ss. 23–55). Washington, DC: American Psychological Association.
- Aydemir-Sevim, S. ve Hamamcı, Z. (1999). Psikolojik danışmanların mesleki doyumları ile mesleki yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 12, 39-46.
- Backman, K. ve Kyngas, H. A. (1999). Challenges of the grounded theory approach to a novice researcher. *Nursing & Health Sciences*, 1(3), 147-153. <https://doi.org/10.1046/j.1442-2018.1999.00019.x>.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri: Nvivo 7.0 ile nitel veri analizi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış: insanın üretim gücü*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Beutler, L. E., Crago, M. ve Arizmendi, T. G. (1986). Therapist variables in psychotherapy process and outcome. S. L. Garfield ve A. E. Bergin (Eds), *Handbook of psychotherapy and behavior change*, (3. Bs) içinde (ss. 257-310). New York: Wiley.
- Bilgiç, R. (1998). The relationship between job satisfaction and personal characteristics of Turkish workers. *Journal of Psychology*, 132(5), 549-558.
- Bozkurt, T. ve Turgut, T. (1999). Çalışanların toplam kalite yönetimi uygulamaları ile ilgili iş tatminleri ve kültürel saygılıları arasındaki ilişkiler. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, 12 (2), 57-66.
- Burks, H. M. ve Steffire, B. (1979) *Theories of counseling* (3. Bs). New York: McGraw-Hill.
- Carkhuff, R. (2011). *21. yüzyılda yardım etme sanatı*. (R. Karaca ve F. E. İkiz, Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi Basım Dağıtım.
- Christensen, J. K., Dickerman, C. A. ve Dorn-Medeiros, C. (2018). Building a consensus of the professional dispositions of counseling students. *The Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 11(1), 2-27.
- Cormier, W. H. ve Cormier, L. S. (1991). *Interviewing strategies for helpers* (3. bs.). California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Constantine, M. G. ve Sue, D. W. (Ed.) (2005). *Strategies for building multicultural competence in mental health and educational settings*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Corey, G. (2005). *Psikolojik danışma kuram ve uygulamaları* (T. Ergene, Çev.). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP) (2022). *Glossary*. <https://www.cacrep.org/glossary> (Erişim Tarihi:08/06/2022).
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. bs.). New Jersey: Upper Saddle River.
- Creswell, J. W. ve Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130.
- Crouch, A. (1992). The competent counsellor. *Self and Society*, 20, 22–5.
- Curtis, S., Gesler, W., Smith, G. ve Washburn, S. (2000). Approaches to sampling and case selection in qualitative research: examples in the geography of health. *Social Science & Medicine*, 50(7-8), 1001-1014.
- Denzin, D.K. (1989). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods* (3. bs.). Dunfermline: Prentice Hall College Div.

- DiCicco-Bloom, B. ve Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40(4), 314-321.
- Dumont, F. (2009). Introduction to 21st century psychotherapies. R. J. Corsini ve D. Wedding (Ed.), *Current Psychotherapies* (9. Bs.) içinde (ss. 1-13). Belmont, CA: Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Erdoğan, İ. (1994). *İşletmelerde davranış*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Eren, E. (1993). *Yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Ergin, C. (1997). Bir iş doyumunu ölçümü olarak iş betimlemesi ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 12, 25-36.
- Eryılmaz, A. ve Bek, Ö. Ü. H. (2019). Danışanların beklentilerine göre etkili psikolojik danışmanların 15 özelliği. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 273-294.
- Ferreira, A. I., Rodrigues, R. I. ve da Costa Ferreira, P. (2016). Career interests of students in psychology specialties degrees: psychometric evidence and correlations with the RIASEC dimensions. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 16(1), 91-111.
- Freeman, B.J., Garner, C.M., Scherer, R. ve Trachok, K. (2019). Discovering expert perspectives on dispositions and remediation: A qualitative study. *Counselor Education & Supervision*, 58, 209-224/ <https://doi.org/10.1002/ceas.12151>
- Fritzsche, B.A. ve Parrish, T.J. (2005). Theories and research on job satisfaction. S.D. Brown ve R.W. Lent (Ed.). *Career development and counseling: Putting theory and research to work* içinde (ss. 180-202). N.J.: John Wiley and Sons.
- Glaser, B. ve Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşğın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Günay, A. (2016). *Kabin ekiplerinde iş doyumunu ve tükenmişlik sendromu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Güven, M. (2009). Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin okul rehberlik hizmetleri ve denetimiyle ilgili görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 171-179.
- Hamamcı, Z., Göktepete, E.O. ve İnanç, N. (2005). Ankara ilinde çalışan okul psikolojik danışmanlarının mesleki gelişim ve meslek doyum düzeyleri arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(24), 27-44.
- Hamamcı, Z., Murat, M. ve Çoban, A.E. (2004). *Gaziantep'teki okullarda çalışan psikolojik danışmanların mesleki sorunlarının incelenmesi*. 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Heled, E. ve Davidovitch, N. (2021). Personal and Group Professional Identity in the 21st Century" Case Study: The School Counseling Profession". *Journal of Education and Learning*, 10(3), 64-82.
- Holland, J.L. (1997). *Making vocational choices; A theory of vocational personalities and work environments* (3. bs.). Florida: PAR Inc.
- Hough, M. (2014). *Counseling skills and Theory* (4. bs.). Pacific Grove. Brooks/Cole CA.
- İkiz, E. F. ve Totan, T. (2014). Etkili psikolojik danışman niteliklerinin değerlendirilmesine yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42), 269-279.
- İnce, Ö. (2003). *İş tatminine etki eden başlıca faktörler ve uygulamadan bir örnek* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Johnson, D., Shertzer, B., Linden, J. E. ve Stone, S. C. (1967). The relationship of counselor candidate characteristics and counselor effectiveness. *Counselor Education and Supervision*, 6, 397-304.
- Kağan, M. (2010). Ankara ilindeki devlet ve özel ilköğretim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin iş doyumlarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 39-55.
- Karataş, Z. ve Baltacı, H. Ş. (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber

- öğretmenin (psikolojik danışman) görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 427-260.
- Kepçeoğlu, M. (1999). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Kınalı, G. (2000). *Resmi ve özel okullardaki rehber öğretmenlerin iş tatminleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kırdök, O. ve Sarpkaya, A. A. (2017). Okul psikolojik danışmanlarının duygusal zekâ düzeylerinin iş doyumunu düzeylerini yordama gücünün incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 86-100.
- Korkut Owen, F., Tuzgöl Dost, M. & Bugay, A. (2014). Psikolojik danışman eğitimcilerinin psikolojik danışman adaylarının mesleğe ilişkin kişisel eğilimleri hakkındaki görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 1037-1055. doi: 10.14687/ijhs.v11i1.2883
- Korkut Owen, F. ve Dost, M. T. (2020). Psikolojik danışman adaylarına göre etkili psikolojik danışmanın özellikleri ve psikolojik danışman eğitiminin etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 259-274.
- Kottler, J. A. ve Shepard, D. S. (2008). *Introduction to counseling: Voices from the field* (6. bs.). CA: Thomson Brooks/Cole.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı, kuramlar uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lambrou, P., Kontodimopoulos, N. ve Niakas, D. (2010). Motivation and job satisfaction among medical and nursing staff in a Cyprus public general hospital. *Human Resources for Health*, 8 (26), 26-34.
- Ladany, N. ve Ingman, A. G. (2008). Developments in counseling skills training and supervision. S. D. Brown ve R. W. Lent. (Ed.). *Handbook of counseling psychology* (4. bs.) içinde (ss. 338-357). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Larson, L. M., Suzuki, L. A., Gillespie, K. N. vd. (1992) Development and validation of the counseling self-estimate inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 39, 105–20.
- Lent, R.W. (2008). Understanding and promoting work satisfaction: An integrative view. S. D. Brown ve R. W. Lent. (Ed.). *Handbook of counseling psychology* (4. bs.) içinde (ss. 462-483). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* içinde (ss. 1297–1349). Chicago: Rand McNally.
- McConaughy, E. A. (1987). The person of the therapist in therapeutic practice. *Psychotherapy*, 24, 303–14.
- McLeod, J. (2003). *An introduction to counselling* (3. Bs.). NY: Open University Press.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu [MYK] (2017). *Psikolojik Danışman (Seviye 6) Ulusal Meslek Standardı*. https://portal.myk.gov.tr/index.php?option=com_meslek_std_taslak&view=taslak_revizyon&task=indir&id=4&standart_id=3092 (Erişim Tarihi:14/02/2021).
- Miller, S.M., Larwin, K.H., Kautzman-East, M., Williams, J.L., Evans, W.J, Williams, D.D. ... Miller, K.L. (2020). A proposed definition and structure of counselor dispositions, *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 53(2), 117-130, <https://doi.org/10.1080/07481756.2019.1640618>
- Neukrug, E. (2012). *The world of the counselor: An introduction to the counseling profession* (4. bs.). CA: Brooks/Cole.
- Niles, S.G. ve Haris-Bowlsbey, J. (2009). *Career development interventions in the 21st century* (3. bs.). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Orlans, V. ve Van Scoyoc, S. (2009). *A short introduction to counselling psychology*. London: The Cromwell Press Ltd.
- Özer, R. (1998). *Rehber öğretmenlerde tükenmişlik düzeyi, nedenleri ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

- Paisley, P.O. ve McMahon, G. (2001). School counseling for the 21st century: Challenges and oportunities. *Professional school counseling*, 5(2), 106-115.
- Sabuncuoğlu, E. T. (2008). Rol çatışmasının ve rol belirsizliğinin tükenmişlik ve iş doyumu üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(1), 35-49.
- Sandelowski, M. (1986). The problem of rigor in qualitative research. *Advances in Nursing Science*, 8(3), 27-37.
- Schmidt, J.J. (1996). *Counseling in schools: Essential services and comprehensive programs*. Massachusetts: Needhem Heights.
- Spradley, J.P. (1979). *The ethnographic interview*. CA: Holt, Rineheart and Winston.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research* (Vol. 15). Newbury Park, CA: Sage.
- Şengül, A. (2008). *İş doyumu ve tüketici tatmini ilişkisi kamu ve özel kesim sağlık hizmetlerinde hekimlerin iş doyumunun hasta tatminine etkisi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Tan, H. (2000). *Psikolojik danışma ve rehberlik teori ve uygulama*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Tuzgöl-Dost, M. ve Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 389-407.
- Uslu, M. (1999). *Resmi eğitim kurumlarında çalışan psikolojik danışma ve rehberlik uzmanlarının iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin danışmanların denetim odağı ve bazı değişkenlere göre karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Ültanır, E. (2005). Türkiye’de psikolojik danma ve rehberlik (PDR) mesleki ve psikolojik danışman eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 102-111.
- Wampold, B. E. (2010). *The basics of psychotherapy: An introduction to theory and practice*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Weiss, D. J., Dawis, R. V., England, G. W. ve Lofquist, L. H. (1967). Manual for the Minnesota satisfaction questionnaire. *Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation*, 22, (1-19)
- Yeşilyaprak, B. (2009). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanının geleceği: Yeni açılımlar ve öngörüler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 193-213.

TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA GÖRSEL UNSUR OLARAK EFEMERA VE BROŞÜR KULLANIMI¹

USE OF EPHEMERA AND BROCHURES AS VISUAL ELEMENTS IN TURKISH TEXTBOOKS

Ali GÖÇER², Soner GARİP³

ÖZ: Türkçe ders kitapları, öğrencilere temel dil becerilerinin kazandırılması sürecinde uyaran ve etkinlik zemini sunan temel araçtır. Tematik yaklaşımla oluşturulan Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler şiir, hikâye edici ve bilgilendirici metin türlerinden oluşmaktadır. 2017 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bilgilendirici metin türlerine ilk kez efemera ve broşür alt tür olarak eklenmiştir. Efemera ve broşürler görselliğin ön planda olduğu materyallerdir. Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilere kazandırılması istenen kazanımlardan birisi de görsel okumadır. Görsel okuma becerisi öğrencilere öğrenme süreçlerinde analiz etme, tahminde bulunma ve yorumlama gibi zihinsel becerilerin kazandırılması açısından birtakım avantajlar sağlamaktadır. Bu bakımdan öğrencilerin görsel okuma kazanımını elde etmelerinde efemera ve broşürlerin önemli işlevleri olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada MEB yayını olan ortaokul 1. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer verilen efemera ve broşürlerin kullanımını, tercih edilen örnekleri ve ana dili eğitiminde amaçlanan kazanımlara ulaştırmada sağladığı avantajları ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler doküman analizi kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analizden faydalanılmıştır. Araştırmanın sonucunda incelenen ders kitabında çok sayıda ve farklı türde efemera ve broşüre yer verildiğine ulaşılmıştır. Efemera ve broşürlerin ana dili eğitiminde temel dil becerilerin kazandırılması ve geliştirilmesi sürecinde önemli işlevleri bulunmaktadır.

Anahtar sözcükler: Efemera, broşür, Türkçe ders kitabı, görsel okuma.

ABSTRACT: Turkish textbooks are the main source of stimuli and activity grounds in the process of teaching students basic language skills. The types of texts in Turkish textbooks created with a thematic approach are informative, narrative and poems. In the Turkish Curriculum Published in 2017, ephemera and brochure were added to informative text types for the first time as sub-types. Ephemera and brochures are materials that are visual. One of the acquisitions that students are expected to gain with the Turkish language Program is visual reading. Visual reading skill provides students with some advantages such as analyzing, predicting and interpreting in their learning process. In this respect, it is thought that ephemera and brochures have an important function for students to gain visual reading acquisition. In this study, it is aimed to reveal the use of ephemera and brochures included in the middle school 1st grade Turkish Textbook published by MEB Publications, the preferred examples and the advantages they provide in achieving the objectives in mother language education. Qualitative research method was used in the research. The data were collected by document analysis and subjected to descriptive analysis. As a result of the research, it was found that there are many and different types of ephemera and brochures in the textbook examined. Ephemera and brochures have important functions in the process of gaining and developing basic language skills in mother tongue education.

Keywords: Ephemera, brochure, Turkish textbook, visual reading.

Bu makaleye atf vermek için:

Göçer, A. ve Garip, S. (2022). Türkçe ders kitaplarında görsel unsur olarak efemera ve broşür kullanımı, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1218-1233

Cite this article as:

Göçer, A. & Garip, S. (2022). Use of ephemera and brochures as visual elements in Turkish. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1218-1233

¹ Bu çalışma, 30 Ekim-1 Kasım 2018 tarihleri arasında Çanakkale'de düzenlenen 'İkinci Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildirinin düzenlenmiş ve geliştirilmiş halidir.

² Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri, Türkiye, gocerali@gmail.com, Orcid: 0000-0002-6880-2611

³ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye, sonergarip38@gmail.com, Orcid: 0000-0002-0893-9536

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Different written and visual materials are applied as a stimulus and activity basis in order to gain basic language skills in the learning-teaching process. At the beginning of these materials are Turkish textbooks. Turkish textbooks are the primary resource prepared in accordance with the Turkish course curriculum (2019) and offer students the opportunity to learn individually in the learning and teaching process. It is aimed to provide students with basic language skills with the themes contained in Turkish textbooks and texts created according to these themes.

In order to achieve efficiency in native language education, the texts found in Turkish textbooks are informative, storytelling and usually consist of poems or text types that outweigh the artistic aspect. These species also include subspecies within themselves. When the Turkish course curriculum published at the beginning of 2017 is examined, it is seen that new subspecies that are not within the program are added to the text types.

“Ephemera is the common name given to various materials with quite different types and contents” (Sommer and Keskin, 2012: 438). Sağlık (2016) defines ephemera as material collected in the field by a librarian or an archivist of information sources other than books and archives. Akkaya (2020) expresses ephemera as a temporary material that is not long lasting, usually made of paper. From the present definitions, it is understood that ephemera is a short-lived source of information and it is expressed as materials with various types and contents

The brochure is one of the visual materials frequently encountered in daily life. In the dictionary of the Turkish Language Association (2005: 317), it is defined as “a small book, treatise with few pages, usually aiming to introduce something”. Ayverdi (2010) defines "a thinly covered small booklet, a treatise" (p. 168) published for the purpose of explaining a scientific subject, introducing a place, giving information on a particular subject. Özcan and Şentürk (2017), on the other hand, describe the brochure as a remarkable material that includes explanations and visuals for the purpose of promoting products or services. From the present definitions, it is understood that the brochure has a promotional purpose, is generally enriched with visuals and consists of a small number of pages.

Ephemera and brochures are materials that outweigh the visual aspects by their properties. Visual materials have an important place in the learning-teaching process. Seferoglu (2014) supports this by saying that some students make their learning easier through visuals, and that there is a need for visuals in learning some information.

Method

Qualitative research method was used in this research. The reason why the qualitative research method is preferred in the study is that the ephemera and brochures used in the textbook and their advantages in achieving targeted gains in mother tongue education are wanted to reveal by following a process appropriate to the nature of qualitative research. Document analysis from qualitative research data collection tools was used in the research. The written material collected in this research is 5 textbooks of Secondary School Turkish, which come out of the publications of the Ministry of Education. (2017) descriptive analysis was used in the analysis of the data. Accordingly, ephemera and leaflets contained in the textbook are grouped and classified according to their types. Information about them is edited and presented. In this study, attention was paid to issues related to validity and reliability throughout the research process.

Findings

14 different types of ephemera were used in the Turkish textbook with nine brochures. The ephemera used are six banners, two letters, a magazine cover, two postage stamps, two tables, three drawings, four miniatures, seven cartoons, a petition, three maps, a registration form, a weather document, a floor plan and a prospectus. The brochures used in the textbook are about healthy living and Environmental Protection. The ephemera and brochures used are intended for listening/monitoring, speaking, reading and writing skills and are both visually used and applied in activity studies.

Discussion and Conclusion

In this study, “Middle School 1. Are ephemera and brochures included in the class Turkish textbook? How?” and “Middle School 1. What are the advantages of ephemera and brochures contained in the classroom Turkish textbook in achieving targeted achievements in language education?” answers to your questions have been sought. According to the results obtained, secondary school belonging to MEB publications 1. Turkish class on the content of the lesson manual, banners, letters, magazines, postage stamps, table, drawing, miniature, cartoon, petition, map, registration form, floor plan, prospectus, weather orneklendiren efemera with healthy living and pamphlets on Environmental Protection was used. This indicates that the textbook contains many examples of ephemera and pamphlets. Accordingly, it can be said that the textbook is quite rich in visual aspects. The ephemera and brochures used are intended for listening/monitoring, speaking, reading and writing skills and are both visually used and applied in activity studies.

It is seen that there are many and different types of ephemera and brochure examples in the content of the Turkish coursebook examined. This situation shows that the textbook is visually rich. Similarly, Ateş, Sur, and Çelik (2020), in their study according to the teachers' opinions, concluded that there are sufficient visuals in the textbooks. The presence of many visual elements in the textbook prepares the ground for the achievements of the program. Effective use of visuals by teachers in the learning-teaching process will provide students with some advantages. Göçer and Tabak (2012) concluded in their study that reading and interpreting visuals serve to improve students' linguistic and social skills. Akpınar (2009) concluded that, according to the data obtained from teachers, visual reading and visual presentation have positive effects on learning, comprehension, permanence, creative thinking and speed reading. From this, it can be said that the related textbook supports the development of students' learning, comprehension, retention, creative thinking, rapid reading, and linguistic and social skills.

Ephemera and pamphlets have a historical background. This feature enables ephemera and brochures to establish a cultural bridge between the past and the next generation. Kaya (2015) concluded in his study that the delivery of ephemera collected by archivists and researchers to large masses will provide a common memory formation in the society. Since postage stamps, tables, miniatures, drawings and posters belonging to Karagöz characters in the studied textbook are rich ephemera belonging to different periods of our cultural life, it can be stated that the relevant textbook also serves this purpose.

GİRİŞ

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019), öğrencilerin yaşamı boyunca kullanabilecekleri dört temel dil becerisi dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma üzerine yapılandırılmıştır. Öğrencilere programın hedefleri doğrultusunda temel dil becerilerinin kazandırılması süreci ilkökul birinci sınıfta ilk okuma ve yazma çalışmalarıyla başlayıp ortaokul dördüncü sınıfa kadar devam etmektedir. Çünkü temel dil becerilerin gelişimi öğrencileri hayata hazırlanmakta bu sayede dilini etkin, doğru ve anlaşılır bir şekilde kullanan bireyler yetişmektedir. Bu bakımdan öğrencilerin temel dil becerilerini kazanmaları önemli bir husustur.

Öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin temel dil becerilerini kazanabilmesi amacıyla bir uyarıcı ve etkinlik zemini sunan çeşitli yazılı ve görsel materyallere başvurulmaktadır. Bu materyallerin başında Türkçe ders kitapları gelmektedir. Türkçe ders kitapları, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) doğrultusunda hazırlanan ve öğrencilerin öğrenme öğretme sürecinde bireysel öğrenmelerine fırsat sunan birincil kaynaktır. Türkçe ders kitaplarında yer verilen temalar ve bu temalara göre belirlenen metinlerle öğrencilere temel dil becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Buna göre Türkçe ders kitapları, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) hedefleri doğrultusunda hazırlanmalı ve öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştirilmesine destek olmalıdır.

Türkçe ders kitaplarının hazırlanmasında tematik yaklaşım esas alınmıştır. Demirbaş (2006) öğrencinin bilgiyi anlamlandırması ve ilişkilendirmesi ile üst düzey zihinsel becerileri kazanması açısından tematik yaklaşımın önemli olduğunu söylemektedir. Buna göre Türkçe ders kitaplarında, Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2019) göre hem ilkökul hem de ortaokul kademesinde zorunlu ve seçmeli olarak belirlenen sekiz tema bulunmaktadır. Bu temaların her birinde dört metin yer almaktadır. Seçilen metinlerin de üç tanesi okuma becerisine, bir tanesi de dinleme/izleme becerisine yönelik olması gerekmektedir.

Ana dili eğitiminde verim elde etmek maksadıyla Türkçe ders kitaplarında bulunan metinler bilgilendirici, hikâye edici ve genellikle şiirlerden veya sanatsal yönü ağır basan metin türlerinden meydana gelmektedir. Bu metin türlerinin de kendi içerisinde alt türleri yer almaktadır. 2017 yılı başında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde metin türleri içerisinde program bünyesinde olmayan yeni alt türlerin eklendiği görülmektedir. Bu durumu Konuk (2018) programa ilk kez blog, broşür, efemera, diyagram, e-posta, karma içerikli metin, kullanım kılavuzu, tarifname, döviz ve sosyal medya mesajının 2018 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile girdiğini söyleyerek belirtmektedir. Programa ilk kez eklenen alt türler incelendiğinde bunların genellikle bilgilendirici metin türleriyle ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Bu alt türler içerisinde görselliğin ön planda olduğu efemera ve broşür ise dikkat çekmektedir.

“Efemera, oldukça farklı türde ve içerikte çeşitli materyale verilen ortak addır” (Somer ve Keskin, 2012: 438). Sağlık (2016) efemerayı, kitap ve arşiv dışında kalan bilgi kaynaklarının kütüphaneci veya bir arşivci tarafından sahada derlenen malzeme olarak tanımlamaktadır. Akkaya (2020) ise efemerayı uzun ömürlü olmayan genellikle kâğıttan yapılmış gelip geçici materyal olarak ifade etmektedir. Mevcut tanımlamalardan efemeranın kısa ömürlü bir bilgi kaynağı olduğu, çeşitli tür ve içeriğinin bulunduğu materyaller olarak ifade edildiği anlaşılmaktadır.

Efemeralar, günlük yaşantımıza tanıklık ederek kullanım ömrünü tamamlamış materyallerdir. Bu materyaller gündelik hayatın bir parçası olma özelliği göstermektedir. Bu bakımdan günlük hayatta elimize geçen pek çok materyal efemera özelliği taşımaktadır. Bunlara örnek olarak kullanılmış biletler, kuponlar, gazete ve dergiler, takvim yaprakları, kartpostallar, davetiyeler, posterler, ilanlar gösterilebilir.

Efemeralar gündelik yaşamın önemli bir parçasıdır. Efemeralar, ıvır zıvır olarak görülmesine karşın tarihsel bir geçmişe sahiptir. Akkaya (2020) efemeraların kültürel tarih ve sosyal yaşantının eşsiz ve kıymetli bilgilerini aktardığını söylemektedir. Uyar (2020) da efemeraların topluma ait sosyal ve kültürel geçmişle ilgili önemli ve ayrıntılı bilgiler içerdiğini belirtmektedir. Bu yönüyle efemeralar ait olduğu toplumun ve devrin özelliklerini yansıtmaktadır.

Efemeraların kullanım amacına göre türleri bulunmaktadır. Kaya (2015) bunların sosyal; eğitimsel; eğlence/gösteri; askeri, tıbbi ve kentsel; politik ve ticari olarak gruplandırılabilirliğini ifade etmektedir. Mevcut türler içerisinde eğitimsel, sosyal, eğlence/gösteri ve kentsel efemeralara eğitim öğretim sürecinde sıklıkla başvurulmaktadır. Özellikle son dönemlerde öğrencilerin ana kaynakları olan ders kitaplarında efemera örneklerine yer verilmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin ana kaynakları ders kitaplarında görselliğin ön planda olduğu broşür örnekleri de bulunmaktadır.

Broşür, gündelik yaşamda sıklıkla karşılaşılan görsel materyallerden biri olma özelliği taşımaktadır. Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük'te (2005: 317) “genellikle bir şeyi tanıtmayı amaçlayan, sayfa sayısı az, küçük kitap, risale” olarak tanımlanmaktadır. Ayverdi (2010: 168) broşür için “ilmî bir konuyu açıklamak, bir yeri tanıtmak, belli bir konuda bilgi vermek gibi amaçlarla yayımlanan, ince kaplı küçük kitapçık, risale” tanımını yapmaktadır. Özcan ve Şentürk (2017) ise broşürü, ürün veya hizmetleri tanıtmaya amaçlı taşıyan içerisinde açıklamalar ve görsellerin yer aldığı dikkat çekici bir materyal olarak ifade etmektedir. Mevcut tanımlamalardan broşürün tanıtım amacı taşıdığı, genel olarak görsellerle zenginleştirildiği ve az sayıda sayfadan oluştuğu anlaşılmaktadır.

Broşürler günlük hayatın her anında karşılaşılabileceğimiz görsel yönü ağır basan kitapçıklardır. Bu bakımdan broşürleri sanayi, tarım, ticaret, turizm ve sağlık gibi birçok alanda görmek mümkündür. Özellikle son dönemlerde broşürlerden eğitim öğretim faaliyetlerinde de yararlanılmaktadır. Bu durum öğrencilerin ana kaynakları olan ders kitaplarına da yansımış ve Türkçe ders kitaplarında broşür örnekleri kullanılmaya başlanmıştır.

Efemera ve broşürler özellikleri itibariyle görsel yönleri ağır basan materyallerdir. Görsel materyallerin öğrenme-öğretme sürecinde önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu hususu Seferoğlu (2014) bazı öğrencilerin öğrenmelerini görseller aracılığıyla daha kolay gerçekleştirdiğini ve bazı bilgilerin öğrenilmesinde görselliğe gereksinim duyulduğunu söyleyerek desteklemektedir. Benzer şekilde İşeri (2003) görsellerin metnin anlaşılmasına destek verdiğini ve metnin iletilişinin anlamlandırılmasına katkı sağladığını; Uzuner ve diğerleri (2010) görsellerin yazıya göre daha kalıcı ve dikkat çekici olduğunu ve öğrencilere karmaşık gibi gelen bilgilerin öğretilmesinde daha etkili olduğunu; Karadağ (2013) görsellerin öğrencilerin metnin içeriğine odaklanmasını kolaylaştırarak anlamı hızlı bir şekilde elde etmesini sağladığını; Örs (2007) derslerde görsel materyallere yer verilmesinin öğrencilerin derse ilgisini artırdığını ve öğrencilerin ele alınan konuyu daha iyi öğrenmelerini sağladığını; Alphan (2008) görsel tasarımı etkili olan materyallerin öğrencileri güdülediğini, onların başarılarını artırdığını ve derse

karşı olumlu tutum göstermelerini sağladığını ifade etmektedir. Görsel unsurların kolay öğrenmelere zemin oluşturması, temel dil becerilerinin geliştirilmesine hizmet etmesi ve tahmin etme noktasında sağladığı olanaklar bakımından öğrencilere avantajlar sağladığı için öğrenme öğretme sürecinde görsel materyallere yer verilmesi oldukça önemlidir. Çünkü Türkçe derslerinde öğrencilere görsel okuma becerisi kazandırılmak istenmektedir.

Görsel okuma, görsellerin yorumlanarak anlamlandırılmasıdır. Güneş (2013) görsel okuma için görseller aracılığıyla doğa ve sosyal olayların anlamlandırılarak zihinde yapılandırılması olarak ifade etmektedir. Çam Aktaş (2010) görsel okumayı; şekil, resim, grafik, tablo vb. gibi görsellik içeren unsurları anlamak ve bunları yorumlamak olarak tanımlamaktadır. Mevcut tanımlamalardan görsel okumanın öğrencilerin analiz, anlama, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerine hitap ettiği görülmektedir. Bu bakımdan öğrencilerin görsel okuma kazanımını edinmelerini ve geliştirmelerini desteklemek amacıyla ana kaynakları olan ders kitaplarının görsel yönden zengin olması gerekmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) görsel okumaya ilişkin ortaokul seviyesinde iki kazanım bulunmaktadır. Mevcut kazanımlarla öğrencilerden görsellerden hareketle okunacak metnin konusunu tahmin etmesi ve görseller ile ilgili soruları cevaplandırması beklenmektedir. Çünkü bu kazanımlar öğrencilerin anlama, yorumlama, tahmin etme, analiz etme gibi düşünsel becerileri harekete geçirmektedir. Böylece metne yönelik görselleri okuyabilen öğrenciler metni anlamlandırmada kolaylık yaşamaktadır. Bu durumu Çiftçi ve Temizyürek (2008) görsel okuma becerisine sahip bir öğrencinin görsellerden yola çıkarak metnin içeriğini kolaylıkla tahmin ettiğini söyleyerek desteklemektedir. Güneş (2017) de görsel okumanın Türkçe öğretiminde dilsel, zihinsel ve sosyal becerilerin gelişimi yönünden büyük önem taşıdığını belirtmektedir. Bu nedenle öğrencilerin ana kaynağı ders kitaplarının görsel öğeler yönüyle zengin olması onların görsel okumaya yönelik kazanımları gerçekleştirmelerinde önemli bir zemin olacaktır.

Bu çalışmada MEB yayını olan Ortaokul Türkçe 1 Ders Kitabı'nda (2017) yer verilen efemera ve broşürler incelenmiştir. Yapılan incelemede ders kitabında efemera ve broşür kullanımı, tercih edilen efemera ve broşür türleri, efemera ve broşürlerin ilgili olduğu temel dil becerileri bağlamında ana dili eğitiminde hedeflenen kazanımların gerçekleştirilmesinde sağladığı avantajların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaçla *“Türkçe ders kitabında görsel unsur olarak efemera ve broşürler kullanılmış mıdır? Nasıl?”*, *“Türkçe ders kitabında görsel unsur olarak kullanılan efemera ve broşürlerin kullanım amacı nedir?”* ve *“Türkçe ders kitabında görsel unsur olarak kullanılan efemera ve broşürler temel dil becerilerinden hangileriyle ilgili olarak kullanılmıştır?”* sorularına cevap aranmıştır.

Yukarıda ifade edildiği üzere efemera ve broşürler görselliğin ön planda olduğu ve bu bağlamda ana dili eğitiminde görsel okuma becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi sürecinde yararlanılması gereken materyallerdir. Bu bakımdan efemera ve broşürlerin ders kitabında kullanımına yönelik gerçekleştirilen bu çalışma ile derslerinde efemera ve broşürlere yer vermek isteyen öğretmenler ve konuyla ilgili araştırma yapacak araştırmacılara fikir vermesi amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013) nitel araştırmanın algıları ve olayları doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya çıkardığını söylemektedir. Çalışmada nitel araştırma yönteminin tercih edilmesinin sebebi ders kitabında kullanılan efemera ve broşürler ile bunların Türkçe öğretiminde hedeflenen kazanımlara ulaşmada sağladığı avantajları nitel araştırmanın doğasına uygun bir süreç izlenerek ortaya çıkarmak istenmesidir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada nitel araştırma veri toplama araçlarından doküman analizi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013) doküman analizinin araştırılacak olgu ve olaylarla ilgili bilgilerin yer aldığı yazılı materyallerin analizini kapsadığını söylemektedir. Bu çalışmada veriler MEB yayını olan Ortaokul Türkçe 1 Ders Kitabı'ndan (2017) toplanmıştır. Araştırmada verilerin toplandığı ders kitabı 254 sayfadan oluşmaktadır. Kitapta çocuk dünyası, Milli Mücadele ve Atatürk, erdemler, bilim ve teknoloji, milli kültür, okuma kültürü, sağlık ve spor, doğa ve evren temalarına yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada nitel araştırma veri analiz yöntemlerinden betimsel analize başvurulmuştur. Yıldırım ve şimşek (2013) betimsel analizde ulaşılan verilerin önceden belirlenen temalara uygun bir şekilde özetlenerek yorumlandığını söylemektedir. Bu sayede araştırma ile ilgilenenler verileri düzenli bir şekilde görebilir. Araştırmanın verileri MEB yayını olan Ortaokul Türkçe 1 Ders Kitabı'ndan (2017) toplanarak betimsel analiz yoluyla incelenmiştir. Buna göre ders kitabında yer verilen efemera ve broşürler türleri bakımından gruplandırılarak sınıflandırılmıştır. Bu bağlamda kitapta yer verilen efemera ve broşür örnekleri tespit edilmiş, kullanıldığı yer ve kullanım amacı ifade edilerek ilgili olduğu temel dil becerisi yönüyle açıklamalar yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada, araştırma boyunca geçerlik ve güvenirlik ile ilgili hususlara dikkat edilmiştir. Merriam (2013) geçerlik ve güvenirlik için araştırmanın süreçlerini ilgilendiren önemli kaygılar olarak ifade etmektedir. Bu amaçla araştırmanın kavramsal çerçevesinin oluşturulmasında detaylı alan yazın taraması yapılmıştır. Verilerin analizinde nitel araştırmanın doğasına uygun olarak betimsel analize başvurulmuştur. Elde edilen bulgular yorum yapılmadan sunulmuştur. Çalışmanın giriş, yöntem, bulgular ile sonuç ve tartışma bölümleri uygun olarak düzenlenmiştir. Böylece araştırmanın geçerlik ve güvenirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde incelenen ders kitabında yer verilen efemera ve broşür örnekleri, kullanıldığı yer, kullanım amacı ve ilgili olduğu temel dil becerisine yönelik bilgi ve açıklamalar ayrı ayrı sunulmuştur.

Efemeralara Yönelik Bulgular

MEB yayını olan Ortaokul Türkçe 1 Ders Kitabı'nda (2017), on dört farklı efemera türüne yer verildiği görülmüştür. Mevcut efemeralar altı afiş, iki mektup, bir dergi kapağı, iki posta pulu, iki tablo, üç çizim, dört minyatür, yedi karikatür, bir dilekçe, üç harita, bir kayıt formu, bir hava durumu belgesi, bir kat planı ve bir prospektüsdür. Kullanılan efemeralara yönelik bulgular aşağıda ayrı başlıklar halinde yer almaktadır. Tablo, şekil vb. kullanılması durumunda verilen örneğe uygun bir şekilde düzenlenmelidir.

Afiş



Resim 1. Afiş

Görsel 1'de incelenen ders kitabında yer alan altı afiş (s. 60, 137, 186, 210) gösterilmektedir. Bu afişlerden üç tanesi Kırkpınar Güreşleri değerleri ise film, turizm ve Kütüphaneler Haftası'yla

ilgilidir. Film afişi dinleme/izleme metninde diğer afişler ise etkinlikler bölümünde kullanılmıştır. Turizm Haftası afişine ilişkin öğrencilerden izledikleri video ve afişten hareketle ülkemizin tanıtım afişini hazırlamaları, Kütüphaneler Haftası afişiyle ilgili öğrencilerden afişin çağrıştırdıklarından hareketle duygu ve düşünceleri anlatan bir yazı oluşturmaları ve Kırkpınar Güreşleri afişlerinden hareketle öğrencilere yurt dışında yaşayan bir arkadaşlarını Kırkpınar Güreşleri müsabakalara davet etmeleri için kısa mesaj yazmaları istenmiştir. Etkinlikler bölümünde kullanılan bütün afişler yazma becerisine yönelik kullanılmıştır.

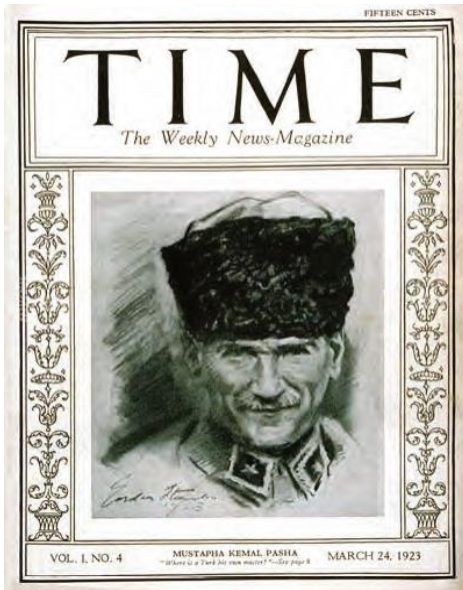
Mektup



Resim 2. Mektup

Görsel 2'de incelenen ders kitabında yer alan iki mektup (s. 62) gösterilmektedir. Mektuplardan birincisi Amerikalı çocuk C. Lafrence tarafından Mustafa Kemal Atatürk'e gönderilmek üzere kaleme alınmışken ikincisi bu mektuba Mustafa Kemal Atatürk tarafından yanıt olarak Amerikalı çocuk C. Lafrence için kaleme alınmıştır. Her iki mektup etkinlikler bölümünde kullanılmıştır. Öğrencilere mektupların içeriğinden hareketle verilen soruları cevaplandırmaları, bir başka etkinlikte ise aynı mektuplardan hareketle öğrencilerden Atatürk'e bir mektup yazmaları istenmiştir. Etkinlikler bölümünde kullanılan mektuplar hem okuma hem yazma becerisine yönelik kullanılmıştır.

Dergi Kapağı



Resim 3. Dergi kapağı

Görsel 3'te incelenen ders kitabında yer alan dergi kapağı (s. 63) gösterilmektedir. Dergi kapağı, 24 Mart 1923 tarihli Time Dergisi'ne aittir. Dergi kapağında Mustafa Kemal Atatürk'ün portresine yer

verilmiştir. Dergi kapağı etkinlikler bölümünde kullanılmıştır. Öğrencilere Atatürk'ün Time Dergisi'nin kapağında yer alması örnek verilerek kendilerinin de benzer şekilde aynı derginin kapağında yer aldıkları düşünmeleri ve bundan hareketle hangi alanda başarı göstermek istediklerini ve bu başarıları anlatan bir yazı yazmaları istenmiştir. Etkinlikler bölümünde kullanılan dergi kapağı yazma becerisine yönelik kullanılmıştır.

Posta Pulu



Resim 4. Posta pulları

Görsel 4'te incelenen ders kitabında yer alan iki adet posta pulu (s. 85) gösterilmektedir. 60 ve 80 kuruşluk bu posta pulları Karagöz oyunu tiplerini içermektedir. Her iki posta pulu kitabın etkinlikler bölümünde kullanılmıştır. Posta pulları verilen metne ait görseller olarak kullanılmıştır.

Tablo



Resim 5. Tablo

Görsel 5'te incelenen ders kitabında yer alan tablolar (s. 51, 185) gösterilmektedir. Bunlar Halil DİKMEN'İN *İstiklal Savaşı'nda Mermi Taşıyan Kadınlar* isimli tablosuyla O. Van CORPEN'İN *İskenderiye Kütüphanesi* isimli tablosudur. Her iki tablo da etkinlikler bölümünde kullanılmıştır. *İskenderiye Kütüphanesi* isimli eser etkinliklerde görsel olarak kullanılmıştır. *İstiklal Savaşı'nda Mermi Taşıyan Kadınlar* isimli eserin ise öğrenciler tarafından yorumlanması istenmiştir. Daha sonra Atatürk'e ait bir söz verilerek tablo ile söz arasındaki ilişki sorulmuştur. Devamında ise Mustafa Kemal'in Kağnısı metni ile tablodan hareketle öğrencilerden Kurtuluş Savaşı'nda kadınlarımızın rolünün yorumlanması istenmiştir. Etkinlikler bölümünde kullanılan tablolar okuma becerisine yönelik kullanılmıştır.

Çizim



Resim 6. Çizim

Görsel 6’da incelenen ders kitabında yer alan üç çizim (s. 54-55) gösterilmektedir. Çizimler Reza Hemmaritad’a ait olup 15 Temmuz Demokrasi ve Milli Birlik Günü ile ilgilidir. Üç çizim 15 Temmuz isimli metnin görseli olarak kullanılmıştır. Görseller metnin içeriğini yansıtmaktadır.

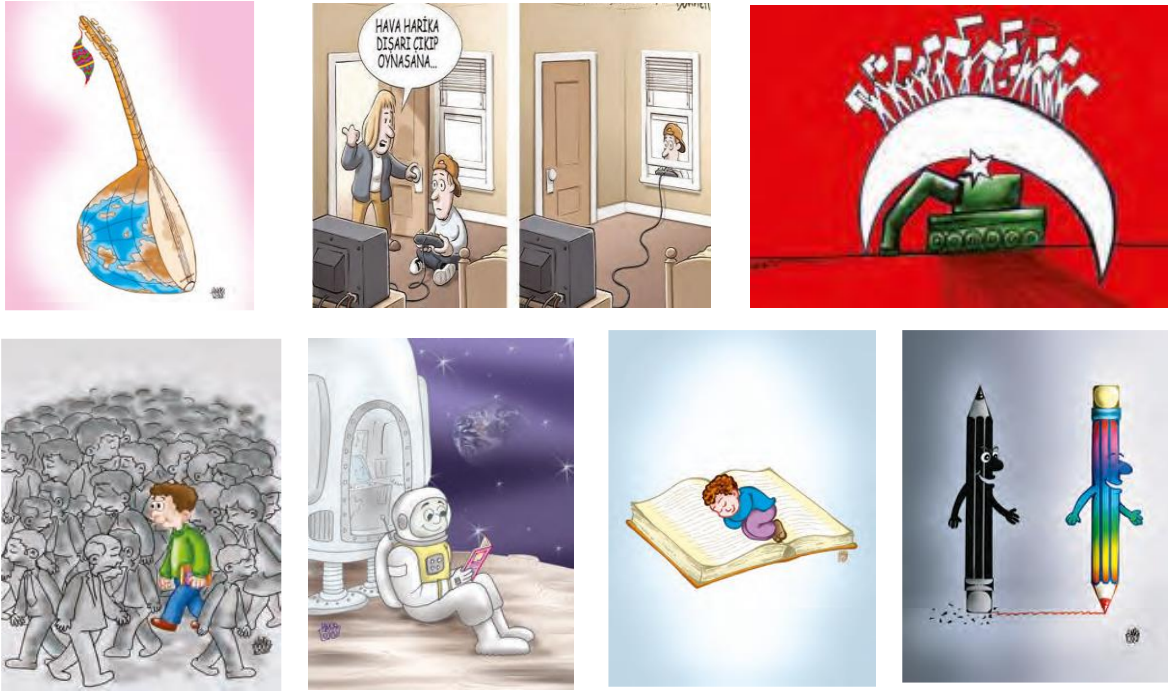
Minyatür



Resim 7. Minyatür

Görsel 7’de incelenen ders kitabında yer alan minyatürler (s. 75, 144-145, 210) gösterilmektedir. Bunlar “Kelile ve Dimne”, “Osmanlı Donanması 1543’te Toulan Limanı”, “Malta Kuşatmasına Katılan Osmanlı Donanması” ve Kırkpınar Güreşleri’yle ilgilidir. Minyatürlerin tamamı etkinlikler bölümünde kullanılmıştır. “Kelile ve Dimne”, “Osmanlı Donanması 1543’te Toulan Limanı” ile “Malta Kuşatmasına Katılan Osmanlı Donanması” etkinlikler bölümünde görsel olarak kullanılmıştır. Kırkpınar Güreşleri minyatürü öğrencilere yurt dışında yaşayan bir arkadaşlarını müsabakalara davet etmeleri için kısa mesaj yazmaları istendiğinde verilmiştir. Bu yönüyle minyatür, yazma becerisiyle ilgili olarak kullanılmıştır.

Karikatür



Resim 8. Karikatür

Görsel 8’de incelenen ders kitabında yer alan karikatürler (s. 15, 59, 179-182) gösterilmektedir. Mevcut karikatürlerin dördü okuma kültürü isimli temada bulunan Karikatür isimli metnin ve bu metne yönelik etkinliklerin görselleridir. Diğerleri ise çocuk dünyası temasına ait Oyuncak isimli metnin, milli kültür temasına ait Tamburi Cemil Bey Enstrümanları Anlatıyor isimli metnin ve milli mücadele ve Atatürk temasında yer verilen 15 Temmuz isimli metnin etkinlik çalışmasında kullanılmıştır. Etkinliklerde her üç karikatürle ilgili karikatürden hareketle yazı çalışması yapılması istenmiştir. Etkinlikler bölümünde kullanılan karikatürler yazma becerisine yönelik kullanılmıştır.

Dilekçe

SEMİHA İŞEN ORTAOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE
SİNCAN

Okulunuzda 7/A sınıfında öğrenciyim. Okulunuzun 18.11.2017 Cumartesi günü Feza Gürsey Bilim Merkezine düzenleyeceği geziye katılmak istiyorum. Gereğini arz ederim.

Mareşal Fevzi Çakmak Mahallesi Yavuz Sokak No:7
SİNCAN/ ANKARA

15.11.2017
Sinan
Sinan ÖZDEMİR

Resim 9. Dilekçe

Görsel 9’da incelenen ders kitabında yer alan dilekçe (s. 111) gösterilmektedir. Dilekçe bir gezi etkinliğine katılımı ilgilidir. Kitabın etkinlikler bölümünde kullanılmıştır. Öğrencilerden verilen dilekçeyi incelemeleri beklenmektedir. Ardından öğretmen yönlendirmesi ile bir dilekçe oluşturmaları istenmiştir. Etkinlikler bölümünde kullanılan dilekçe yazma becerisine yönelik kullanılmıştır.

Kayıt Formu

KİTAP KURDU HALK KÜTÜPHANESİ ÜYE KAYIT FORMU	
T.C. Kimlik No:	Not: 18 yaşından küçükler için bu form doldurulmaz. VELİNİN
Adı Soyadı:	T.C. Kimlik No:
Doğum Tarihi:	Adı Soyadı:
Tel:	Doğum Tarihi:
Görev:	Tel:
E-posta:	E-posta:
Bilgilerin doğruluğunu, kütüphane kullanımı ve kütüphane materyali ödünç alma kurallarına uyacağımı, aldığım kitabı zamanında getireceğimi getirmedim takdirde uygulanacak cezai işleme uyacağımı taahhüt ederim./...../20.... (18 yaşından küçükler için velinin imzası)	

Resim 10. Kayıt formu

Görsel 10’da incelenen ders kitabında yer alan kayıt formu (s. 188) gösterilmektedir. Bu form kütüphane giriş için gerekli bir formu örneklendirmektedir. Kayıt formu kitabın etkinlik bölümünde yer almaktadır. Öğrencilerden verilen formun yönergelere uygun olarak doldurulması istenmiştir. Bu bakımdan kayıt formu yazma becerisine yönelik olarak kullanılmıştır.

Hava Durumu

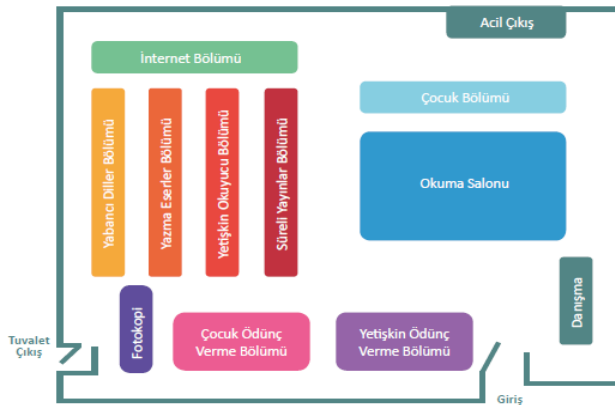
TARİH	HADİSE	Sıcaklık (°C)	
		En Düşük	En Yüksek
25 Nisan Salı		0	13
26 Nisan Çarşamba		0	18
27 Nisan Perşembe		2	20
28 Nisan Cuma		3	21
29 Nisan Cumartesi		4	23

Az Bulutlu Parçalı Bulutlu Yağışlı

Resim 11. Hava durumu

Görsel 11’de incelenen ders kitabında yer alan hava durumu belgesi (s. 240) gösterilmektedir. Hava durumunu örneklendiren belge Ankara iline ait beş günlük hava tahmini içermektedir. Hava durumu belgesi kitabın etkinlikler bölümünde yer almaktadır. Öğrencilerden verilen soruları hava durumu belgesine göre cevaplandırmaları istenmiştir. Bunun dışında öğrencilerin belgeyi göz önünde bulundurarak bir konuşma hazırlamaları istenmiştir. Bu yönüyle hava durumu belgesi hem okuma hem konuşma becerisine yönelik kullanılmıştır.

Kat Planı



Resim 12. Kat planı

Görsel 12’de incelenen ders kitabında kullanılan kat planı (s. 187) gösterilmektedir. Kat planı kitabın etkinlikler bölümünde kullanılmıştır. Öğrencilerden verilen soruları kat planından hareketle cevaplandırmaları istenmiştir. Bu yönüyle kat planı okuma becerisine yönelik kullanılmıştır.

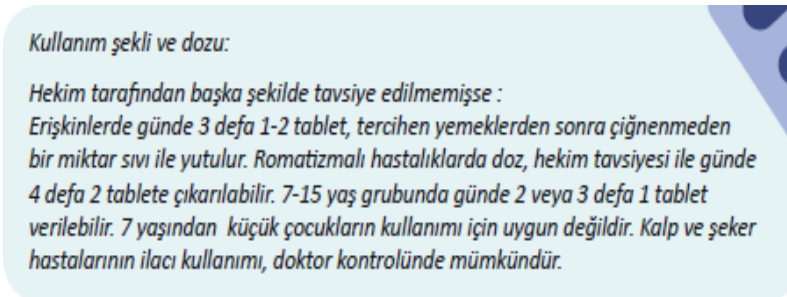
Harita



Resim 13. Harita

Görsel 13’te incelenen ders kitabında yer alan haritalar (s. 141, 143, 197) gösterilmektedir. Bunlar Piri Reis ait Dünya Haritası, Akdeniz Haritası ve Etnospor Festivali Alanı Haritası’dır. Haritalar kitabın etkinlik bölümünde kullanılmıştır. Piri Reis’in Dünya Haritası etkinlikler bölümünde görsel olarak kullanılmıştır. Akdeniz Haritası’na yönelik öğrencilerden verilen bilgiler, sorular ve haritadan hareketle bir konuşma yapmaları istenmiştir. Öğrencilerden Etnospor Festivali Alanı Haritası’na yönelik verilen soruları cevaplandırmaları istenmiştir. Bu bakımdan haritalar konuşma ve okuma becerisine yönelik kullanılmıştır.

Prospektüs

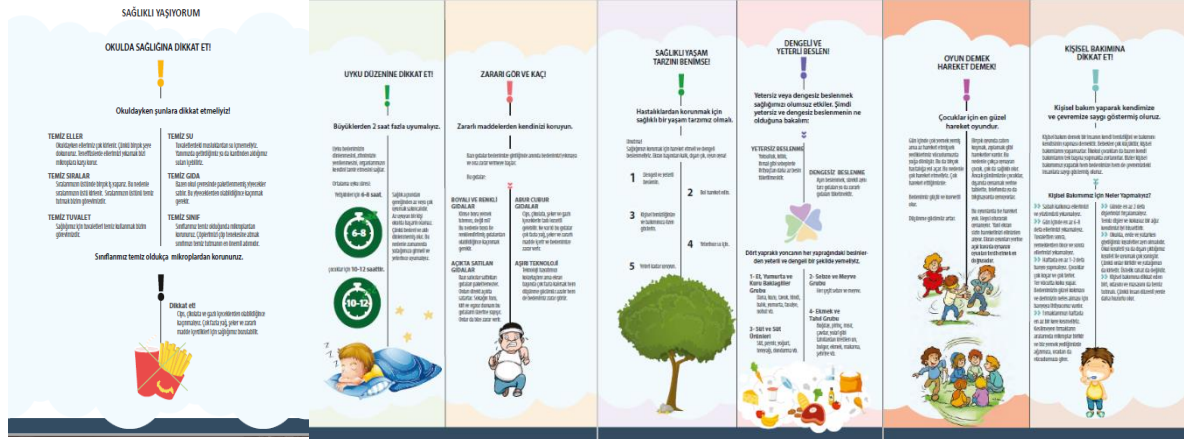


Resim 14. Prospektüs

Görsel 14’te incelenen ders kitabında kullanılan prospektüs (s. 213) gösterilmektedir. Prospektüs kitabın etkinlikler bölümünde kullanılmıştır. Öğrencilerden verilen bilgileri prospektüsten hareketle kontrol ederek cevaplandırmaları istenmiştir. Bu yönüyle prospektüs okuma becerisine yönelik kullanılmıştır.

Broşürlere Yönelik Bulgular

MEB yayını olan Ortaokul Türkçe 1 Ders Kitabı'nda (2017), dokuz adet broşüre yer verildiği görülmüştür. Kullanılan broşürlere yönelik bulgular aşağıda yer almaktadır:



Resim 15. Sağlıklı yaşıyorum



Resim 16. Broşür

Türkçe ders kitabında dokuz adet broşür yer almaktadır. Bu broşürlerden Görsel 15'te gösterilen yedi broşür sağlık ve spor isimli temada yer verilen "Sağlıklı Yaşıyorum" adlı metni (s. 201-203) oluşturmuştur. Görsel 16'da gösterilen iki broşür ise etkinlikler bölümünde (s. 214, 224) kullanılmıştır. Öğrencilerden antibiyotik kullanımı hakkında bilinmesi gerekenler broşürünü göz önünde bulundurarak verilen bilgileri broşürdeki numaralar ile eşleştirmeleri istenmiştir. Diğer broşür için ise öğrencilerin verilen broşürü incelemeleri ve incelenen broşürden hareketle atık konulu bir broşür hazırlamaları istenmiştir. Bu yönüyle broşürler etkinlikler bölümünde okuma ve yazma becerisine yönelik kullanılmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, “*Türkçe ders kitabında görsel unsur olarak efemera ve broşürler kullanılmış mıdır? Nasıl?*”, “*Türkçe ders kitabında görsel unsur olarak kullanılan efemera ve broşürlerin kullanım amacı nedir?*” ve “*Türkçe ders kitabında görsel unsur olarak kullanılan efemera ve broşürler temel dil becerilerinden hangileriyle ilgili olarak kullanılmıştır?*” sorularına cevap aranmıştır. Elde edilen bulgulara göre MEB yayını olan Ortaokul 1. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nın (2017) içeriğinde posta pulu, dergi kapağı, afiş, çizim, tablo, mektup, dilekçe, karikatür, harita, kayıt formu, minyatür, hava durumu, kat planı, prospektüsü örneklendiren efemeralar ve sağlıklı yaşamı ile çevre korumasını anlatan broşürlere yer verildiği görülmüştür. Bu durum ders kitabının çok sayıda efemera ve broşür örneği bulundurduğunu göstermektedir. Buna göre ders kitabının görsel yönden oldukça zengin olduğu söylenebilir. Kullanılan efemera ve broşürler ise dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik olup hem görsel olarak kullanılmış hem de etkinlik çalışmalarında başvurulmuştur.

Efemera ve broşürler görsel materyallerdir. Bu husus programın hedefleri göz önüne alındığında öğrencilerin görsel okuma becerilerinin kazandırılmasına hizmet etmesi bakımından önemlidir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre incelenen ders kitabında yer verilen efemera ve broşürlerin sadece görsel okumaya yönelik olmadığı aynı zamanda okuma, konuşma ve yazma becerilerine ilişkin kazanımları da destekleyen materyaller olduğu görülmektedir. Bu bakımdan efemera ve broşürler öğrencilere temel dil becerilerini kazandırmada ve desteklemede başvurulacak materyaller olduğu ifade edilebilir. Çarkıt’ın (2019) yaptığı çalışma bu bulguyla örtüşmektedir. Çarkıt (2019) yaptığı çalışmada efemera ve broşür gibi türlerin öğrencilerin dünyasında önemli bir yer edindiğini ve onların ilgisini çekebildiğini söyleyerek efemera ve broşür gibi türlere Türkçe ders kitabında yer verilmesi gerektiğini söylemektedir. Buna göre öğrencilerin ilgisini çekebilen, onlara hitap edebilen efemera ve broşürlerin temel dil becerilerin kazandırılması ve geliştirilmesi sürecinde kullanımı oldukça önemli olacaktır.

İncelenen Türkçe ders kitabının içeriğinde çok sayıda ve farklı türde efemera ve broşür örneğine yer verildiği görülmektedir. Bu durum ders kitabın görsel yönden zengin olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Ateş, Sur ve Çelik (2020) de öğretmen görüşlerine göre yaptığı çalışmada ders kitaplarında yeterli düzeyde görsel olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ders kitabında çok sayıda görsel öğenin bulunması programın hedeflediği kazanımları gerçekleştirmeye zemin hazırlamaktadır. Böylece öğrenme öğretme sürecinde öğretmenlerin görselleri etkin olarak kullanması öğrencilere birtakım avantajlar sağlayacaktır. Göçer ve Tabak (2012) yaptığı çalışmada öğrencilerin görselleri okuma ve yorumlamasının dilsel ve sosyal becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Akpınar (2009) da yaptığı çalışmada görsel okuma ve görsel sununun öğrenme, anlama, kalıcılık, yaratıcı düşünme ve hızlı okuma üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna varmıştır. Buradan ilgili ders kitabının öğrencilerin öğrenme, anlama, kalıcılık, yaratıcı düşünme, hızlı okuma ile dilsel ve sosyal becerilerinin gelişimini desteklediği söylenebilir.

Sanalan ve diğerlerinin (2007) yaptığı çalışmada metinlerin uygun görsellerle desteklenmesi sonucu öğrencilerin zihinsel işlemlerinin kolaylıkla gerçekleşerek anlamlı öğrenmenin sağlanacağı sonucunu elde etmiştir. Demirel (1996) de yaptığı çalışmada öğrencilerin öğrenme düzeylerinin düz metinlere göre resimli şemalı metinlerde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Efemera ve broşürlerin görsel yönü ağır basan materyaller olduğu için ders kitaplarında yer alan metinlerin efemera ve broşürler ile zenginleştirilmesi öğrencilerin öğrenme düzeyine katkı sağlayacaktır. Bu bakımdan ilgili ders içerdiği efemera ve broşür örnekleri sayesinde zihinsel işlemleri kolaylaştırarak anlamlı öğrenmelere zemin oluşturduğu ve yüksek öğrenme seviyesine imkân tanıdığı söylenebilir.

Efemera ve broşürler tarihsel bir geçmişe sahiptir. Bu özellik efemera ve broşürlerin geçmiş ile gelecek nesil arasında kültürel bir köprü kurulmasını sağlamaktadır. Kaya (2015) yaptığı çalışmada arşivciler ve araştırmacılar tarafından toplanan efemeraların geniş kitlelerce ulaştırılmasının toplumda ortak bir hafıza oluşumunu sağlayacağı sonucuna ulaşmıştır. İncelenen ders kitabında Karagöz tiplerine ait posta pulları, tablolar, minyatürler, çizimler ve afişler kültürel hayatımızın farklı dönemlerine ait zengin efemeralar olduğundan ilgili ders kitabının da bu amaca hizmet ettiği ifade edilebilir.

İncelenen Türkçe ders kitabının içeriğinde yer alan sağlık ve çevre konulu broşürler ile afiş, karikatür, hava durumu gibi efemeralar sayesinde öğrencilerin hayata uyum sağlamalarını, dünyayı algılayıp değerlendirmeleri amacına hizmet etmektedir. Sarıkaya’nın (2017) yaptığı araştırmada Türkçe dersi öğretim programında öğrencilerin görsel okuma becerisi ile hayata uyum sağlaması, dünyayı

algılamaları ve değerlendirmelerini amaçlayan kazanımlara yer verildiğini söylemektedir. Bu yönüyle her iki çalışma benzerlik göstermektedir.

Sonuç olarak efemera ve broşürler kalıcı öğrenmeyi kolaylaştırırken temel dil becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesinde de önemli işlevler görmektedir. MEB yayını olan Ortaokul Türkçe 1 Ders Kitabı (2017) ise söz konusu işlevleri kazandırmaya imkân sağlamaktadır.

Bu çalışmada araştırmanın sonuçları ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) hedefleri temel alınarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Efemera ve broşür, öğrenmelerin kalıcı olmasına katkı sağlayarak kolaylaştırmakta ve öğrenme sürecini eğlenceli hale getirmektedir. Bu bakımdan kitap yazarları ders kitaplarında farklı türlerde efemera ve broşür örneklerine bolca yer vermelidir.
- Öğretmenler programın sahada uygulayıcıları olarak derslerde efemera ve broşür örneklerinden yararlanarak öğrencilerin görsel okuma, yorumlama, tahmin etme ve analiz becerilerinin geliştirilmesine destek olmalıdır.
- Efemera ve broşür, temel dil becerilerinin geliştirilmesinde kullanılacak materyaller olduğundan derslerde efemera ve broşürlerden hareketle yazı çalışmaları, konuşma etkinlikleri ve okuma faaliyetleri gerçekleştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akkaya, M. (2020). Bilgi kaynağı olarak efemera'nın kent arşiv ve müzeleri için anlamı ve APİKAM örneği. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 20(40), 323-350.
- Akpınar, B. (2009). İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe öğretim programları görsel okuma ve sunu öğrenme alanının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 37-49.
- Alphan (Bangır), G. (2008). Görsel okuryazarlık ve öğretim teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, V(II), 74-102.
- Ateş, M., Sur, E. ve Çelik, H. (2020). Türkçe öğretmenlerinin görsel okumayla ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 1-15.
- Ayverdi, İlhan. (2010). *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*. İstanbul: Kubbealtı Yayınları.
- Çarkıt, C. (2019). 2018 Türkçe öğretim programı çerçevesinde hazırlanan 8. sınıf Türkçe ders kitabının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1368-1376.
- Çam Aktaş, B. (2010). İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe öğrenci çalışma kitaplarındaki görsel okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 105-121.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.
- Demirel, M. (1996). Bilgilendirici metin türünün ve okuduğunu kavrama becerisinin altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 245-254.
- Demirbaş, H. (2006). Sosyal Bilimler öğretiminde tematik yaklaşım. *Aklın ve Bilimin Aydınlığında Eğitim*, 75, 29-31.
- Göçer, A. ve Tabak G. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitaplarının görsel okuma etkinlikleri bağlamında incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(3), 790-799.
- Güneş, P. (2013). Görsel okuma eğitimi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2(1), 1-17.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- İşeri, K. (2003). Türkçe ders kitaplarındaki metinler için çizilen resimlerin incelenmesi. *Cumhuriyetin 80. Yılında Türkçemiz*, (12), 1-8.
- Karadağ, Ö. (2013). Okuma kültürüne katkıları bakımından Türkçe ders kitaplarının resimlemeleri (İllüstrasyonları). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(2), 84-93.
- Kaya, A. (2015). *Efemera koleksiyonlarının derlenmesi, tanımlanması, erişimi ve korunması: İstanbul üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Konuk, S. (2018). 2017 Türkçe dersi öğretim programında yer alan alışılmamış metin türlerini tanıyalım. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(4), 428-452.
- MEB (2017). *Ortaokul Türkçe 5 ders kitabı* (Yazarlar: Ağın Haykır, H.; Kaplan, H.; Kıryar, A.; Tarakçı, R. ve Üstün, E.). İstanbul: Bilnet Matbaacılık.

- MEB. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Örs, F. (2007). Eğitim ve karikatür. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, (84), 26-28.
- Özcan, A. ve Şentürk, G. (2017). Etkili broşür tasarlama ve basımının incelenmesi, *Fine Arts (NWSAFA)*, 12(1):1-16.
- Sağlık, Ö. (2016). Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'daki efemera koleksiyonlarının tanımlanması: Üst veriler ışığında bir inceleme. *Bilgi ve Belge Araştırmaları Dergisi*, (5), 29-38.
- Sanalan, V. A., Sülün, A. ve Çoban T. A. (2007). Görsel Okuryazarlık. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 33-47.
- Sarıkaya, B. (2017). Türkçe öğretiminde görsel okuma. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 779-796.
- Seferoğlu, S. S. (2014). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Somer, Ş. N. ve Keskin İ. (2012). Bir bilgi kaynağı olarak efemera ve türleri. *Bilgi Dünyası*, 13(2), 437-456.
- TDK (2005). *Büyük Türkçe sözlük*. Ankara: 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası.
- Uyar, F. (2020). Bir efemera türü olarak hatalı kâğıt para ve hatalı kâğıt para koleksiyonculuğu. *Bilgi Ve Belge Araştırmaları*, (13), 33-54.
- Uzuner, S. Aktaş, E. ve Albayrak, L. (2010). Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarının görseller (İllüstrasyonlar) açısından değerlendirilmesi. *Türk Bilimi ve Araştırmaları*, 15(20), 721-733.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRETMENLERİNİN ARGÜMAN YAPILARI VE DÜŞÜNCE DENEYLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION OF ARGUMENT STRUCTURES AND THOUGHT EXPERIMENTS OF TEACHERS OF GIFTED STUDENTS

Ümmüye Nur TÜZÜN¹, Mustafa TÜYSÜZ², Metin ŞARDAĞ³

ÖZ: Bu çalışmanın amacı özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin düşünce deneyleri üzerinde argümantasyon sürecini deneyimlemeleri ve kendi düşünce deneylerini oluşturabilmelerini sağlayarak argüman ve düşünce deneyleri yapılarını incelemektir. Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması temelinde yürütülmüştür. Ankara ilinde 2019-2020 öğretim yılında özel yetenekli öğrencilerin eğitimi alanında görev yapan 15 öğretmen çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Çalışmada, düşünce deneylerini argüman olarak kurgulatan öğretim dizini çalışma yapıları ve katılımcıların özgün düşünce deneylerini yapılandırdıkları çalışma yapılarıyla veriler toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi ile ele alınmıştır. Çalışmanın bulguları öğretmenlerin ürettiği argümanların %61,78'i üçüncü, dördüncü ve beşinci düzeylerde bulunduğu tespit edilmiştir. Tamamının %24,51'i ise beşinci düzey argümanlar olarak ele alınabilmektedir. Bu durum öğretmenler tarafından nitelikli argümanlar ürettiklerinin bir delili olarak gösterilebilir. Dahası, katılımcılar tarafından üretilen düşünce deneyleri bulguları ele alındığında ise bir öğretmen hariç çalışmaya katılan öğretmenlerin düşünce deneylerini başarılı bir şekilde yapılandırdıkları görülmektedir. Son olarak özel yetenekli bireylerin öğretmenlerinin düşünce deneylerini derslerine nasıl entegre edebileceğine yönelik çalışmaların yürütülmesi önerilmektedir.

ABSTRACT: The purpose of the study was to investigate the gifted students' teachers argument structures and thought experiments by enabling them to experience thought experiments based on argumentation and to create their own thought experiments. The case study was employed in this study. Fifteen gifted teachers working in gifted education constituted the sample of the study in 2019-2020 academic year in Ankara province. The teaching guide's worksheets and teacher constructed thought experiments' worksheets were used as data collecting tools. Content analysis was utilized for data analysis. The results showed that the 61.78% of the arguments produced by teachers of gifted students were at the third, fourth, and fifth levels. 24.51% of all could be considered as fifth level arguments. Thus, it might be stated that participants produce qualified arguments. Furthermore, when the teacher constructed thought experiments were evaluated, it was seen that the teachers, except one teacher, successfully structured specific thought experiments. Finally, it is recommended to carry out studies on how teachers of gifted students can integrate thought experiments into their lessons.

Anahtar sözcükler: Argümantasyon, düşünce deneyleri, özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri, öğretmen eğitimi.

Keywords: Argumentation, thought experiments, the teachers of the gifted students, teacher education.

Bu makaleye atf vermek için:

Tüzün, Ü. N., Tüysüz, M., & Şardağ, M. (2022). Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin argüman yapıları ve düşünce deneylerinin değerlendirilmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1234-1250

Cite this article as:

Tüzün, Ü. N., Tüysüz, M., & Şardağ, M. (2022). Evaluation of argument structures and thought experiments of teachers of gifted students. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1234-1250

¹ Doç. Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye, u_tuzun@hotmail.com, Orcid: 0000-0001-9114-0460

² Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van, Türkiye, mustafatuyusuz@yyu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-1277-6669

³ Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van, Türkiye, metinsardag@gmail.com, Orcid: 0000-0003-2162-8289

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In the research, it was aimed to investigate the teachers of gifted students' the structures of arguments and thought experiments by enabling them to experience the argumentation process on thought experiments and to create their own thought experiments. In line with the strategic goals and targets related to human resources, it is aimed to develop the knowledge and skills of the people who will take part in the training of gifted students (Ministry of National Education [MNE], 2013). When the literature is analyzed from this perspective, it is seen that there are studies on thought experiments and develop awareness and competence for teachers of gifted students. However, when the accessible international and national literature examined, there was no research that focused on the argumentation process and provided an opportunity for teachers of gifted students to form their own thought experiments and arguments. Thus, it was intended to contribute to the gap in the national and international literature, because there were limited investigations regarding this perspective.

Method

This research was conducted on 15 teachers of gifted students in 2019-2020 academic year in Ankara province. The case study was used as a qualitative design method in the study. The worksheets of the teaching guide and teacher constructed thought experiments were used as data collecting tools. During the application process, first teachers of gifted students constructed arguments for the thought experiments in the teaching guide after arguing the thought experiments in big group discussions. And then they constructed their specific thought experiments. Content analysis was utilized for the gathered data. In the analysis of the arguments reached by teachers constructing thought experiments as arguments, the consistency of the arguments scientifically, and the components of the Toulmin (2003) argument pattern (claim, data, warrant, backing and rebuttal) were taken as criteria. Similarly, in the analysis of the thought experiments designed by the participant teachers, Reiner's (1998, p. 1048) components of the thought experiments (a hypothetical world, a hypothesis, a mental experiment, results based on past experiences and logic, and decision-making based on these results) were taken as a criterion.

Findings

It was found that 24.51% of the arguments that teachers established on thought experiments including a claim, data, warrant, backing, and rebuttal components of Toulmin (2003) argument pattern. This structure was the most common argument structure for participant teachers for constructing the thought experiments as arguments. The most common argument structure after this structure was the argument, claim, data, warrant, and a rebuttal with a rate of 11.76%. Looking at the arguments involving more than one rebuttal, a total of 11.76% was also seen. In another observed argument structures in the process were 6.68% with only claim, 8.82% with claim and data, 7.84% with claim and warrant, 8.82% with claim, data, and warrant, 5.88% with claim, data, warrant, and backing, and 6.86% with claim, data, and rebuttal, components respectively. In order to strengthen the findings, a thought experiment, and an example argument structure of this thought experiment was given below:

For example

In Thomson's violinist thought experiment, it was supposed that a violinist fell into coma. The fans of the violinist found from the medical records that only you could save the violinist by being hooked up to him through nine months. When you were asleep, the fans of the violinist came into your house and hooked him to you. When you woke up, you would confront with the situation. You would have two options: being attached with him or not. If you would not stay attached with him, he would die but he had every right to live. On the other hand, being attached with him through nine months would be so difficult for you. What would you do in this case? (Adapted from The Stanford Encyclopaedia of Philosophy.)

The argument of a teacher (T1): I would remain attached to the violinist (claim). If I unhooked, he would die (data). Because he is a famous violinist and a violinist could not be brought up easily (warrant). I could bear for him for nine months (backing). But I could not do my responsibilities for my family (rebuttal), could have health problems (rebuttal) moreover could risk my life (rebuttal).

It was also seen that the teachers constructed their own specific thought experiments successfully according to Reiner's (1998) thought experiments components and also truly according to scientific knowledge the science authorities hold. An example from the teacher constructed thought experiments can be seen below:

Ethics thought the experiment of T2: Suppose you are a qualified surgeon. You have some dying patients, and each of them needs a different organ. But there are no proper organs to perform any of the surgeries. Suddenly you have another dying patient, who is brain-dead and whose organs you can use to save the others. What would you do in such a case? Would you speak the brain-dead patient's family for the surgeries? Or would you think the brain-dead patient still has every right to live?

Discussion and Conclusion

Considering the arguments obtained in the study based on the rebuttal in the evaluation criteria specified by Erduran, Simon, and Osborne (2004), it was determined that 61.78% of the arguments produced by teachers were at the third, fourth and fifth levels. 24.51% of all could also be thought of as fifth level arguments. This situation can be shown as evidence that teachers could produce qualified arguments. Moreover, when the findings of the thought experiments were evaluated, it is seen that the teachers, except one teacher, have successfully structured the specific thought experiments containing Reiner (1998) thought experiment components. This study would contribute to the gap in literature for further studies for educators who would evaluate teacher constructed arguments and thought experiments in argumentation-based teacher education domains.

GİRİŞ

Bireyin günlük hayatta karşılaştığı bir probleme dair çözüm üretme ve karar alma sürecinde alternatifler arasından en makul seçimi yapabilmesi onun problem çözme becerisine eleştirel düşünebilmesine, bilgiyi kullanabilmesine ve yorumlayabilmesine bağlıdır. Bu da kuşkusuz bireylerin eğitim süreçlerine onların eleştirel düşünmelerine, problem çözmelerine ve bilgiyi ele alabilmelerine katkı sağladığı düşünülen bilimsel tartışma süreçlerini diğer bir deyişle argüman üretme sürecini ve düşünme eğitimini entegre etmeyi ön plana çıkarmaktadır (Hefter vd., 2014; Tortop, 2016; Vieira, Tenreiro-Vieira, & Martins, 2011).

Düşünme eğitimi denilince akla ilk gelen öğretim yöntemlerinden biri hipotez kurmaya, bilgi seçimine ve sentezine, geçmiş deneyimlere dayalı yorumlamalara olanak veren düşünce deneyleridir (Reiner, 1998). Düşünce deneyleri özellikle fizik alanı olmak üzere bilim tarihi boyunca etkili olmuş ve çeşitli önemli roller oynamıştır (Clatterbuck, 2013). Örneğin Einstein, Heisenberg'in belirsizlik ilkesini mantıklı bulmadığından 1930'da yer aldığı bir konferansta belirsizlik ilkesini çürüteceğini düşündüğü bir düşünce deneyi sunmuştur. Bohr bir sonraki gün, Einstein'ın görelilik kuramıyla Einstein'ı çürütmüştür (El Skaf, 2017). Düşünce deneylerinin tam bir tanımını vermek zor olsa da zihin laboratuvarında gerçekleştirildiği, diğer bir deyişle zihinsel olarak yürütüldüğü söylenebilir (Brown, 1991). Bununla birlikte, Gendler (1998) düşünce deneylerini "varsayımsal bir senaryoda betimlenen durumun gerçek olması halinde bir karara varma" olarak tanımlamıştır (s. 398). Ayrıca bir düşünce deneyi, "varsayımsal bir senaryo, bir hipotez, akılda yürütülen bir deney, önceki deneyimlere dayalı sonuçlar, bu sonuçlardan varılan karar bileşenlerini içerir" (Reiner, 1998, s. 1048).

Düşünce deneylerine yönelik alan yazın incelendiğinde düşünce deneylerinin fiziki dünyamız hakkında bize bilgi sağladığı için desteklendiği fakat bu bilginin nereden geldiği sorusu, deneysel bilimdeki yöntemlerden, deneyden yararlanıp yararlanmadığı ve düşünce deneylerinin yürütüldüğünde ayrıntılı laboratuvarlara ve deneysel bilimin bütçelerine olan ihtiyaçtan kaçınılıp kaçınılmadığına yönelik sorular düşünce deneylerinin epistemolojik problemlerini ortaya çıkarmaktadır. Bu problemler paralelinde düşünce deneyleri epistemik olarak olağan dışı ve epistemik olarak sıradan olmak üzere iki

farklı görüşle ele alınmaktadır (Norton, 1996). Epistemik olarak olağan dışı görüş Platon (Platonic) görüş olarak bilinmektedir. Bu görüş kapsamında düşünce deneyleri bir teori için ciddi problemler sunan veya zarar veren yıkıcı bir yapıda ya da yapıcı bir yapıda olabilir. Galileo'nun zekice tasarlanmış olan düşünce deneyi irdelenecek olursa Aristo'nun hareket görüşünü çürütürken yeni bir hareket teorisi oluşturulmasını sağladığı görülecektir (Brown, 1991, 2004). Nitekim Galileo, deneyinde ağır ve hafif kütleli cisimlerin belli bir yükseklikten ayrı ayrı ve birbirine kenetlenmiş bir şekilde bırakıldıklarında yere düşme durumları üzerine odaklanarak bunu ortaya koymuştur. Deney sonucunda var olan bir teori temelden sarsmış ve yıkıcı bir etki ortaya çıkmıştır. Öte yandan Brown'a (2004) göre Schrödinger katkı sağladığı kuantum fiziği alanında kuantum tutuculuğunun anlamsızlığa, yanlış yorumlamalara yol açtığını meşhur kedisi üzerine kurguladığı deneyi ile ele almıştır. Dolayısıyla kuantum devriminin öncülerinden sayılan Schrödinger düşünce deneyi ile var olan anlamsızlığı ve yanlış yorumlamaları ortadan kaldırmış, yapıcı bir durum oluşturarak kuantum alanına katkı sağladığı düşünülebilir. İkinci görüşte ise düşünce deneyleri epistemik olarak sıradan şekilde ele alınmaktadır. Bu görüşte dünyamıza yönelik tüm bilgilerin deneyimden üretildiği deneyci bir bilim felsefesi hakimdir. Bu doğrultuda bilimsel bilginin uygun şekilde organize edilmiş ve genelleştirilmiş deneyim olduğu kabul edilmekte ve düşünce deneyi bir argüman olarak ele alınmaktadır (Norton,1996). Nitekim bu bağlamda düşünce deneyleri yeni deneysel veriler içermediğinden (Clatterbuck, 2013; Norton, 1996) sadece fiziki dünya hakkında daha önceden bildiğimiz şeyleri yeniden organize edebilir, genelleştirebilir ve belirgin yapabilir. Bu ön bilgiler nihayetinde deneyime dayalıdır ve varsayımlar olarak sadece düşünce deneylerine girebilirler. Bu yüzden düşünce deneyleri, düşünce deneyinin çıktılarını sağlamak için bu varsayımları yeniden organize eden veya genelleştiren araçlardır. Yani bu araçlar bizim varsayımlarımızdan sonuçlara ulaştıran argümanlardır. Kısacası bir argümanın niteliğini bir düşünce deneyinin niteliği belirler. Bu görüşe göre düşünce deneyleri a) olayların varsayımsal veya karşı olgusal durumlarını gerçeğe ters düşen durumları ortaya koyan ve b) sonucun yaygınlığı ile ilgili olmayan ayrıntıları ele alan argümanlardır (Norton, 1996).

Toulmin'e (2003) göre argüman bir iddia ve onun haklılığıdır ve ortaya koymuş olduğu argüman yapısı farklı özelliklere sahip altı bileşenden oluşmaktadır. Bunlar iddia, veri, gerekçe, destekleyici, sınırlayıcı ve çürütücüdür. İddia verilere, delillere dayalı olarak önce sürülen sonuçlardır. Veri iddiaları desteklemek amacıyla kullanılan olgulardır. Gerekçe ise iddia ile veri arasındaki bağlantıyı ortaya koyan sebeplerdir. Destekleyiciler belirli gerekçeler için öneri ortaya koyan temel varsayımlardır. Kısıtlayıcılar ise kişinin ortaya koymuş olduğu iddianın geçerli olduğu koşulları belirtmektedir. Son olarak çürütücü iddianın doğru olmayacağı koşulları işaret etmektedir (Driver, Newton, & Osborne, 2000). Argüman üretme süreci veya diğer bir deyişle argümantasyon süreci ise yüzeysel bir biçimde herhangi bir iddia ortaya koyma veya karşıt iddia üretme süreci değil (Tümay & Köseoğlu, 2011) aksine daha derin bir anlayışla iddiaların çeşitli verilerin ele alınarak desteklenmesi, gerekçelerin ortaya konulması süreci (Toulmin, 2003) olarak ele alınmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde, argümantasyon sürecinin üç temel yaklaşımı üzerinde durulmaktadır. Bunlar analitik, diyalektik ve retoriktir (vanEemeren, Jackson, & Jacobs, 2011). Bu çalışmada yapısı gereği analitik yaklaşım üzerinde durulmaktadır. Bu yaklaşımda argüman çeşitli varsayımlardan hareketle tümdengelim veya tümevarım aracılığıyla ortaya konulmaktadır (Duschl, 2007). Bu hususta analitik argümantasyon süreci Reiner (1998) tarafından belirtilen düşünce deneyi sistemi ile gerek çeşitli varsayımlardan hareket edilmesi gerekse çeşitli verilere dayalı olarak sonuçlar üretmesi hususunda paralellik göstermektedir. Nitekim bu durum epistemik olarak sıradan ola görüşte karşımıza çıkmaktadır. Bu görüşte her ne kadar düşünce deneylerinin bir argüman olduğu üzerinde durulsa bile epistemik olarak olağan dışı görüşte de düşünce deneylerinin argüman olduğu belirtilmektedir. Fakat Brown (2004) epistemik olarak olağan dışı durumda pek çok düşünce deneyinin aynı sonuçları aynı kaynaklardan sağlayan argümanlar olarak yeniden yapılandırılmayacağı hususuna dikkat çekerken Norton (1996) epistemik olarak sıradan görüşte tüm düşünce deneylerinin belirgin veya belirgin olmayan varsayımlara dayandırılarak argüman olarak yeniden yapılandırılabilceğini savunmaktadır. Alan yazın incelendiğinde Norton (1996) argüman görüşüne karşı çıkan, argümanlar ile düşünce deneylerini eşit tutmanın uygulama hakkında bazı önemli hususların kaybedilebileceğini savunan araştırmacıların (örn. Arthur, 1999; Gendler, 1998) var olduğu görülmektedir. Bu görüşler temelde Brown tarafından ortaya konulan yukarıda belirtilen argümantasyon süreci yapısı savunmaktadır. Fakat bu çalışmada, sunulan ortak kaynak ve bilgilerden hareketle yani öğretmenlere verilen hayali senaryolardan hareketle öğretmenlerin farklı argümanlar yapılandırılması söz konusu

olduğu için çalışmada Norton'un (1996) düşünce deneylerine yönelik argüman bakış açısı benimsenmiştir.

Eğitim araştırmaları alanında düşünce deneyleri ele alındığında öğrencilere (Brock & Hay, 2019; Lemmer, Kriek, & Erasmus, 2020) öğretmen adaylarına ve öğretmenlere (Asikainen & Hirvonen, 2014) yönelik çeşitli araştırmaların yürütüldüğü görülmektedir. Benzer bir durum öğrenci ve öğretmenler için argüman ve argüman üretme süreçleri içinde geçerlidir (örn. Erduran, 2020; Maniatakou, Papassideri, & Georgiou, 2020; Short, Van der Eb, & McKay, 2020). Fakat yürütülen araştırmalar incelendiğinde özellikle de fen eğitimi alanları ele alındığında araştırmacıların çoğunlukla özel yetenekli olmayan öğrenciler ve onların öğretmenleri ile çalışmalar yürüttükleri görülmektedir. Dolayısıyla özel yetenekli bireylere yönelik özellikle de öğretmenlerine yönelik yürütülen çalışmaların sınırlı sayıda olduğu ortaya çıkmaktadır. Nitekim bu çıkarımı yapılan inceleme çalışmaları destekler niteliktedir. Örneğin Dönmez ve İdin (2017) ulusal alan yazında 2004-2017 yılları arasında fen eğitimi alanında özel yeteneklilere yönelik yürütülen tez çalışmalarını inceledikleri çalışmada sadece dört araştırmacının (%17) özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerine yönelik olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenlere yönelik yürütülen araştırmalarda öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler veya özel yetenekli bireylerin gelişimine etki eden faktörlere yönelik çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir. Örneğin, Mills (2003), özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin sahip olması gereken özellikleri araştırmıştır. Çalışmada özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri; özel yetenekli öğrencilerin özelliklerini anlayan, öğretimde esnek konular seçip mantıklı analizler yapabilen, nesnel olabilen kişiler olması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin eğitimi alanında çalışan öğretmenlerin inovatif yöntem ve materyaller geliştirme, yüksek düzey düşünme ve sorgulama becerisi edindirme temelinde öğretim ortamlarını düzenlemeleri gerektiği belirtilmiştir (Ford & Trotman, 2001). Fakat Geake ve Gross (2008) tarafından yapılan psiko-sosyal araştırmada öğretmenlerin kullanmış oldukları dilin olumsuz etkisinin öğrencilerin yüksek düzeydeki performansını sosyal beceriye dönüştürmelerine engel olduğu tespit etmişlerdir. Benzer olarak Speirs-Neumeister vd. (2007) araştırmalarında öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere dair yetersiz algılarına vurgu yapmışlardır.

Yukarıda da belirtildiği gibi özel yetenekli bireylerin öğretmenlerine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiş olmasına rağmen öğretmenlerin düşünce deneyleri üretmelerini ve değerlendirmelerini içeren çalışmalara rastlanamamıştır. Fakat düşünce deneylerinin özel yetenekli bireylerin problem çözme becerilerinin ve yaratıcılıklarının geliştirilmesi için bir araç olarak kullanıldığı (örn. Tortop, 2016) veya lise öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisinin araştırıldığı (örn. Türk, Tüysüz, & Tüzün, 2018), kavramsal anlamaları üzerine olumlu etkiler yaptığına yönelik (örn. Karakuyu & Tortop, 2009) çalışmalar görülmektedir. Bunun yanı sıra alan yazında özel yetenekli bireylerin öğretmenlerinin argüman üretmesini esas alan çalışmalara ulaşılabilmektedir. Örneğin, Tüzün ve Tüysüz (2018) öğretmenlerin STEAM etkinlikleri uygulama süreçlerinde öğretmenlerin argüman oluşturmalarını incelemişlerdir. Araştırmacılar bu sayede bilimin nasıl gerçekleştirildiğine yönelik öğretmenlerin deneyim sahibi olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca STEAM eğitimiyle argüman üretme süreçlerinin birleştirilmesiyle öğretmenlerin eleştirel düşüncelerine katkı sağlandığını düşünmektedirler. Ayrıca argümantasyon sürecinin özel yetenekli olmayan bireylerin akademik başarılarına ve bilimsel süreç becerilerine (Karakuş & Yalçın, 2016), eleştirel düşüncelerine katkı sağladığı (Gültepe, 2011) ve bireylerin düşüncelerinin görünür kılındığına yönelik çalışmalar (Duschl & Osborne, 2002) bulunmaktadır. Dolayısıyla hem düşünce deneyleri hem argümantasyon süreçlerinin öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri yadsınamaz bir şekilde ortadadır. Fakat uluslararası ve ulusal alan yazın incelediğinde, özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri için düşünme eğitiminin gerçekleştirildiği, argümantasyon süreci üzerinde durulan ve kendi düşünce deneylerini ve argümanlarını oluşturmalarına fırsat sağlayan ve inceleyen araştırmalara ulaşılamamıştır. Bu çalışma ile ulusal ve uluslararası alan yazına katkı sunmak amaçlanmaktadır çünkü öğretmenlerin argüman ve argümantasyon bilgilerinin artırılarak düşünce deneyleri oluşturabilmeleri sağlandığında, özel yetenekli öğrencilerin argümanlar oluşturarak tartışmalar yürütebileceği, öğrenme aktivite, ortam ve süreçlerinin oluşturulabileceği düşünülmektedir. Bu sayede hem düşünce deneyleriyle hem de argümantasyon süreçleriyle özel yetenekli bireylerin gelişimine katkı sağlaması söz konusu olabilmektedir. Ayrıca bu çalışmanın çalışma grubunun oluşturan katılımcıların, farklı branşlarda görev yapan öğretmenler olması nedeniyle çalışmanın alan yazına multidisipliner bir katkı sağlaması muhtemeldir. Bunların yanı sıra insan kaynakları ile ilgili stratejik amaçlar ve hedefler doğrultusunda da özel yetenekli bireylerin eğitiminde yer alacak kişilerin bilgi ve becerilerini geliştirmek (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013) söz

konusudur. Bu bağlamda araştırmanın amacı, özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin düşünce deneyleri üzerinde argümantasyon sürecini deneyimlemelerini ve kendi düşünce deneylerini oluşturabilmelerini sağlayarak argüman ve düşünce deneyleri yapılarını incelemektir. Bu bağlamda araştırmacılar iki temel araştırma problemi üzerine yoğunlaşmışlardır.

1)Katılımcı öğretmenlerin argüman, argümantasyon ve düşünce deneyi eğitimleri sonrasında düşünce deneyleri için yapılandıkları argümanların yapıları nelerdir?

2)Katılımcı öğretmenlerin argüman, argümantasyon ve düşünce deneyi eğitimleri sonrasında oluşturdukları düşünce deneyleri ve bu düşünce deneylerinin yapıları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, amacı doğrultusunda nitel araştırma desenlerinden durum çalışması temelinde yürütülmüştür. Psikoloji, sosyoloji, eğitim gibi pek çok alanda yaygın bir şekilde araştırma yöntemi olarak kullanılan durum çalışması; küçük grup davranışları, organizasyonel ve yönetsel süreçler gibi gerçek yaşam olaylarının bütüncül ve anlamlı özelliklerini araştırmak için fırsatlar sağlamaktadır (Yin, 2009). Bu çalışmada ise özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri durum olarak ele alınmıştır. Böylece bu öğretmenlerin süreç içerisindeki argüman yapılandırabilme ve düşünce deneylerini oluşturabilme durumları derinlemesine ele alınmıştır.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcıları Ankara ilinde 2019-2020 öğretim yılında özel yetenekli öğrencilere öğretim veren bir bilim ve sanat merkezinde görev yapan 15 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılar, gönüllülük ve bilim ve sanat merkezlerinde görev yapma ölçütlerine göre amaçlı örnekleme çeşitlerinden olan uygun örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir (Miles & Huberman, 1994). Araştırmanın katılımcılarından üçü erkek, 12'si ise kadındır. Araştırmanın katılımcılarının branşları Türkçe, İngilizce, matematik, fen, fizik, tarih, sosyal bilimler, felsefe, bilişim, görsel sanatlar, müzik, teknoloji-tasarım, sınıf (f:3) öğretmeni şeklindedir. Öğretmenlerin yaşları 35-45 arasında değişmektedir. Bununla birlikte, katılımcılar gönüllülük esasına göre çalışmaya dâhil edilmişlerdir. Katılımcılar çalıştıkları kuruma sınavla yerleşmiş ve deneyimleri 12 yıl ve üzeridir. Araştırma öncesinde katılımcılara araştırma süreciyle ilgili ayrıntılı bilgi verilmiştir. Uygulama sürecinde istedikleri an araştırmadan çekilebilecekleri kendilerine anlatılmıştır. Ayrıca verilerin raporlaştırılmasında öğretmenlerin adı yerine kod kullanılacağı da kendilerine açıklanmıştır.

Araştırmanın uygulama süreci birinci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Birinci araştırmacı öğretmen olup branşı kimyadır. 15 senelik eğitim bilimsel araştırma deneyimine sahiptir. Bilim ve sanat merkezinde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Şekil 1'de örneği sunulan öğretmenlere düşünce deneylerini argüman olarak kurgulatan öğretim dizini çalışma yaprakları kullanılmıştır. Öğretim dizini çalışma yapraklarındaki düşünce deneyleri bilim tarihinden, araştırmacı öğretmenin zenginleştirilmiş öğretim sürecinden ve araştırmacıların yapılandıkları arasından seçilmiştir. Düşünce deneyleri multidisipliner konulardan oluşmaktadır. Öğretmenlerin çalışma yapraklarındaki her bir düşünce deneyini argüman olarak yapılandırmaları sonucunda argümanlar yani araştırmanın verisi elde edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin kendi branşlarında ve kendi öğretim süreçlerinde kullanabilecekleri düşünce deneyleri yapılandırmalarıyla da düşünce deneyleri elde edilmiş ve araştırma verisi olarak kullanılmıştır.

İLGİNÇ HESAPLAMALAR DÜŞÜNCE DENEYİ

Uzayda bir yerlerde dünya ile benzer özellikleri gösteren bir gezegenin keşfedildiğini varsayınız.

Bu gezegende bir zamanlar geometri, mimari ve mühendislikte çok ileri olan insan ırkına benzer bir ırk yaşamıştır ve bu ırk bu gezegende dünyada var olmayan geometrik formlarda yapılar inşa etmiştir.

Gezegene araştırma amaçlı giden NASA yapılarında, bu yapıların mimarisine ait birçok hesaplama bulunmuştur.

Gezegende bir zamanlar yaşamış olan ırkın yaptığı hesaplamaları nasıl çözersiniz?

Düşünce deneyine dair sizin iddianız nedir?

Savunduğunuz iddiaya dair verileri gösteriniz.

Veri ve iddianız için gerekçe gösteriniz.

Gerekçenize destek sununuz.

Savunduğunuz iddiaya çürütücüler bulunuz.

Şekil 1. Öğretim dizini çalışma yapraklarından bir örnek

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın uygulama süreci üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk basamakta katılımcılara ‘düşünce deneyleri ve argümantasyon’ kavramlarıyla ilgili ayrıntılı bilgi verilmiştir. Bu bilgilendirme bütün katılımcılara eş zamanlı ve bir ders saati (40 dakika) süreyle yapılmıştır. Verilen bilgilerin içeriğini düşünce deneyi, düşünce deneyi bileşenleri, bilim tarihinden örnek düşünce deneyleri, düşünce deneylerinin bütün disiplinlerdeki kullanılabilirliği, argümantasyon, argüman, argüman modeli oluşturmaktadır.

Araştırmanın ikinci aşamasında öğretmenler her bir düşünce deneyini birer ders saati süreyle Toulmin argüman modeli bileşenleri (2003, ss. 90-96) temelinde büyük grup tartışması şeklinde bilimsel olarak tartışmışlardır. Bu süreç toplamda yedi ders saati sürmüştür. Daha sonra öğretmenlerden her bir düşünce deneyi için bireysel olarak argümanlar üretmeleri istenmiştir. Tartışılan düşünce deneyleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Araştırma sürecinde kullanılan düşünce deneyleri

Düşünce deneyi	
Thomson’ın kemancısı	Thomson (1971)’den uyarlanmıştır.
Putnam’ın ikiz dünyası	Putnam, H. (1973)’ten uyarlanmıştır.
Newton’un top güllesi	Wikipedia (2017)’den uyarlanmıştır.
Yeni canlı türü	Tüzün (2016)’dan türetilmiştir.
Uzay asansörü	Araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.
Ay düşünce deneyi	Araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.
İlginç hesaplamalar	Araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

Sürecin üçüncü aşamasında ise katılımcılardan kendi branşlarında ve kendi öğretim süreçlerinde kullanabilecekleri bir düşünce deneyi geliştirmeleri istenmiştir. Öğretmenler düşünce deneylerini yapılandırdıktan sonra onlara yapılandırdıkları düşünce deneyi üzerinde yeniden düşünme ve düşünce deneyinin revizyonu hususunda süre tanınmıştır. Bütün süreç dokuz ders saatinde tamamlanmıştır.

Öğretmenlerin çalışma yapraklarındaki her bir düşünce deneyini argüman olarak yapılandırmaları sonucunda argümanlar elde edilmiştir. Öğretmenlerin kendi branşlarında ve kendi öğretim süreçlerinde kullanabilecekleri düşünce deneyleri yapılandırmalarıyla da özgün düşünce deneyleri edinilmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Verilerin yaklaşık %30'luk kısmı üç araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak analiz edilmiştir. Analizde farklılık gösteren kısımlar üzerinde uzlaşıya varılarak bir araştırmacı tarafından uzlaşıya varılan hususlar dikkate alınarak analiz tamamlanmıştır. Analizde veriler kodlanıp kategorilendirilerek frekans-yüzde hesabı yapılmıştır. Ayrıca verilerin analizi sürecinde tersten içerik analizi de gerçekleştirilmiştir. Tersten içerik analiziyle kategorilerin bütün kodları kapsama durumu kontrol edilmiştir (Erickson, 2004).

Öğretmenlerin düşünce deneylerini argüman olarak kurgulamalarıyla ulaşılan argümanların analizinde, argümanların bilimsel tutarlı olması ve Toulmin (2003) argüman modelinin bileşenleri ölçüt alınmıştır. Benzer şekilde katılımcı öğretmenlerin tasarladıkları düşünce deneylerinin analizinde Reiner'in (1998, s. 1048) düşünce deneyi bileşenlerini-varsayımsal bir dünya, bir hipotez, akılda yürütülen bir deney, önceki yaşanmışlıklara dayalı sonuçlar, bu sonuçlardan yapılandırılan karar-içermesi ölçüt olarak alınmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada veri toplama araçlarının kapsam geçerliği alan eğitiminde uzman üç araştırmacı tarafından kontrol edilerek sağlanmıştır. Ayrıca güvenirlilik için ise aynı üç araştırmacının verileri kodlaması ve kategorilere yerleştirmeleri arasındaki uyuma bakılmıştır. Bu uyum %95 olarak hesaplanmıştır. Hesaplama yapılırken farklı olan kodlamaların sayısının toplam kodlamalara oranı alınmış; üç araştırmacı için ise ağırlıklı ortalama hesabı yoluna gidilmiştir. Farklı olan kodlamalarda araştırmacılar hep beraber tartışarak ortak bir koda karar vermişlerdir. Ayrıca tersten içerik analizi (Erickson, 2004) çalışma verilerinin analizinin güvenirliliğini sağlamaktadır.

BULGULAR

Araştırmanın uygulama sürecinde toplanan verilerin betimlemelerle ve içerik analiziyle değerlendirilmesiyle elde edilen bulgular; öğretmenlerin düşünce deneylerini kullanarak yapılandırdıkları argümanlar, öğretmenlerin yapılandırdıkları düşünce deneyleri ve katılımcı gözlemci gözlem notları başlıklarıyla sunulup yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin Düşünce Deneylerini Kullanarak Yapılandırdıkları Argümanlar

Öğretmenlerin her bir düşünce deneyine dair yapılandırdıkları argümanlar Toulmin argüman modeli bileşenlerine göre kodlanmış, kodlar revize edilerek kategoriler oluşturulmuş ve her bir kategori için yüzde-frekans hesabı yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Öğretmenlerin yapılandırdıkları argümanların bileşenlerinin analizi*

Düşünce Deneyleri	İ	V	G	V	V	V	G	V	V	V	G	V	V	V	G	V	V	V	G	V	V	V	
Thomson'ın kemancısı			1																				
Yeni canlı türü	2		5						2						1	1				1	1		
Uzay asansörü	2		2	1	1	1			2	1					1	2				1		1	
Putnam'ın ikiz dünyası	1	2		2	2	1			3							2				1			
Newton'ın top gülleşi	1	3		3	1	1			2							4							
Ay ilginç hesaplamalar	2	2		1	1	1	1	1	1						4	1				1			
		2		2	1	3			2						4					1			
Toplam	7	9	8	9	6	7	1	12	1	1	2	25	1	2	4	5	1						
%	6.9	8.9	7.9	8.9	5.9	6.9	0.9	11.8	0.9	0.9	1.9	24.7	0.9	1.9	3.9	4.9	0.9						

*Tablo 2'de iddia İ, veri V, gerekçe G, destek D, çürütme Ç, şeklinde gösterilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin düşünce deneyleri üzerinde kurmuş oldukları argümanların (101 argüman) %24.7'lik kısmının bünyesinde iddia, veri, gerekçe, destekleyici ve çürütücü içerdiği görülmektedir. Bu yapı katılımcı öğretmenler için en sık karşılaşılan argüman yapısıdır. Bu yapıdan sonra en sık rastlanılan argüman yapısı ise %11.8'lik oran ile iddia, veri, gerekçe ve bir çürütücünün olduğu argümanlardır. Birden fazla çürütücünün yer aldığı argümanlara bakıldığında ise toplamda %11.8'lik bir oran ortaya çıkmaktadır. Yaygın şekilde gözlenen argüman yapılarında ise süreç içerisinde ortaya konulan argümanların %6.9'u sadece iddia, %8.9'u iddia ve veri, %7.9'u iddia ve gerekçe, %8.9'u iddia, veri ve gerekçe, %5.9'u iddia, veri, gerekçe ve destekleyici ve %6.86'sının ise iddia, veri ve çürütücü içerdiği görülmektedir. Tablo 2'de sunulan bulguların güçlendirilmesi için her bir düşünce deneyi ve bu düşünce deneylerine yönelik kurulmuş farklı argüman yapılarından örnek argümanlar sunulmuştur.

Thomson'ın kemancısı düşünce deneyi

(Düşünce deneyinin ilgili olduğu disiplinler: Ahlâk felsefesi ve sosyobilim)

Düşünce deneyinin varsayımsal senaryosu şu şekildedir: Çok ünlü bir kemancı komaya girer. Müzikseverler tıbbi kayıtlardan sadece sizin dokunuzun kemancı ile uyumlu olduğunu keşfediyorlar. Siz uyurken kemancıyı size bağlıyorlar. Dokuz ay gibi bir süre kemancıya bağlı yaşarsanız kemancı iyileşecek. Uyandıığınızda önünüzde iki seçenek var: Kemancıyla bağlantınızı koparabilirsiniz ama bu durumda kemancı ölecektir ve yaşama hakkı kemancının temel insani hakkıdır. Öte yandan kemancıya bağlı kalarak dokuz ay kendi yaşantınızdan birçok durumdan feragat etmiş olacaksınız. Düşünce deneyi bu durumda ne yapacağınızı sormaktadır.

Ö1 kodlu öğretmenin argümanı: Kemancı ile bağlantımı koparmam (iddia). Bağlantımı koparırsam kemancı ölür (veri). Bu kemancı ünlü bir sanatçymış, bir sanatçı kolay yetişmiyor (gerekçe). Dokuz ay ünlü bir sanatçı için, bir değer için dayanılabilir (destek). Ama bu süreçte aileme karşı sorumluluklarımı yerine getiremem (çürütme). İşimi aksatırım, görevimi yapamam (çürütme). Dokuz ay boyunca sağlık sorunları yaşarım ve hayatım tehlikeye girebilir (çürütme).

Ö1 kodlu öğretmenin argümanına karşı argüman:

Ö4 kodlu öğretmenin argümanı: Kemancı ile bağlantımı koparmak isteyebilirim (iddia). Benim iznim olmadan benim yaşama hakkıma müdahale edilmiştir (veri). Benim de bir çalışma ve aile hayatım var (gerekçe). Bu süreç işsiz kalmama sebep olabilir, ailemin ihtiyacı olduğunda yanında olamayabilirim (destek). Belki bu süreçten çalışma ve aile hayatım hiç etkilenmeyecek (çürütme). Belki kemancı daha kısa sürede iyileşecek, onun da yaşama hakkı var (çürütme).

Yeni canlı türü düşünce deneyi

(Düşünce deneyinin ilgili olduğu disiplinler: Astronomi, biyoloji, coğrafya, kimya)

Uzayda yeni bir gezegende yeni ve ilkel bir canlı türünün keşfedildiğini varsayınız. Bu canlı türü organizmasındaki polimerleşme tepkimelerini takiben bölünmektedir ve çok hızlı çoğalmaktadır.

Canlı türünün aşırı çoğalmasının bir süre sonra gezegen için kirlilik oluşturacağı ve oradaki bilim insanlarının saha çalışmalarını yavaşlatacağı göz önüne alındığında canlının çoğalmasını kontrol altına almak için bir yöntem öneriniz.

Ö6 kodlu öğretmenin argümanı: Canlının besin kaynağını kontrol altına alırım, böylece canlı aşırı çoğalamaz (iddia). Canlılar besin bolluğu sayesinde yaşayabilip çoğalabiliyorlar (veri). Canlılar beslenmek zorundadır, besin azaldığında canlı türleri de azalır (gerekçe). Besin kaynağını kontrol altına almama rağmen canlılar farklı hayatta kalma yolları geliştirebilirler (çürütme).

Ö14 kodlu öğretmenin argümanı: Canlı habitatını küçültürüm, bir çeşit karantina uygulaması gibi (iddia). Küçültülen bölgedeki besin kaynakları da daha kısıtlıdır (veri). Kaynağa göre türlerin çoğalması bir dengeye girecektir (gerekçe). Dünyadaki istenmeyen organizmaları da bu şekilde kontrol altında tutuyoruz (destek). Canlılar habitat küçültülünce türü koruma adına mutasyona uğrayabilir, bu durumda aşırı üreme devam edebilir (çürütme).

Bu argümana karşı argüman olarak canlının aşırı çoğalmasını kontrol altına almayı, canlının yaşama hakkına müdahale olarak gören ve etik bulmayan argümanlar da mevcuttur.

Uzay asansörü düşünce deneyi

(Düşünce deneyinin ilgili olduğu disiplinler: Astronomi, fizik, kimya)

Bilim insanları uzay asansörü fikrinin hayata geçirildiğini varsayınız. Uzay asansörünün atmosferi terk ettiği sırasındaki iş, enerji, ısı durumlarını yorumlayınız.

Ö14 kodlu öğretmenin argümanı: Gereken iş giderek azalır (iddia). Isı çıkışı da hıza bağlı olarak değişkenlik gösterir (iddia). Çekim kuvveti giderek azalır (veri). Atmosfer yoğunluğu azalır (veri). Nükleer bağlanma enerjisi azalır (veri). Asansörün güneşi gören ve görmeyen yüzeyleri arasındaki sıcaklık farkı dengelenemez (çürütme).

Ö5 kodlu öğretmenin argümanı: Asansör atmosferi terk ederken yanar (iddia). Sürtünme (gerekçe). Daha önceki uzay çalışmalarında bu şekilde yanan birçok uzay aracı var (veri). Uzaya giden farklı araçlar var, uzay asansörüne gerek kalmaksızın bu sorun çözülebiliyor (çürütme).

Putnam'ın ikiz dünyası düşünce deneyi

(Düşünce deneyinin ilgili olduğu disiplinler: Astronomi, İngilizce, tarih, Türkçe, kimya)

Uzayın bir yerlerinde 'ikiz dünya' olarak adlandırılan tüm yönleriyle dünyaya benzeyen bir gezegen olduğunu varsayın. İkiz dünyada, dünyadaki herkesin ve her şeyin bir ikizi vardır. İki gezegen arasındaki tek fark ikiz dünyada hiç su olmayışıdır. Bunun yerine görünüş bakımından suyla aynı olan fakat kimyasal olarak farklı olan, H₂O formülünden oluşmayan bunun yerine 'XYZ' olarak kısalttığımız daha karmaşık bir formülden oluşan bir sıvı vardır. Dilleri İngilizce olan ikiz dünyalılar XYZ'ye 'water' (su) diyorlar. Son olarak, düşünce deneyi tarihi dünyalılar ve ikiz dünyalılar su dedikleri sıvıların H₂O ve XYZ olduğunu bilmedikleri yüzyıllar önceye kurgulanır. Dünyadaki insanların suyla deneyimi ve ikiz dünyadaki insanların XYZ ile deneyimi aynı olacaktır. Şimdi düşünce deneyine dair soru yapılandırılır: Bir dünyalı, Oscar ve ikiz dünyadaki ikizi 'su' dedikleri zaman aynı şeyi mi ifade ediyorlar?

Ö12 kodlu öğretmenin argümanı: Aynı şeyi ifade ederler (iddia). Sonuçta her ikisi de yaşamsal sıvı (veri). Formülü ne olursa olsun (gerekçe). İki dünya yaşamsal sıvılarını birbirleriyle karşılaştırmayacaklar, dolayısıyla formülün ne olduğunun da önemi olmayacak (destek). Kimyasal formülleri farklı kimyasallara aynı dememiz yanlış olur (çürütme).

Ö12 kodlu öğretmenin argümanına karşı argüman:

Ö2 kodlu öğretmenin argümanı: Aynı şeyi ifade etmiyorlar (iddia). Formülleri aynı değil (veri). Görüntüleri benzese de kimyasal içerikleri farklı olan kimyasallara aynı diyemeyiz (gerekçe). Çamaşır suyunun suyla görüntüsü benzese de formül olarak apayrı kimyasallardır (destek).

Newton'ın top güllesi düşünce deneyi

(Düşünce deneyinin ilgili olduğu disiplinler: Coğrafya, fizik)

Evrensel kütleçekim kuvvetini desteklemek için Newton tarafından ortaya konulan bir düşünce deneyidir. Düşünce deneyinde bir top güllesinin çok yüksek bir dağın tepesinden yeryüzüne yatay biçimde atıldığı varsayılmıştır. Kütle çekim ve hava sürtünmesi olmasa top güllesi yatay bir yol izleyecektir. Kütle çekim dikkate alınrsa ilk hıza bağlı top güllesi farklı yollar takip edecektir. İlk hız küçük olduğu birinci durumda, yörünge hızına eşit olduğu ikinci durumdaki da yörünge hızından büyük

ancak dünyadan kopacak kadar büyük olmadığı üçüncü durumda top güllesi farklı yollar izler. İlk durumda dünya üzerine düşer, ikinci durumda çembersel yörüngede, üçüncü durumda ise ekliptik yörüngede döner. Eğer ilk hız yörünge hızından ve dünyadan kopacak kadar fazlaysa top güllesi nasıl bir yol izler?

Ö14 kodlu öğretmenin argümanı: Yörüngeden çıkarak uzaklaşır (iddia). Kaçış hızından büyük hıza sahip olması (veri). Çekim kuvvetini yenmesi (gerekçe). Virajı hızlı döndüğümüzde savrulmamız (destek). Atmosfer yoğunluğu değişkendir (çürütme).

Ö3 kodlu öğretmenin argümanı: İlk hızı fazla olduğu için (veri) dünyadan tamamen ayrılır (iddia). Hızı fazla olan cisimler fazla yol alacağından dünyanın yerçekiminden de kurtulur (gerekçe). Dünyanın yerçekiminden çıkması için mesafe çok uzun ve bu mesafeyi kat etmesi için ancak çok güçlü bir atışın yapılması gerekir (çürütme).

Ay düşünce deneyi

(Düşünce deneyinin ilgili olduğu disiplinler: Astronomi, coğrafya, fizik, kimya)

Ayda bilim insanlarının bir araştırma üssü kurduklarını varsayınız. Alternatif enerji olarak ne kullanılabilir? Alternatif enerji olarak kullanılan tesiste elde edilen enerji miktarı çok fazla olsaydı dünyaya getirilebilir miydi? Getirilirse depolama hangi enerji türünden olurdu?

Ö5 kodlu öğretmenin argümanı: Güneş enerjisinden faydalanılarak bir yenilenebilir enerji sistemi kurulabilir (iddia). Güneş enerjisi ile çalışan birçok alet var (veri). Güneş enerjisi ile ilgili çalışmalar daha da geliştirilebilir (gerekçe). Şu ana kadar ay ile ilgili yapılan çalışmalarda yeterince yol alınmadı (çürütme).

Ö14 kodlu öğretmenin argümanı: Güneş enerjisi kullanılabilir (iddia). Aydaki tek doğal kaynak güneştir (veri). Diğer enerji yöntemleri gibi suya ihtiyaç yoktur (gerekçe). Ay yüzeyi güneş panelleri için uygun coğrafyaya sahiptir (destek). Aydan dünyaya enerji transfer edilecek olsa, çok maliyetlidir (çürütme).

İlginç hesaplamalar düşünce deneyi

(Düşünce deneyinin ilgili olduğu disiplinler: Astronomi, bilişim sistemleri, matematik, tarih)

Uzayda eskiden yaşamın olduğu bir gezegenin keşfedildiğini varsayınız. Bu gezegende bir zamanlar yaşayan ırk, geometri, mimari ve mühendislikte çok ileri olan insan ırkına benzer bir ırktır ve bu ırk bu gezegende dünyada var olmayan geometrik formlarda yapılar inşa etmiştir. Gezegen araştırma amaçlı giden NASA yapılarında, bu yapıların mimarisine ait birçok hesaplama bulmuştur. Gezegende bir zamanlar yaşamış olan ırkın yaptığı hesaplamaları nasıl çözersiniz?

Ö7 kodlu öğretmenin argümanı: Geometrik formlarla ve o ırkla ilgili araştırmalar yaparım (iddia). O konuda bilgi sahibi olmalıyım (veri). Her bilimsel çalışmanın başlangıcı araştırma ile başlar (gerekçe). Araştırmalardan hiçbir bilgi elde edemeyebilirim (çürütme).

Ö12 kodlu öğretmenin argümanı: Değişik mimarideki binaların her cepheden ölçümlerini yaparız (iddia). Bu ölçümler verilerimizi oluşturur (veri). Kendi ölçümlerimizi yapmadan herhangi bir teori ortaya atmamız mümkün değil, bunu yaparken de matematikçi, fizikçi, mimar, mühendislerden yardım alınmalıdır (gerekçe). Örneğin Fibonacci altın oranı MS. 1100 yıllarında matematikselleştirmiştir ama aslında altın oran MÖ Mısır piramitlerinde kullanılmıştır (destek). Altın oran Mısır piramitlerinin yapımından üç-dört bin yıl sonra çözülmüş. Biz de bu gezegende hesaplamaların çözümü için üç-dört bin yıl mı bekleyeceğiz? (çürütme).

Öğretmenlerin Yapılandırdıkları Düşünce Deneyleri

Öğretmenlerin yapılandırdıkları düşünce deneyleri Reiner'in (1998, s. 1048) düşünce deneyi bileşenlerine göre analiz edilmiştir. Elde edilen veriler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmenlerin yapılandırdıkları düşünce deneylerinin bileşenlerinin analizi

Öğretmen kodu	Düşünce deneyi	Varsayımsal bir dünya	Bir hipotez	Zihinsel yürütülen deney	Geçmiş deneyimlerden sonuçlar	Sonuçlara dayalı karar
Ö1	Roman	+	+	+	+	+
Ö2	Etik	+	+	+	+	+
Ö3	Tuhaf rakamlar	+	+	+	+	+
Ö4	Başka gezegen saatleri	+	+	+	+	+
Ö5	Coğrafi keşifler olmasaydı	+	+	+	+	+
Ö6	Acı ikilemi	+	+	+	+	+
Ö7	Bilinmeyen bilişim sistemleri	+	+	+	+	+
Ö8	Bilinmeyen sanat akımı	+	+	+	+	+
Ö9	Saldırgan yaşam formu	+	+	+	+	+
Ö10	Canlı seçimi	+	+	+	+	+
Ö11	Yapay atmosfer çalışmaları	+	+	+	+	+
Ö12	Bilinmeyen mimari	+	+	+	+	+
Ö13	Dalgalı evler	+	+	+	+	+
Ö14	Foucault sarkacı denemeleri	+	+	+	+	+

+ simgesi öğretmenin düşünce deneyinin ilgili bileşenini kullanarak düşünce deneyini oluşturduğunu belirtmektedir.

Not: Bir öğretmen düşünce deneyi yapılandırmamıştır.

Tablo 3 incelendiğinde bir öğretmen hariç bütün öğretmenlerin Reiner'in (1998, s. 1048) düşünce deneyi bileşenlerini içeren düşünce deneyi yapılandırabildikleri görülmüştür. Ayrıca Tablo 3'te sunulan bulguların güçlendirilmesi amacıyla öğretmenler tarafından yapılandırılan düşünce deneyleri de aşağıda sunulmuştur.

Ö1 kodlu öğretmenin 'roman' düşünce deneyi

(*Düşünce deneyinin ilgili olduğu disiplinler: Felsefe, sosyobilim, Türkçe*)

Mai ve Siyah, Halid Ziya'nın yazdığı bir romandır. Romanın kahramanı Ahmed Cemil babasını kaybeder. Mavi, yıldızlı gökyüzüne bakarken hayaller kurar. Üç hayali vardır: Kız kardeşini iyi biri ile evlendirmek, kitabını bitirmek, sevdiği kız Lamia ile evlenmek. Kardeşini arkadaşı ile evlendirir, kız mutsuz olur, ölür. Lamia'ya aşkını söyleyemeden Lamia başkası ile evlenir. Ahmet Cemil gökyüzüne bakar, 'simsiyahtır'. Eve gidip bitirmek üzere olduğu kitabını yakar.

Düşünce deneyimizin kurgusu şu şekildedir: Ahmed Cemil'in en yakın arkadaşı olarak ve bir karakter olarak kitabın içine dâhil olabildiğinizi varsayınız. Ahmed Cemil'i kitabını yakmaması için nasıl ikna ederiniz?

Ö2 kodlu öğretmenin 'etik' düşünce deneyi

(*Düşünce deneyinin ilgili olduğu disiplinler: İngilizce, felsefe, sosyobilim, Türkçe*)

Çok yetenekli bir cerrah olduğunuzu ve farklı organlara ihtiyacı olan hastalarınız olduğunu varsayınız. Aniden farklı bir hastanıza beyin ölümü gerçekleşiyor ve bu hastanıza dokusu diğer hastalarınızın dokularıyla uyumlu ve hala sağlıklı olan organlarınızı diğer hastalarınızın hayatlarını kurtarabilmek için kullanabilirsiniz.

Düşünce deneyi böyle bir durumda ne yapacağınızı soruyor? Organ nakilleri için beyin ölümü gerçekleşen hastanın ailesi ile konuşur musunuz? Yoksa beyin ölümü gerçekleşmiş olsa bile bu hastanızın hala yaşama hakkı olduğunu mu düşünürsünüz?

Ö3 kodlu öğretmenin ‘tuhaf rakamlar’ düşünce deneyi

(*Düşünce deneyinin ilgili olduğu disiplinler: Astronomi, matematik*)

Yeni bir gezegenin keşfedildiğini varsayınız. Bu gezegende bir zamanlar insan ırkına benzer bir ırk yaşamıştır. Gezegendeki ırkın yer şekilleri üzerine yaptığı sayma amaçlı sembolizasyonu nasıl çözersiniz?

Ö4 kodlu öğretmenin ‘başka gezegen saatleri’ düşünce deneyi

(*Düşünce deneyinin ilgili olduğu disiplinler: Astronomi, biyoloji, fizik*)

Güneş sistemine benzer bir sistemde yaşanabilir bir gezegen olduğunu, bu gezegende de insan ırkına benzer farklı canlı türlerinin olduğunu varsayınız. Bu gezegenin kendi etrafında ve gezegenin ait olduğu sistemdeki yıldızın etrafında dönüş süreleri dünyadakinden tamamen farklıysa, bu gezegende yaşayanlar saat hesaplamalarını nasıl yapmaktadırlar?

Ö5 kodlu öğretmenin ‘coğrafi keşifler olmasaydı’ düşünce deneyi

(*Düşünce deneyinin ilgili olduğu disiplinler: Coğrafya, tarih*)

15. ve 16. yüzyıllarda Avrupalılar tarafından yeni ticaret yolları bulunması amacıyla yapılan, yeni kıtalar ve okyanuslar bulunmasıyla sonuçlanan coğrafi keşifler yapılmıyorsa, günümüz devletlerarası güç dengeleri nasıl olurdu?

Ö6 kodlu öğretmenin ‘acı ikilemi’ düşünce deneyi

(*Düşünce deneyinin ilgili olduğu disiplinler: Felsefe, sosyoloji*)

“Bizi birey yapan çektiğimiz acılardır.” Sözü söyleyen Miguel De Unamuno’nun fanatik taraftarısınız. Birey olmanın, kendini var etmenin önemini ispat etmek zorundasınız. Öyleyse insanlar daha çok acı çekmek zorunda. Öyleyse dünyada insanların daha çok acı çekebileceği olaylar yaratılmalı...

Modern dünyanın en büyük sorunlarından biri olan birey olamama problemini ortadan kaldırmak için acıyı artıracak problemler yaratınız. Bu problemler bizi birey yapsın, kişiliğimizi geliştirsün, varoluşumuza katkı sunsun.

Bu paradoksun yaşandığı dünya sizce nasıl olurdu?

Ö7 kodlu öğretmenin ‘bilinmeyen bilişim sistemleri’ düşünce deneyi

(*Düşünce deneyinin ilgili olduğu disiplinler: Bilişim sistemleri, biyoloji, astronomi*)

Yeni bir gezegende yeni bir ırkın keşfedildiğini varsayın. Bu ırkın bizimle iletişime geçmek için kullandığı bilişim sistemleri dünyadaki hiçbir bilgimizle örtüşmemektedir. Bu ırkın bilişim sistemlerini nasıl çözersiniz?

Ö8 kodlu öğretmenin ‘bilinmeyen sanat akımı’ düşünce deneyi

(*Düşünce deneyinin ilgili olduğu disiplinler: Tarih, görsel sanatlar, astronomi*)

Yeni bir gezegende çok eskiden bir uygarlık yaşamıştır. Gezegenin kayaçlarına kazınmış resimler dünyada bilinen hiçbir sanat akımıyla örtüşmemektedir. Bu sanat akımını nasıl çözümlersiniz?

Ö9 kodlu öğretmenin ‘saldırgan yaşam formu’ düşünce deneyi

(*Düşünce deneyinin ilgili olduğu disiplinler: Sosyal bilgiler, biyoloji, astrobiyoloji*)

Yeni bir gezegen keşfedildiğini varsayınız. Bu gezegende tek bir yaşam formunun olduğunu varsayınız. Ancak gelişmiş bu yaşam formu çok saldırgandır. Bu yaşam formunu sosyobilimsel olarak nasıl incellersiniz?

Ö10 kodlu öğretmenin ‘canlı seçimi’ düşünce deneyi

(*Düşünce deneyinin ilgili olduğu disiplinler: Astrobiyoloji, biyokimya, kimya*)

Uzayda yeni bir gezegen keşfedildiğini varsayınız. Bu gezegenin yaşam için atmosferi ve yer küresi dünyadakinden farklı ama yaşam için o kadar da uzak değildir. Bu gezegene bilim insanları

tardigrad gibi çok dayanıklı iki canlıyı götürmek istiyorlar; sizin seçiminiz hangi iki canlıdan yana olurdu?

Ö11 kodlu öğretmenin 'yapay atmosfer çalışmaları' düşünce deneyi

(*Düşünce deneyinin ilgili olduğu disiplinler: Astronomi, astrobiyoloji, biyoloji, kimya*)

Yeni keşfedilen ve atmosferi hariç diğer özellikleriyle dünyadan çok da farklı olmayan bir gezegenin atmosferini dünya şartlarına benzetebilmek için yapay atmosfer çalışmaları sizce ne kadar olasıdır?

Ö12 kodlu öğretmenin 'bilinmeyen mimari' düşünce deneyi

(*Düşünce deneyinin ilgili olduğu disiplinler: Matematik, fizik, teknoloji-tasarım, tarih, astronomi*)

Uzayda yeni bir gezegen keşfedildiğini varsayınız. Bu gezegende bir zamanlar bir ırk yaşamıştır. Bu ırk kayaçlardan çok değişik mimari tasarımlar yapmışlardır. Bu mimari tasarımları sosyobilimsel olarak nasıl çözümlersiniz?

Ö13 kodlu öğretmenin 'dalgalı evler' düşünce deneyi

(*Düşünce deneyinin ilgili olduğu disiplinler: Matematik, fizik, teknoloji-tasarım, tarih, astronomi*)

Uzayda alternatif bir gezegende mimarinin neden dalgalı olduğunu sorgulayınız.

Ö14 kodlu öğretmenin 'Foucault sarkacı denemeleri' düşünce deneyi

(*Düşünce deneyinin ilgili olduğu disiplinler: Matematik, fizik, teknoloji-tasarım, tarih, astronomi*)

Foucault sarkacı deneyi dünya ile benzer yerçekimine sahip ancak kendi etrafında dönüş hızı daha yavaş olan bir gezegende yapılsaydı sonuçlar dünyadakinden nasıl farklılaşır?

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri için bir düşünme eğitimi yürütülmüş, bu süreçte düşünce deneyleri ve argümantasyon unsurları üzerinde durulmuştur. Öğretmenler araştırmacılar tarafından belirlenen düşünce deneyleri üzerinde argümanlar oluşturmuşlardır. Ayrıca sürecin sonunda kendi düşünce deneylerini tasarlamışlardır.

Öğretmenlerin düşünce deneyleri üzerinde kurmuş oldukları toplamda 101 argümanın %24.51'lik bir bölümü yapısında iddia, veri, gerekçe, destekleyici ve çürütücü içerdiği görülmektedir. Bu tür argüman yapısı katılımcı öğretmenlerin oluşturdukları, en sık karşılaşılan argüman yapısıdır. Bu yapıdan ardından %11.76'lık oran ile iddia, veri, gerekçe ve bir çürütücünün olduğu argüman yapısı gözlemlenmektedir. Yapısında birden fazla çürütücünün yer aldığı argümanlar incelendiğinde ise toplamda %11.76'lık bir oran ile karşılaşılmaktadır. Ayrıca tespit edilen diğer argüman yapılarının %6.68'si sadece iddia, %8.82'si iddia ve veri, %7.84'ü iddia ve gerekçe, %8.82'si iddia, veri ve gerekçe, %5.88'i iddia, veri, gerekçe ve destekleyici ve %6.86'sının ise iddia, veri ve çürütücü içerdiği görülmektedir. Alan yazında üretilmiş argümanların niteliğini değerlendirmek için kullanılan çerçevelerin olmasına rağmen (örn. Erduran, Simon, & Osborne, 2004; Zohar & Nemet, 2002) bu çalışmada herhangi analitik çerçeve kullanılmadan veriler kategorilendirilerek ele alınmıştır. Çünkü öğretmenlere Toulmin (2003) modeli tanıtılmış olmasına rağmen ortaya koyulan argüman yapılarının bileşen bakımından değişiklik gösterdiği görülmektedir. Bu durum verileri belirli kalıplara sokmaya neden olacağından tercih edilmemiştir. Fakat elde edilen argümanlar, Erduran, Simon ve Osborne (2004) tarafından belirtilen değerlendirme kriterlerinde çürütücü barındırması temelinde ele alındığında öğretmenlerin ürettiği argümanların %61.78'i üçüncü, dördüncü ve beşinci düzeylerde bulunduğu tespit edilmiştir. Tamamının %24.51'i ise beşinci düzey argümanlar olarak ele alınabilmektedir. Bu durum öğretmenler tarafından nitelikli argümanlar ürettiklerinin bir delili olarak gösterilebilir. Alan yazında bireyler tarafından üretilen argümanların niteliğinin alan bilgisi ile doğrudan ilişkili olduğuna yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Roychoudhury & Rice, 2009; Sampson & Clark, 2011). Ayrıca doğrudan herhangi bir ilişkisini tespit edemeyen (Kutluca, Çetin, & Doğan, 2014; Sadler & Donnelly, 2006) çalışmalar da mevcuttur. Alan bilgisi temelinde sonuçlar ele alınacak olursa öğretmenlere sunulan

bağlamın multidisipliner yapıda olması ve varsayım dayalı bir bağlamda gerçekleşiyor olması nedeniyle alan bilgisinden doğrudan etkilenmediği söylenebilir. Nitekim yüksek düzeyde bir etkisi söz konusu olsaydı öğretmenlerin argüman niteliklerinin daha düşük düzeylerde olması, çürütücü sunma durumlarının daha az oranda olması beklenebilirdi fakat üretilen argümanların büyük bir kısmı nitelikli durumdadır.

Öğretmenler tarafından üretilen düşünce deneyleri bulguları ele alındığında ise bir öğretmen hariç çalışmaya katılan öğretmenlerin Reiner (1998) düşünce deneyi bileşenlerini içeren düşünce deneylerini başarılı bir şekilde yapılandırdıkları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin varsayım dayalı bir kurgu içerisinde öğrencilerin hipotezler ortaya koyabilecekleri problem durumları oluşturabildiklerinin bir göstergesi olarak nitelendirilebilir. Nitekim Norton'un (1996) görüşleri bakımından düşünce deneyleri ve argümanlar ele alındığında katılımcı öğretmenlerin nitelikli argümanlar yapılandırmalarının, düşünce deneyi oluşturabilmeleri için de sağlam bir zemin oluşturduğundan bahsedilebilir. Ayrıca gerek yapılandırılan argümanlar gerek düşünce deneyleri katılımcı öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin etkili öğretmen özellikleri arasında yer alan öğrencileri ile kullanmak için yöntem ve materyaller geliştirme, üst düzey düşünme becerisi öğretimi ve sorgulama teknikleri becerisini karşıladıklarının da (Ford & Trotman, 2001) bir göstergesi olarak ele alınabilir.

Ulusal ve uluslararası alanyazın tarandığında özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri için düşünme eğitiminin gerçekleştirildiği, argümantasyon süreci üzerinde durulan ve kendi düşünce deneylerini ve argümanlarını oluşturmalarına fırsat sağlayan ve inceleyen bir çalışmaya rastlanılmadığından bu araştırmanın uygulama sürecinin ve elde edilen bulguların bu boşluğa katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Fakat konuyla ilgili multidisipliner bağlamın düşünce deneyleri ve argüman kaliteleri üzerine etkilerini konu alan daha fazla nitel ve nicel çalışmalara ihtiyaç vardır.

Ayrıca bu çalışmanın bulguları ışığında özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerine yönelik düşünce deneyleri ve argümantasyon bağlamında hizmet içi eğitimlerin düzenlenebileceği önerilebilir. Ayrıca ileri araştırmalarda özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerle edindikleri düşünce deneyleri ve argümantasyon bilgilerini kendi eğitim bağamlarına ne kadar yansıtılabildikleri de araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Arthur, R. (1999). On thought experiments as a priori science. *International Studies in the Philosophy of Science*, 13(3), 215-229.
- Asikainen, M. A., & Hirvonen, P. E. (2014). Probing pre- and in-service physics teachers' knowledge using the double-slit thought experiment. *Science & Education*, 23(9), 1811-1833.
- Brock, R., & Hay, D. (2019). Keeping students out of Mary's (class)room approaches to supporting students' acquisition of non-propositional knowledge in science education. *Science & Education*, 28, 985-1000.
- Brown, J. R. (1991). Thought experiments: A platonic account. T. Horowitz & G. J. Massey (Eds.), *Thought experiments in science and philosophy*, (pp. 119-128). Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Brown, J. R. (2004). Peeking into Plato's heaven. *Philosophy of Science*, 71(5), 1126-1138. doi:10.1086/425940.
- Clatterbuck, H. (2013). The epistemology of thought experiments: A non-eliminativist, non-platonic account. *European Journal for Philosophy of Science*, 3(3), 309-329.
- Dönmez, İ., & İdin, Ş. (2017). Türkiye'de fen bilimleri eğitimi alanında üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili araştırmaların incelenmesi. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 4(2), 57-74.
- Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84, 287-312.
- Duschl, R. (2007). Quality argumentation and epistemic criteria. S. Erduran & M. P. Jimenez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research*, (pp. 159-175). Dordrecht: Springer.
- Duschl, R., & Osborne, J. (2002). Supporting and promoting argumentation discourse in science education. *Studies in Science Education*, 38, 39-72. doi:10.1080/03057260208560187.

- El Skaf, R. (2017). What notion of possibility should we use in assessing scientific thought experiments? *Lato Sensu: Revue de la Société de philosophie des sciences*, 4(1) 19-30.
- Erduran, S. (2020) Argumentation in science and religion: match and/or mismatch when applied in teaching and learning? *Journal of Education for Teaching*, 46(1), 129-131. doi: 10.1080/02607476.2019.1708624.
- Erduran, S., Simon, S., & Osborne, J. (2004). TAPping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's argument pattern for studying science discourse. *Science Education*, 88, 915-933.
- Erickson, E. (2004). Demystifying data construction and analysis. *Anthropology and Education*, 35(4), 486-493.
- Ford, D. Y., & Trotman, M. F. (2001) Teachers of gifted students: Suggested multicultural characteristics and competencies, *Roeper Review*, 23(4), 235-239. doi: 10.1080/02783190109554111.
- Geake, J. G., & Gross, M. U. M. (2008). Teachers' negative effect toward academically gifted students: An evolutionary psychological study. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217-231.
- Gendler, T. (1998). Galileo and the indispensability of scientific thought experiment. *British Journal for the Philosophy of Science*, 49, 397-424.
- Gültepe, (2011). *Bilimsel tartışma odaklı öğretimin lise öğrencilerinin bilimsel süreç ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hefter, M. H., Berthold, K., Renkl, A., Riess, W., Schmid, S., & Fries, S. (2014). Effects of a training intervention to foster argumentation skills while processing conflicting scientific positions. *Instructional Science*, 42, 929-947.
- Karakuş, M., & Yalçın, O. (2016). Fen eğitiminde argümantasyon temelli öğrenmenin akademik başarıya ve bilimsel süreç becerilerine etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(4), 1-20.
- Karakuyu, Y., & Tortop, H. (2009). Düşünce deneyleriyle ilgili problem çözme etkinliğinin öğrencilerin mantıksal düşünme becerileri ve kavramsal anlama düzeylerine etkisinin araştırılması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 42-58. doi: 10.11616/AbantSbe.241.
- Kutluca, A., Çetin, P., & Doğan, N. (2014). Bilimsel argümantasyon kalitesine alan bilgisinin etkisi: Klonlama bağlamı. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 8 (1), 1-30. doi: 10.12973/nefmed.2014.8.1.a1.
- Lemmer, M., Kriek, J., & Erasmus, B. (2020). Analysis of students' conceptions of basic magnetism from a complex system sperspective. *Research in Science Education*, 50(2), 375-392. doi:10.1007/s11165-018-9693-z.
- Maniatakou, A., Papassideri, I., & Georgiou, M. (2020). Role-play activities as a framework for developing argumentation skills on biological issues in secondary education. *American Journal of Educational Research*, 8(1), 7-15.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *T.C. Millî eğitim bakanlığı özel eğitim ve rehberlik hizmetleri genel müdürlüğü, üstün yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı 2013-2017*, Ankara.
- Mills, C. J. (2003). Characteristics of effective teachers of gifted students: Teacher background and personality styles of students. *Gifted Child Quarterly*, 47(4), 272-281.
- Norton, J. (1996). Are thought experiments just what you thought? *Canadian Journal of Philosophy*, 26(3), 333-366. doi:10.1080/00455091.1996.10717457.
- Putnam, H. (1973). Meaning and reference. *The Journal of Philosophy*. 70(19), 699-711. doi:10.2307/2025079.
- Reiner, M. (1998) Thought experiments and collaborative learning in physics. *International Journal of Science Education*, 20(9), 1043-1058.
- Roychoudhury, A., & Rice, D. (2009). Discourse of making sense of data: Implications for elementary teachers' science education. *Journal of Science Teacher Education*, 21, 181-203.
- Sadler, T. D., & Donnelly, L. A. (2006). Socioscientific argumentation: The effects of content knowledge and morality. *International Journal of Science Education*, 28(12), 1463-1488. doi: 10.1080/09500690600708717.

- Sampson, V., & Clark, D. (2011). A comparison of the collaborative scientific argumentation practices of two high and two low performing groups. *Research in Science Education*, 41, 63-97.
- Short, R. A., Van der Eb, M. Y., & McKay, S. R. (2020). Effect of productive discussion on written argumentation in earth science classrooms. *The Journal of Educational Research*, 113(1), 46-58. doi:10.1080/00220671.2020.1712314.
- Speirs-Neumeister, K. L., Adams, C. M., Pierce, R. L., Cassady, J. C., & Dixon, F. A. (2007). Fourth-grade teachers' perceptions of giftedness: Implications for identifying and serving diverse gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(4), 479-499.
- Thomson, J. A. (1971). A defense of abortion. *Philosophy and Public Affairs*, 1, 47-66.
- Tortop, H. S. (2016). Why thought experiments should be used as an educational tool to develop problem-solving skills and creativity of the gifted students? *Online Submission*, 3(3), 35-48.
- Toulmin, S. (2003). *The uses of argument*. New York USA: Cambridge University.
- Tümay, H., & Köseoğlu, F. (2011). Kimya öğretmen adaylarının argümantasyon odaklı öğretim konusunda anlayışlarının geliştirilmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(3), 105-119.
- Türk, G. E., Tüysüz, M., & Tüzün, Ü. N. (2018). Organik kimya kavramlarının öğretiminde düşünce deneyleri temelli argümantasyonun lise öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2021-2032.
- Tüzün, Ü. N. (2016). *Bilim eğitiminde lise öğrencilerinin argümantasyon becerilerinin geliştirilmesi yoluyla eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tüzün, Ü. N., & Tüysüz, M. (2018). Özel yetenekli bireylerin öğretmenleri için STEAM eğitimi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 8(1), 16-32.
- Van Eemeren, F. H., Jackson, S., & Jacobs, S. (2011). Argumentation. T. A. V. Dijk (Ed.), *Discourse studies: A multidisciplinary introduction*, 85-106. London: SAGE Publications Ltd.
- Vieira, R. M., Tenreiro-Vieira, C., & Martins, I. P. (2011). Critical thinking: Conceptual clarification and its importance in science education. *Science Education International*, 22(1), 43-54.
- Wikipedia (2017). *Newton's cannonball*. Erişim tarihi: (05/09/2017). Erişim adresi: https://en.wikipedia.org/wiki/Newton%27s_cannonball.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research design and methods* (4th Ed.). United States of America: SAGE Publications.
- Zohar, A., & Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(1), 35-62.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN YÖNETİCİ ATAMA SİSTEMİNE İLİŞKİN ALGILARININ METAFORLAR YOLUYLA ANALİZİ

ANALYSIS OF THE PERCEPTIONS OF SCHOOL MANAGERS ABOUT THE MANAGER ASSIGNMENT SYSTEM THROUGH METAPHORES

Hülya KASAPOĞLU TANKUTAY¹

ÖZ: Okul yöneticilerinin kariyerleri açısından önem taşıyan yönetici atama sistemine ilişkin sahip oldukları algılar, onların mesleklerine bakış açılarını, kişisel tutumlarını değiştirebileceğinden ve yaptıkları işe, işlerindeki motivasyona, uygulamalara yansıtılabileceğinden büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle araştırmada, okul yöneticilerinin kariyerleri açısından önemli bir role sahip olan yönetici atama sistemine ilişkin algılarını, kişisel algıları ortaya çıkartmada, anlamada ve açıklamada güçlü bir araştırma aracı olarak kullanılan metaforlar aracılığı ile ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Trabzon ilinde görev yapmakta olan 196 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yöneticilerin demografik özelliklerine ulaşılmış ayrıca her okul yöneticisinin “Yönetici atama sistemi ... gibidir; çünkü ...” cümlesini düşünceleri doğrultusunda tamamlamaları istenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda, okul yöneticilerinin “Yönetici atama sistemi” kavramına yönelik algılarını ortaya koydukları metaforlara ve bu metaforların yer aldığı kavramsal kategorilere ulaşılmıştır. Nitel analiz tekniklerinin kullanıldığı araştırmada okul yöneticilerinin 150 metafor ürettikleri ve bu metaforların sürekli değişen, gücün etkisinde, amacı belirsiz, liyakatten/hakkaniyetten uzak, olması gereken, yöneticiler için enerji kaybı, zamanla gelişen başlığında 7 kategori altında toplandığı görülmüştür.

ABSTRACT: School managers' perceptions of the manager assignment system, which is important for their careers, are of great importance as it can change their perspective on their profession, their personal attitudes, and reflect on their work, motivation, and practices. For this reason, in the study, it was aimed to reveal the perceptions of school managers to the manager assignment system, which has an important role in their careers, through metaphors used as a powerful research tool in revealing, understanding, and explaining personal perceptions. The working group of the research consists of 196 school managers working in Trabzon. With the semi-structured interview form, the demographic characteristics of the managers were reached, and each school principals were asked to complete the sentence "The manager assignment system is like ... because ..." according to their thoughts. In the light of the obtained data, the metaphors in which the school administrators put forward their perceptions of the concept of "manager appointment system" and the conceptual categories in which these metaphors take place were reached. In the study, in which qualitative analysis techniques were used, it was seen that school managers produced 150 metaphors and these metaphors were gathered as the 7 categories below the headings of constantly changing, in the influence of power, uncertain purpose, far from merit / equity, must be, loss of energy for managers, and evolving over time.

Anahtar sözcükler: Okul Yöneticisi, yönetici atama sistemi, metafor

Keywords: School Manager, manager appointment system, metaphor

Bu makaleye atıf vermek için:

Kasapoğlu, Cankutay, H. (2022). Okul yöneticilerinin yönetici atama sistemine ilişkin algılarının metaforlar yoluyla analizi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1251-1266.

Cite this article as:

Kasapoğlu, Cankutay, H. (2022). Analysis of the perceptions of school managers about the manager assignment system through metaphores. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1251-1266.

¹ Doç. Dr. Trabzon Üniversitesi, Trabzon/Türkiye, hulyak@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1399-138X

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In terms of societies, the process of raising quality manpower is significantly related to success and quality in schools. In order to talk about the success of schools, the existence of effective education administrators is needed. This situation reveals the training and selection processes of school administrators as a very important issue (Kesen vd., 2019). When evaluated in terms of all administrative processes, the success of school administrators depends primarily on the well-trained school administrators and then on the creation of criteria for selection and assignment of school administrators based on professional knowledge and skills (Özmen ve Kömürlü, 2010).

Schools are vital areas that contain and use various symbols intensively. One of the symbols used in schools is metaphors (Şişman ve Turan, 2004). Metaphors are similes that play a dominant role in understanding and creating the real situation and trying to compare, compare or reveal reality with alternative concepts (Wittink, 2011). Burke (1992) considers metaphor as a window to the "soul" of organizations. Through metaphors, managers will have the opportunity to examine the organizations they are in in detail and to produce in-depth knowledge about the essence of the organization.

The manager assignment system is important because it can affect managers' perceptions of justice, merit, objectivity, and their perspectives on their profession. Metaphors can be expressed as a reliable and practical way for managers to reveal their perceptions and thoughts about the system and organizational structures. The general purpose of this research is to reveal the perceptions of school administrators regarding the Manager Assignment System using metaphors. Within the framework of this general purpose, in the research, the metaphors used by school administrators to explain their perceptions about the manager assignment system, when evaluated in terms of the common features of the metaphors put forward by the administrators in relation to the "Manager Assignment System", under which categories they are gathered and how the metaphor categories produced are according to the variables. dispersal will be tried to be understood.

Method

This research is a survey model that aims to reveal the perceptions of school administrators about the Manager Assignment System. By examining the data of 223 volunteer administrators participating in the research, metaphors produced by 27 administrators, which carry the image of metaphor but do not provide a logical justification for the metaphor, do not serve the purpose of the research, and include belonging to different categories, were excluded from the scope of the study. In the study, in which qualitative research method was used, the study group consisted of a total of 196 people, including 82 managers and 114 assistant managers working in the province of Trabzon. 50 of these managers are women and 142 of them are men. In the research, "content analysis", one of the qualitative research methods, was used in the analysis of the data. In the research, firstly, the managers were informed about the concept of metaphor, and then a measurement tool was applied to the managers to express their demographic information and the metaphors they produced. During the evaluation of the data, attention was paid to the principles of validity and reliability, such as explaining the data analysis process in detail and seeking expert opinion. The metaphors produced by the managers were revealed with the "Manager Assignment System is like ...; because..." or "Manager Assignment System is similar to..."; because..." sentences used in the measurement tool. The data obtained were evaluated, and the categories and metaphors that emerged as a result of the research were presented as frequency (f) and percentage (%). In addition, in the findings section of the research, sample metaphor expressions are given in detail.

Findings

According to the findings obtained as a result of the research, 150 metaphors were developed by school administrators in relation to the manager assignment system and these metaphors were gathered under 7 conceptual categories. When the data is examined, it is seen that the most metaphor is in the ever-changing (27.5%) category among 7 categories, it is under the influence of power (18.4%), its purpose is unclear (15.3%), far from merit/equity (14.3%), it should be (10.7%), energy loss for managers. (10.2%), followed by (3.6%) which developed over time. When the research findings were evaluated, it was seen that while 6 positive and 30 neutral

statements about the manager assignment system were reached, 121 negative statements were used by a significant part of school administrators.

Discussion and Conclusion

As a result of the research, based on the fact that a significant part of school administrators make negative analogies, it can be said that the criticism of the administrators towards the manager assignment system is quite high. The category in which the highest number of participant opinions was expressed with 54 people in the study is the category of "constantly changing", which has a significant negative meaning. In the category of "unclear purpose", in which 30 participants created 27 metaphors, the opinion that the purpose is not clear in the manager assignment system stands out. In the category of "under the influence of power", in which 36 participants expressed 32 metaphors with negative meanings, it is seen that the opinions about the influence of politicians, NGOs and other structures in the manager assignment system are gathered. In the category of "far from merit/justice", in which 28 participants produced 23 metaphors with negative meanings, it was observed that the opinions about the fact that the manager assignment system was not made according to scientific criteria and the principle of impartiality were gathered. In the category that states that the manager assignment system "develops over time", 7 metaphor expressions were found, which 6 of the 7 participants used had a positive meaning, and 1 of them used it without any positive or negative meaning. In the category of "energy loss", in which 20 participants produced metaphors with 18 negative meanings, it was seen that the opinions about the manager assignment system is a loss of energy that reduces the motivation for managers. It has been observed that the opinions on the use of the manager assignment system as it should be gathered in the category of "should be", in which 21 participants produced metaphors with 19 neutral meanings. As a result of the research, it can be suggested that more qualitative and quantitative studies be conducted to analyse the views and expectations of administrators and teachers about the manager assignment system and to reveal their views on what the criteria for the manager assignment system should be.

GİRİŞ

Eğitim yönetimi; alanın kendine ait yönleri ile diğer örgütlerin yönetimlerinden ayrılırken, ulaşmaya çalışılan amaçlar ve görevler açısından değerlendirildiğinde ise kamu yönetimi alanından ayrılıklar gösterir (Aydın, 2007). Bu nedenle okulları ve yönetimlerini işletme gibi değerlendirmek, eğitim ve okulun genel yapısı açısından doğru değildir. Okullar işletme anlayışından farklı olarak, içinde yer alan bütün insanların ilişkiler kurduğu, iletişim odaklı ortak bir yaşam ve öğrenme alanı oluşturur (Turan, 2007).

Okulların gelişmesi ve eğitim yenilikleri için gerekli şartlar okul yöneticilerinin yeterlilikleri ölçüsünde daha kolay sağlanabilir (Fullan, 2002). Çünkü okul yöneticileri, eğitim örgütlerinin hedeflerine en etkili şekilde ulaşmak için karar, plânlama gibi yönetim süreçlerinin doğru şekilde uygulanması konusunda sorumluluk taşır. Bu sorumluluk onların eğitim hedeflerine ulaşabilmek için işgörenleri doğru bir biçimde yönetme, onları motive edip, bilgiye ulaşmayı kolaylaştıracak çalışmalar yapma, öğretmenlerin bireysel ve profesyonel gelişimini sağlama, okulun çevresi içinde etkililiğini ve veli iletişimini arttırarak doğru bir şekilde liderlik etme davranışlarını göstermesini gerekli kılmaktadır (NSW DET, 2005).

Problem Durumu

Ülkelerin ekonomik alandaki başarıları ve uluslararası alandaki rekabet gücü nitelikli insan yetiştirme gücüne bağlıyken, nitelikli insan yetiştirme gücü de okulların kalite ve başarısıyla ilişki içindedir. Okulların başarısından söz edebilmek için etkili eğitim yöneticilerinin varlığına ihtiyaç vardır. Bu döngüsel gerçeklik okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi konusunun ayrıntılı bir şekilde ele alınmasını gerekli kılmaktadır (Kesen vd., 2019). Tüm yönetsel süreçler açısından değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin başarılı olabilmesi öncelikle okul yöneticilerinin iyi yetişmiş olmalarına ve sonrasında mesleki bilgi ve becerilere dayandırılan okul yöneticisi seçme ve atanma ölçütlerinin oluşturulmasına bağlıdır (Özmen ve Kömürlü, 2010).

Okul yöneticilerinin görev tanımları, okul yöneticilerinin seçilmesi ve atama süreçleri ülkeler açısından çok belirgin farklılıklara sahiptir. Yönetici seçimleri yapılırken yeterlilik, açıklık, hesap verme gibi yönetimde temel ilkelerin ne ölçüde göz önüne alınacağı ve uygulamada ne şekilde kullanılacağı bu farklılıkların yansımada görülebilecektir (TEDMEM, 2018).

Okul niteliğinin artırılmasında okul yöneticilerinin seçimi büyük bir önem taşımaktadır. Bu seçimde gerekli özen gösterilmezse yeterlilikleri zayıf okul yöneticilerinin atanması söz konusu olabilir ve sonuçta öğrencilerin nitelikli yetiştirilmesine yönelik yetersizlikler ortaya çıkabilir. Okul yöneticisi seçiminde göz önüne alınacak ölçütler konusunda dikkatli olunmalıdır. Okul yöneticisi seçim sürecinin standartlaştırılması ve doğru şekilde belirlenmiş net ölçütlerle değerlendirme yapılması daha nesnel ve daha kolay bir yönetici seçme süreci sağlar (Blazer, 2009). Okul yöneticisi seçme sürecinde bütün tarafların görüşlerinin her yönüyle değerlendirilmesi gerekmektedir. Yönetici seçimini yapan örgütlerin ve o örgütlerde yetkili bireylerin yönetici seçimi ile ilgili belirlediği nitelikler ile yönetici adaylarının yöneticilik kavramına bakış açıları değişebilmektedir. Yönetici seçiminde ortaya konan kriterler, aynı zamanda etkili yönetici seçiminin de genel çerçevesini oluşturmaktadır (Kwan ve Walker, 2009).

Alanyazın incelendiğinde okul yöneticiliğine seçimlerin adil unsurlara ve nesnel ölçütlere göre yapıldığına yönelik ciddi ikilemlerin olduğu görülmektedir (Okçu, 2011; Arslanargun, 2012; Doğan, Demir ve Pınar, 2014; Yolcu ve Bayram, 2015; Sezer, 2016; Konan, Çetin ve Yılmaz, 2017). Okul yöneticiliği için herşeyden önce tüm eğitim paydaşlarının fikir birliğine vardığı ölçütler ortaya konması gerekmektedir. Anlamlı ölçütlerin oluşturulabilmesi için öncelikle iyi bir yönetici yetiştirme sistemi inşa edilmelidir. Çünkü iyi öğretmenlerin performanslarını net biçimde ortaya koymaları okullarda onlara fırsat verecek iyi yöneticilerin olmasını gerektirmektedir. Okul yöneticiliği ile ilgili uzun dönemli ve olumlu, doğru düzenlemeler yapılırken yöneticilerin yetiştirmeleri, seçilmeleri ve geliştirilmeleri konusunun bütüncül olarak değerlendirilmesi ve ele alması gerekmektedir (Fullan, 2014). Türkiye’de yönetici atama sistemine yönelik bilimsel temellere dayanan net bir sistem geliştirildiğini söyleyebilmek zordur.

Okullar, çeşitli sembollerini yoğun bir şekilde içinde bulunduran ve kullanan yaşamsal alanlardır. Okullarda kullanılan sembollerden biri de metaforlardır (Şişman ve Turan, 2004). Metaforlar, gerçek durumun anlaşılmasında, oluşturulmasında başat bir rol oynayan, gerçekliği alternatif kavramlarla benzetmeye, kıyaslamaya veya ortaya koymaya çalışan mecazlardır (Wittink, 2011). Metaforlar, yönetim ve örgütsel davranış alanına bilimsel katkılar sunan önemli araçlardır. Uygulama sahasında, örgütlerin görünmeyen yönlerini tanımak, yöneticilerin karmaşık fikirlerini astlarına açıklamak, örgüt vizyonunu şekillendirmeyi kolaylaştırmak ve olumlu bir örgüt kültürü oluşturmak noktasında metafor kullanımı, hızlandırıcı bir fonksiyon oluşturan yararlı bir araç olarak ifade edilebilir (Morgan, 1998). Örgütlerde metafor kullanımı, örgütlere yönelik karmaşık görülen konuları daha açık hale getirmek, karmaşık konuları basit ve bilinen objeler ile eşleştirerek olaylara ve duruma açıklık kazandırmak ve ilgililerin hayal güçlerini çalıştırarak yaratıcılığı aktif kılmak gibi özelliklerinden dolayı tercih edilmektedir (Van Engen, 2008). Burke (1992), metaforu örgütlerin “ruhuna” açılan bir pencere olarak değerlendirir. Metaforlar yoluyla, yöneticiler içinde buldukları örgütleri ayrıntılı bir şekilde inceleyebilme ve örgütün özüne yönelik derinlikli bilgi üretebilme imkânı bulabileceklerdir.

Araştırmanın Amacı

Yönetici atama sistemi yöneticilerin sisteme ilişkin adalet, liyakat, objektiflik algılarını ve mesleklerine bakış açılarını etkileyebileceğinden önem taşımaktadır. Metaforlar yöneticilerin sisteme ve örgüt yapılarına yönelik algılarını, düşüncelerini ortaya koyabilmeleri için güvenilir, pratik bir yol olarak ifade edilebilir. Bu araştırmanın genel amacı, okul yöneticilerinin “Yönetici Atama Sistemi” ile ilişkili algılarını metafor kullanımı yoluyla ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul yöneticileri “Yönetici atama sistemi” ile ilişkili sahip oldukları algıları hangi metaforları kullanarak açıklamaktadırlar?
2. “Yönetici atama sistemi” ile ilişkili olarak yöneticiler tarafından ileri sürülen metaforlar, ortak özellikleri açısından değerlendirildiğinde, hangi kategoriler altında toplanmaktadır?
3. Üretilen metafor kategorilerinin okul yöneticilerinin cinsiyeti, görev türü, eğitim durumu, görev yaptığı okul türü, meslekteki kıdemi, yönetimdeki kıdemi değişkenlerine göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algılar ve olayların kendi ortamında gerçekçi ve kapsamlı bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir araştırma türü olan nitel araştırma modeli kullanılırken, güçlü ve zengin bulgular elde etmek için nitel veri toplama

aracı olabilecek metaforlardan yararlanılmıştır (Anıl ve Sarpkaya, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni farkına vardığımız ancak kapsamlı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Büyüköztürk vd. 2020). Araştırmalarda olgu bilim deseni kullanılmasındaki amaç, insanların bir olgu ya da gerçeğin belirli bir yönünü tecrübe etme, yorumlama, anlama ya da kavramsallaştırmada kullandıkları farklı yolları tanımlamak, bu şekilde belirli bir olgu üzerinde fikirlerortaya çıkarıp fikirleri kavramsal kategorilere göre sınıflandırmaktır (Çepni, 2010).

Çalışma Grubu

Olgu bilim çalışmalarında çalışma grubunun olguya ilişkin deneyim sahibi olması önem taşımaktadır (Ertürk Kara ve Gözcü 2015). Bu nedenle araştırmada çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnelemeye göre oluşturulmuş, daha önce yönetici atama sınavına katılmış olmak ölçüt olarak belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede araştırma amaçları doğrultusunda belirlenmiş ölçütleri sağlayan veri kaynaklarından somut veriler elde edilmesi amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubunu Trabzon ilinde görev yapmakta olan 82 yönetici, 114 yönetici yardımcısı olmak üzere toplam 196 kişi oluşturmaktadır. Bu yöneticilerin 50 si kadın, 142 si erkektir. Bu yöneticilerin 4'ü önlisans, 160'ı lisans ve 32'si yüksek lisans mezunudur. Yöneticilerin 7si okul öncesi, 58'i ilkokul, 66'si ortaokul, 57'si lise, 1'i özel eğitim, 7'si diğer alanlarda (halk eğitim, ilçe milli eğitim müdürlüğü) görev yapmaktadır. Kıdem açısından dağılıma bakıldığında 1-6 yıl için mesleki kıdemde 9, yöneticilik kıdeminde 105 kişi; 7-12 yıl için mesleki kıdemde 32, yöneticilik kıdeminde 54 kişi; 13-18 yıl için mesleki kıdemde 66, yöneticilik kıdeminde 19 kişi; 19-24 yıl için mesleki kıdemde 53, yöneticilik kıdeminde 12 kişi; 25-30 yıl için mesleki kıdemde 19, yöneticilik kıdeminde 2 kişi; 30 ve üstü yıl için ise mesleki kıdemde 11, yöneticilik kıdeminde 4 kişi araştırmaya katılmıştır. Araştırma katılımcılarının demografik dağılımı Tablo 1 de sunulmuştur.

Tablo 1.
Katılımcıların Demografik Dağılımı

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	50	25.5
	Erkek	146	74.5
Görevi	Yönetici	82	41
	Yöneticiyardımcısı	114	58.2
Eğitim durumu	Önlisans	4	2
	Lisans	160	81.6
	Yükseklisans	32	16.3
Görev yeri	Okulöncesi	7	3.6
	İlkokul	58	29.6
	Ortaokul	66	33.7
	Lise	57	29.1
	Özel eğitim	1	0.5
	Diğer	7	3.6
Meslekteki kıdemi	1-6 yıl	9	4.6
	7-12 yıl	38	19.4
	13-18 yıl	66	33.7
	19-24 yıl	53	27
	25-30 yıl	19	9.7
	30+ yıl	11	5.6
Yöneticilik kıdemi	1-6 yıl	105	53.6
	7-12 yıl	54	27.5
	13-18 yıl	19	9.7
	19-24 yıl	12	6.1
	25-30 yıl	2	1.0
	30+ yıl	4	2.0

Verilerin Toplanması

Araştırmada yöneticilerin geliştirdikleri metaforları ortaya çıkarmak için öncelikle yöneticilere metafor kavramı hakkında bilgi verilmiştir. Sonrasında yöneticilere onların demografik bilgilerini ve ürettikleri metaforları ifade edecekleri yarı yapılandırılmış form uygulanarak, 20-25 dakikada konuya ilişkin geliştirdikleri metaforları ve bu metaforları geliştirme nedenlerini yazmaları istenmiştir. Yöneticilerin ürettikleri metaforlar ölçme araçlarında kullanılan “Yönetici Atama Sistemi ... gibidir; çünkü ...” veya “Yönetici Atama Sistemi ...’a benzer; çünkü ...” cümleleri ile ortaya çıkarılmıştır. Elde edilen veriler değerlendirilmiş, öncelikle katılımcılar demografik özelliklerine göre sınıflandırılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen metaforlar ve okul yöneticilerinin bu metaforlara ilişkin geliştirdikleri kavramlar listelenmiştir. Sonrasında ele alınan değişkenlere göre listeler yeniden gruplanmış ve yorumlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada verilerin çözümlenmesinde nitel araştırma yöntemlerinden “içerik analizi” kullanılmıştır. İçerik analizi, sözlü, yazılı, diğer araçların ifade ettiği mesajı, anlam bakımından ve dilbilgisi uygunluğu açısından nesnel ve sistematik olarak değerlendirme, sayısallaştırma ve ondan çıkarımda bulunmayı ifade eder (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Okul yöneticilerinin geliştirdikleri metaforların değerlendirilmesi ve yorumlanması sürecinde öncelikle verilerin kodlanması ve ayıklanması çalışması yapılmış, sonrasında elde edilen metaforlar içinden örnek metafor imgesi derleme aşamasına geçilmiş, metaforların uygun kategorilere ayrılması aşamasından sonra ise, çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşamasına geçilerek araştırmada 4 adımlı bir süreç izlenmiştir (Saban, 2008). Verilerin değerlendirilmesinde ilk adım olan kodlama ve ayıklama çalışmasında, katılımcılar tarafından üretilen metaforlara kodlar verilmiş, bu kodlarla geçici bir listeleme yapılmış, verilerde metaforların anlamlı bir şekilde ifade edilip edilmediğine bakılmıştır. Bu değerlendirme yapılırken Forceville’nin (2002) ifade ettiği gibi bütün metafor imgeleri, metaforların konusu, metaforların kaynağı ve metaforların konusu ile kaynağı arasındaki ilişkiler bakımından analiz edilmiştir.

Araştırmaya katılan 223 gönüllü yöneticinin verileri incelenerek metafor imgesi taşıyan ancak metafora ilişkin mantıksal bir gerekçelendirme yapılmayan, araştırma amacına hizmet etmeyen ve farklı kategorilere aitlik özellikleri içeren 27 yönetici tarafından üretilen metaforlar çalışmada kapsam dışında bırakılmıştır. Kodlama ve ayıklama çalışmasından sonra örnek metafor imgeleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yöneticilerin verileri tekrar gözden geçirilerek metaforu en iyi temsil edebilecek örnek metafor ifadeleri seçilmiştir. Verilerin analizinde daha sonra metaforlar temelinde kategori geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Bu aşamada analizler metaforun konusu, metaforun kaynağı ve metaforun konusu ve kaynağı arasındaki ilişkiler gözetilerek yapılmıştır. Yöneticilerin yönetici atama sistemine ilişkin ortaya koydukları metafor imgeleri sahip oldukları anlam bakımından değerlendirilip, bir tema ile ilişkilendirilerek, (örneğin, sürekli değişen, amacı belirsiz, gücün etkisinde, liyakat ve hakkaniyetten uzak, objektif/başarılı, enerji kaybı, olması gereken) 7 farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır.

Son basamakta geçerlik ve güvenilirliği değerlendirme aşamasına geçilmiştir. Elde edilen verilerin, tüm sürecin bütün ayrıntıları ile ifade edilmesi ve araştırma sonuçlarına nasıl ulaşıldığının bütün açıklığı ile belirtilmesi nitel araştırmada geçerlilik açısından önemli ölçüt olarak kabul edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu nedenle araştırmada geçerliliği sağlamak için veri analiz süreci detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Ayrıca araştırmada elde edilen 150 metafora, metaforlardan oluşturulan 7 kategoriye ve bu kategorileri en iyi temsil ettiği düşünülen örnek metafor ifadelerine bulgular kısmında ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Araştırmada güvenilirlik için, metaforların kavramsal kategorileri temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaçla alan uzmanı birinin elde edilen metafor imgeleri ile kavramsal kategorileri eşleştirmesi istenmiştir. Sonraki aşamada araştırmacının ve uzmanın eşleştirmeleri karşılaştırılmıştır. Uzman görüşü sonucunda Miles ve Huberman (1994, s. 64) tarafından geliştirilen formül kullanılarak (Güvenirlilik=görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı) x 100 araştırmacının güvenilirliği hesaplanmıştır. Uzmanların ve araştırmacıların görüşlerinin karşılaştırmasında kodlama sonuçlarının büyüklüğü ve aralığı da göz önünde alınarak değerlendirmelerde bulunulmuştur. Bu değerlendirmelerde güvenilirlik açısından sonuçlar arasında uyumun %90 ve daha fazla olması beklenilir. Bu araştırma kapsamında Güvenirlilik=150/150+14=0.91 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değerlerin güvenilirlik açısından yeterli olduğu görülmüştür. Araştırmada son olarak ortaya çıkan kategorilerin ve metaforların oluşturulmasında rol oynayan yönetici sayıları frekans (f) ve yüzde (%) olarak ortaya konmuştur. Araştırma sonucunda ulaşılan veriler tablolar halinde sunularak yorumlanmıştır

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan, 05.07.2021 tarihli, E-81614018-000-631 sayılı belge alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde okul yöneticilerinin “yönetici atama sistemine” ilişkin geliştirdikleri metaforlar tablo şeklinde düzenlenerek yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, okul yöneticileri tarafından “yönetici atama sistemi” ile ilişkili olarak 150 metafor geliştirilmiş ve geliştirilen bu metaforlar 7 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Yönetici atama sistemi ile ilgili ileri sürülen metaforlar ve bu metaforları içeren kategoriler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Kategorilere Göre Metaforların Dağılımı

Kategoriler	f %	Yönetici atama sistemine ilişkin metaforlar	f %
Sürekli değişen	54 (27.5)	Dönme dolap (3), kaygan zemin, bayrak yarışı (2), güneş, bukaletun (4), sulu hamur, Trabzon havası, şamar oğlanı, yap-boz tahtası (19), hava durumu, temeli olmayan yapı (3), kalabalık şehirler, basketbolda oyuncu değişikliği, aynı hastaya farklı reçete yazılması, dikişi tutmayan pantolon, kelebeğin hayatı, kangrenli tedavi edilmemiş uzuv, Nasrettin hocanın göle maya çalması, şapkadan ne çıkacağı belli olmayan cisim, karalanmış kağıt, son şekli belirlenemeyen çalışma, gecekondü, değişken bir yapı (5), çatısı olmayan ev	24 (12.2)
Amacı belirsiz	30 (15.3)	Çok bilinmeyenli denklem (2), market, arapsacı, kervan yolda düzülür misaline, umutsuz yarınlar için beklemek, aşure çorbası, göz boyamak, iki başlı yılan, bir ayağı kırık masa, tanımlanmamış meslek, eksik parçalı yapboz, parçalı buluta, mikserin çalışma prensibi, yamalı bohça, çoklu paket, prematüre bebek, yelken, karmaşa (3), gelişigüzel iş yapmak, uzun zamandır çözülmeyen düğüm, sonu belli olmayan yol, TV’de temel atma töreni, kanadı protez kuş, silah, ikinci bir görev, kısır bir döngü, şeker balı	27 (13.8)
Gücün etkisinde (Siyasi, STK, vd.)	36 (18.4)	Örümcek ağı (2), kendini kandırmak, güçlü akrabalık bağları, gücü olanın yaptığı, ahabap-çavuş ilişkisi, bilgisayar oyunu, facebook (2), aniden bastıran yağmur, güvenilmez sisteme, israil zulmüne, futbol maçına, köy ağasının sahip olduğu kaynak suyuna, danışıklı dövüş, kevgir, amale pazarı, ahtapot (2), torpille atama, topu olan çocuk, orkestra senfonisi, ressamın elindeki fırça, on ebesi olan bebek, siyaset, robot, lastik ip (2), adaletsiz kralın adil kanunları, bir ressamın tuvali, sazın sarmalı, sıfır km araç, otoriter sistem, tek partili rejim, ağaç, kral	32 (16.3)
Liyakatten/hakkaniyetten uzak	28 (14.3)	Objektif olmayan, temeli oturmamış ev, aksak ilerleyen kağıt, güzel görünen sistem, hak yeme tezgahı, iflas etmiş şirket (3), bal yapmayan arı kovanı, tombala, diş çekmeyi bilmeyen doktor (2), topal ördek (2), dalgalı denizdeki gemi, bozuk terazi (2), oyun hamuru, merdiven, yanlış oyuncu seçimi, liyakatsizlik, taht kavgası, sandalye kapmaca, BESYO’ya öğrenci alımı, pazardan patates seçme, çilgin sayısal loto, meydandan amele seçme, adil olmayan	23 (11.7)
Zamanla gelişen	7 (3.6)	Adil bir sistem, objektif, düzensiz bir oda, kök salan ağaç, temeli sağlamlaştırılan bina, olgunlaşmaya çalışan meyve, işletim sistemi	7 (3.6)
Yöneticiler için enerji kaybı	20 (10.2)	Hamallık (2), büyük bir balon, geri kalmış saat, oyuncak, sırt çantası, inek, ne zaman öleceğini bilen insan, ocak ayı güneşi, mehter takımı, amacını gerçekleştirilmeyen değirmen, iş görmeyen uzva, bilimsel yönetim yaklaşımı, asgari ücretle geçinmek, demoklesin kılıcı, şeker hastalığı, ezberci eğitim sistemi (2), sınavla görevlendirme sistemi, kokoreç	18 (9.2)
Olması gereken	21 (10.7)	Hücre zarı, öğretmen atama sistemi (2), LGS sınavına girecek öğrenci, demirin çeliğe dönüştürüldüğü kap, kervan, futbol antrenörü seçme, takıma kaptan seçilmesi, performans dayalı, yönetici yeterlilikleri seçme sistemi, lider seçme, masterchef, tavuk çiftliği, karınca yuvası, ölçme değerlendirme sistemi, ALES sınavı, KPSS sınavı (2), öğrenci ölçme sistemi, okul öncesi eğitim sistemi, trafik işaret levhasına	19 (9.7)

Tablo 2 incelendiğinde en çok metaforun sürekli değişen (%27.5) kategorisinde olduğu, onu gücün etkisinde (%18.4), amacı belirsiz (%15.3), liyakatten/hakkaniyetten uzak (%14.3), olması gereken (%10.7), yöneticiler için enerji kaybı (%10.2), zamanla gelişen (%3.6) kategorilerinin izlediği görülmüştür. Bu kategoriler kapsamındaki metaforlar ve bu metaforları açıklayan katılımcı yorumları şöyledir:

Kategori 1: Sürekli Değişen

Yönetici atama sistemi ile ilgili bulgular Tablo 2’de incelendiğinde yönetici atama sisteminde çok sık yapılan değişimlere ilişkin görüşlerin toplandığı sürekli değişen kategorisinde 24 metafor üretildiği ve bu metaforların 54 katılımcı (% 27.5) tarafından ileri sürüldüğü görülmektedir. Araştırmada bu metaforlar içinde 23 tane metaforun olumsuz anlamda kullanıldığı, 1 tane metaforun olumlu ya da olumsuz herhangi bir anlam yüklenmeden kullanıldığı görülmüştür. Bu kategorideki başat metafor imgeleri şunlardır: yap-boz tahtası (f = 19), değişken bir yapı (f=5), bukalemun (f=4), dönme dolap (f=3) ve temeli olmayan yapı (f=3) şeklinde devam etmektedir.

Yönetici atama sistemi hakkında sürekli değişen kategorisinin içerdiği metaforlara ilişkin okul yöneticilerinin tanımlamaları şu şekildedir.

Kaygan zemin gibidir, ne zaman ne olacağı belli değildir (k.5)

Bayrak yarışı, atama yönetmeliğinin sık sık değişiklik göstermesi nedeniyle bugün varın yarın yoksun bu nedenle hiç bitmeyen bayrak yarışı gibidir (k.37)

Dönme dolap, ilkeleri önceden tespit edilmiş, mesleğe yeni başlayan öğretmenler için yol haritası oluşturacak, mesleki gelişimine ve yükselmesine katkı sunacak, mesleki iç barışı sağlayacak yönetici atama sistemi oluşturulmadı. Değişen siyasi iktidarlar kendi siyasi düşünceleri doğrultusunda yönetici atama yönetmeliğinde sürekli değişiklikler yaptılar (k. 23).

Şamar oğlanı, Ülkemizde yönetmelik dediğiniz şey gecedan sabaha değişebilen şeydir. MEB yönetici atama sistemi de yönetmeliklerle yapıldığı için gece okuduğun bir yönetmeliği sabaha bulamayabilirsin (k.34).

Dikiş tutmayan pantolon, sürekli yönetici atama yönetmeliği değişmektedir. Yönetici olan biri, önünü görememekte bir sonraki dönem için plan yapamamaktadır (k.51).

Kategori 2: Amacı Belirsiz

Tablo 2 incelendiğinde yönetici atama sisteminde amacın net olmadığına ilişkin görüşlerin toplandığı amacı belirsiz kategorisinde 27 metafor üretildiği ve 30 katılımcının (%15.3) bu metaforlara ilişkin görüş bildirdiği görülmektedir. Bu metaforlar içinde 26 tane olumsuz anlam taşıyan metafor bulunurken, 1 tane metaforun (ikinci bir ödev) olumlu ya da olumsuz herhangi bir anlam yüklenmeden kullanıldığı görülmüştür. Bu kategorideki başat metafor imgesi karmaşa (f=3) ve çok bilinmeyenli denklem (f=2) olurken, bu metaforları market (f=1), arap saçı gibi (f=1) diğer metaforlar izlemiştir.

Amacı belirsiz kategorisinde yer alan metaforlara yönelik okul yöneticilerinin tanımlamaları şu şekildedir.

Aşure Çorbası, her türlü malzeme var ancak hiçbir malzemenin tadını net alamıyorsunuz. Yönetici olarak seçiliyorsunuz ama yönetici değilsiniz. Seçilme kriteriniz net değil. Lidersiniz ancak yetkili değilsiniz. Yöneticisiniz ama aynı zamanda öğretmensiniz, profesyonel değilsiniz. Yöneticisiniz ancak istemediğiniz bir ekiple çalışacaksınız...(k.59).

Karmaşa, neye göre atama yapıldığı belirgin değil (k.78)

Bir ayağı kırık masaya, yöneticilik iki aşamalıdır. Birinci aşama yöneticilik özellikleri, diğer aşama ise bilgi donanımdır. Yöneticilik atamalarında hep aksaklıklar yaşanıyor. Amaçlar net değil, sürekli sistem değişikliğine gidiliyor. Yeniden yapılandırılm derken, tamamen yıkıma gidiliyor (k.84).

Silah, atama sisteminin amacı net değil, silah gibi düzgün kullanılmazsa istenmeyen sonuçlara sebebiyet verebilir (k.87).

Mikserin çalışma sistemi, idealleri, amaçları gerçekleştirebilmek için gerekli malzemeler mevcuttur. Fakat sistem tarafından bu malzemeler doğru kullanılmamakta, nasıl kullanılacağı bilinmemekte, karıştırılmaktadır (k.93).

Kategori 3: Gücün etkisinde (Siyasi, STK, vd.)

Tablo 2’de yönetici atama sisteminin yapılandırılmasında siyasilere, STK vd. etkisi olduğuna ilişkin görüşlerin toplandığı gücün etkisinde kategorisi incelendiğinde 32 metafora ulaşıldığı ve 36 katılımcının (% 18.4) bu kategoriye katkı sağladığı görülmektedir. Bu metaforlar içinde 32 metaforun tamamının olumsuz anlam taşıdığı görülmüştür. Bu kategorideki başat metafor imgeleri Örümcek ağı (f=2), facebook (f=2), ahtapot (f=2), lastik ip (f=2) şeklinde devam etmektedir.

Araştırma bulgularında gücün etkisinde kategorisinde yer alan metaforlara ilişkin okul yöneticilerinin tanımlamaları şu şekildedir.

Örümcek Ağı, güçlü olan, adamı olan, torpili olan kişiler yeterliliğine yetkinliğine bakılmaksızın çok rahat yükselebilmektedir(k.11).

Kendini kandırmaktır, sınavı yapanlarda, sınava girenlerde sendikaları ya da düşünceleri gereği sınavın sonucunu bilirler. Sınavı yapanlar sınav yapıyoruz diyerek hem kendilerini hem de sınava girenleri kandırmaktadır (k.73).

Güçlü akrabalık bağları, mevcut sistem, kudretli ve işin hakkını verebilecek yöneticileri seçen bir sistem değil, istediği gibi yöneteceği kişileri atayan bir sistemdir. Sistem o hale gelmiştir ki ensesi kalın dayısı olanın ya da söz sahibi sendikaların istediği kişilerin yöneticiliğe layık görüldüğü bir sisteme dönüşmüştür (k.90).

Ahtapot, istediği zaman istediği yöneticiyi yerinden alıp gerekli gördüğü yere atama yapabiliyor (k.67).

Ağaç, her gelen yönetim yeni atama yönetmeliği ile mevcut idarecilerin çoğunu görevden alma yoluna gider yani ağacı budar. Sonra kendi yandaşlarını idareci yapma yoluna gider (k.94).

Kategori 4: Liyakatten/ hakkaniyetten uzak

Tablo 2’deki bulgular incelendiğinde yönetici atama sisteminin adalet ve yeterlilik konusunda eksiklerin olduğuna ilişkin görüşlerin toplandığı Liyakatten/ hakkaniyetten uzak kategorisinde 23 metafor ifadesine ulaşıldığı ve 28 katılımcının (%14.3) görüş bildirdiği görülmektedir. Bu metaforların tamamının olumsuz anlam taşıdığı görülmüştür. Bu kategorideki başat metafor imgesi iflas etmiş şirket (f=3) olurken, dış çekmeyi bilmeyen doktor (f=2), topal ördek (f=2) ve bozuk terazi (f=2) onları takip etmiştir.

Liyakatten/ hakkaniyetten uzak kategorisinde yer alan metaforlara ilişkin okul yöneticilerinin tanımlamaları şu şekildedir.

Aksak ilerleyen kağıt, yönetmeliğin özünün adaletten bihaber düzenlenmesi neticesinde hak eden kişilerin engellenmesi sonucu ortaya çıkmıştır (k.4).

İflas etmiş şirket, hak edene görev verilmemesi, liyakatin olmaması durumunda işleyişte aksaklıklar yaşıyor (k.32).

Hak yeme tezgahı, 2014-2018 yılının sonuna kadar yönetici atamada kariyer ve liyakat hiç gözetilmedi. Bir sendikaya imza bağıyla bağlı olanlar vasıflarına bakılmaksızın mülakatla tam puan ya da buna yakın puanlar verilerek idareci yapıldı. Kariyer hiçe sayıldı (k.26).

Dış çekmeyi bilmeyen doktor, kıdemi fazla olan yönetici oluyor. İşbilirlik, insan ilişkileri yönetimi, vizyonerlik gibi özelliklerin pek bir önemi yok. Kitaptan ezberlediğiniz bilgilerle rahatlıkla yönetici olabiliyorsunuz. Oysa “diplomamı aldım doktorum demekle doktor olunmuyor.” Acı vermeden dış çekebiliyor musun? (k.97).

Merdiven, liyakata önem veriliyor gibi görünür ama özünde bacağı uzun olan merdivenleri beşer beşer de çıkabilir. Arada çürük basamakları olan bu sistemde yere çakılmak da mümkün. Öyle ki merdiveni kullanmadan asansörle çıkanlarda maalesef ki var (k.111).

Kategori 5: Zamanla Gelişen

Yönetici atama sistemi ile ilgili bulgular Tablo 2’de incelendiğinde yönetici atama sisteminin gittikçe iyileştigiye yönelik olumlu görüşlerin toplandığı zamanla gelişen kategorisinde 7 katılımcı (% 3.6) tarafından ileri sürülen 7 metafor ifadesine ulaşıldığı görülmüştür. Bu metaforların 6 tanesinin olumlu anlam taşıdığı, 1 tanesinin ise (işletme sistemi) olumlu ya da olumsuz herhangi bir anlam taşımadan kullanıldığı görülmüştür. Bu kategorideki öne çıkan metafor imgeleri hepsi aynı frekansa sahip olan adil bir sistem (f=1), objektif (f=1), düzensiz bir oda (f=1), kök salan ağaç (f=1) şeklinde devam etmektedir.

Zamanla gelişen kategorisinde yer alan metaforlara ilişkin okul yöneticilerinin tanımlamaları şu şekildedir.

Objektiftir, öncelikle yönetici adaylarının temel bilgi ve becerileri yapılan merkezi sınavla ölçülüp, daha sonra temsil yetenekleri yapılan mülakatla ölçülmektedir (k.31).

Kök salan ağaç, yönetici atama sistemi zaman gittikçe daha verimli ve olumlu bir hale geliyor. Olumsuz faktörler düzeltilerek ilerleyen bir sistem var (k.67).

Olgunlaşmaya çalışan meyve, en son uygulanan yönetici atama sistemi olgunlaşmamıştır. Ancak olgunlaşma yönünde oldukça önemli mesafe kaydetmiştir. Güneş devam ederse yakın zamanda olgunlaşacaktır (k.96).

İşletim sistemi, sürekli güncelleniyor. İlerlemek için güncellemelere ayak uydurmak zorundasın (k.101).

Temeli sağlamlaştırılan bina, sistemin eksik yönleri var ama akılcı alınan kararlarla daha iyi bir yapıya doğru yol alıyor (k.72).

Kategori 6: Yöneticiler için enerji kaybı

Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde yönetici atama sisteminin yöneticilerde enerji kaybına sebep olduğuna ilişkin görüşlerin toplandığı yöneticiler için enerji kaybı kategorisinde 20 (%10.2) katılımcının ifade ettiği 18 metafor ifadesine ulaşıldığı görülmektedir. Bu metaforların tamamının olumsuz anlam taşıyan metaforlar olduğu görülmüştür. Bu kategoride hepsi aynı frekans değerine sahip hamallık (f=2), ezberci eğitim sistemi (f=2), büyük bir balon (f=1), geri kalmış saat (f=1) gibi yönetici atama sisteminin yöneticiler için enerji kaybı olduğunu ifade eden metafor imgelerine ulaşılmıştır.

Yöneticiler için enerji kaybı kategorisinde yer alan metaforlara ilişkin okul yöneticilerinin tanımlamaları şu şekildedir.

Demoklesin kılıcı, önemli bir görevi –eğitim gibi- size verip hiçbir yetki vermeden sizden önemli işler yapmanızı bekliyorlar (k.7).

Geri kalmış saat, Bakanlığın bünyesinde donanımlı, yetenekli birçok yönetici adayı bulunmaktadır. Ancak, çağdaş olmayan uygulamalar, yönetmelik ezberletmeye dayalı ölçüm yöntemi, zamana ayak uyduramamamıza neden olmaktadır (k.36).

Ocak ayının güneşine, bir türlü kimseyi ısıtamıyor (k.61).

Hamallık, kadro olmaması sebebiyle tüm uğraşları verirsin sonra atanamayınca çektiğin yorgunluklarla ve zorluklarla dışarda kalırsın (k.41).

Mehter takımı, sistem 2 ileri gidip bir geri gelmektedir (k.121).

Kategori 7: Olması Gereken

Tablo 2'ye göre yönetici atama sisteminin belirli ölçütlerle seçme sistemine dayandırılması gerektiğine ilişkin görüşlerin toplandığı olması gereken kategorisinde 21 katılımcının (% 10.7) ifade ettiği 19 metafor ifadesine ulaşıldığı görülmektedir. Bu kategorideki görüşlerin tamamında metaforların olumlu ya da olumsuz herhangi bir anlam taşımadan kullanıldığı, katılımcıların tamamının yönetici atama sistemini olması gereken bir olgu olarak tanımladıkları görülmüştür. Bu kategoride öğretmen atama sistemi (f = 2), KPSS sınavı (f = 2) en çok frekansa sahip metafor imgeleri olurken, aynı frekansa sahip LGS sınavına girecek öğrenci (f = 1), demirin çeliğe dönüştürüldüğü kap (f = 1) gibi metafor imgeleri diğerlerini izlemiştir.

Yöneticiler için olması gereken kategorisinde yer alan metaforlara ilişkin okul yöneticilerinin tanımlamaları şu şekildedir.

Ölçme ve Değerlendirme Sistemi, yöneticilere mesleki yeterlilikleri, vb. bakımlardan bir ölçme sınavı yapılıyor. Kıdemi, başarı belgeleri vb ölçmeye ekleniyor. Temsil yeteneği, konuşma ve hitap biçimi, sergilediği duruş vb. bakımdan da mülakatla değerlendiriliyor (k.63).

LGS sınavına girecek öğrenci, yönetici olmak isteyen öğretmen de sınava girecek öğrenci gibi olup hem sınavı kazanmak ister hem de girilen sınavda alınan sınav puanları arasında en yüksek puanı alıp, en çok çalışmak istediği ilçe ve okul tercihini yapmaya çalışır (k.39).

BESYO'ya öğrenci alma, yetenekten çok sınav puanına bakılıyor. İşi yapabilme kabiliyetine sahip olunup olunmadığından daha çok sınavdan kaç puan alındığıyla karar veriliyor (k.118).

Hücre zarı, hücreyi bulunduğu ortamdan ayıran esnek ve seçici geçirgen bir yapıdır. Hücreye alınacak maddelerin kontrolünü yapar. Yönetici atama sistemi de atanacak kişilerin gerek bilişsel, psikolojik vb. birçok özelliğe sahip olup olmamama durumuna göre gerekli yeterliliği barındıran kişilerin seçilmesini sağlar (k.28).

Tablo 3.

Üretilen metafor kategorilerinin değişkenlere göre dağılımı

Değişkenler		Sürekli Değişim		Amacı Belirsiz		Gücün Etkisinde		Liyakatten adaletten uzak		Zamanla Gelişen		Yöneticiler için enerji kaybı		Olması gereken	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Cinsiyet	Kadın	12	%6.1	11	%5.6	6	%3.1	8	%4.1	1	%0.5	7	%3.6	5	%2.6
	Erkek	42	%21.4	19	%9.7	30	%15.3	20	%10.2	6	%3.1	13	%6.6	16	%8.2
Görevi	Yönetici	19	%9.7	15	%7.6	12	%6.1	14	%7.1	2	%1	8	%4.1	12	%6.1
	Yön. Yrd.	35	%17.8	15	%7.6	24	%12.2	14	%7.1	5	%2.6	12	%6.1	9	%4.6
Eğitim durumu	Önlisans	-	-	-	-	-	-	2	%1	2	%1	-	-	-	-
	Lisans	45	%23	19	%9.7	34	%17.3	20	%10.2	5	%2.6	18	%9.2	19	%9.7
	Yüksek L.	9	%4.6	11	%5.6	2	%1	6	%3.1	-	-	2	%1	2	%1
Görev yeri	Okul Ö.	-	-	2	%1	-	-	2	%1	1	%0.5	2	%1	-	-
	İlkokul	20	%10.2	6	%3.1	10	%5.1	9	%4.6	2	%1	5	%2.6	6	%3.1
	Ortaokul	18	%9.2	12	%6.1	12	%6.1	4	%2	4	%2	4	%2	12	%6.1
	Lise	14	%7.1	8	%4.1	13	%6.6	10	%5.1	-	-	9	%4.6	3	%1.5
	Özel Eğt.	-	-	1	%0.5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Diğer	2	%1	1	%0.5	1	%0.5	3	%1.5	-	-	-	-	-	-
Mesleki kıdemi	1-6 yıl	4	%2	1	%0.5	1	%0.5	2	%1	-	-	-	-	1	%0.5
	7-12 yıl	11	%5.6	3	%1.5	5	%2.6	10	%5.1	1	%0.5	4	%2	4	%2
	13-18 yıl	18	%9.2	12	%6.1	13	%6.6	6	%3.1	2	%1	9	%4.6	6	%3.1
	19-24 yıl	14	%7.1	11	%5.6	11	%5.6	5	%2.6	3	%1.5	3	%1.5	6	%3.1
	25-30 yıl	6	%3.1	3	%1.5	2	%1	3	%1.5	-	-	2	%1	3	%1.5
	30+ yıl	1	%0.5	-	-	4	%2	2	%1	1	%0.5	2	%1	1	%0.5
Yönetim kıdemi	1-6 yıl	29	%14.8	14	%7.1	22	%11.2	14	%7.1	5	%2.6	9	%4.6	12	%6.1
	7-12 yıl	13	%6.6	10	%5.1	7	%3.6	9	%4.6	1	%0.5	7	%3.6	7	%3.6
	13-18 yıl	6	%3.1	4	%2	4	%2	2	%1	-	-	1	%0.5	2	%1
	19-24 yıl	5	%2.6	2	%1	2	%1	2	%1	1	%0.5	-	-	-	-
	25-30 yıl	1	%0.5	-	-	-	-	-	-	-	-	1	%0.5	-	-
	30+ yıl	-	-	-	-	1	%0.5	1	%0.5	-	-	2	%1	-	-

Tablo 3'te çeşitli değişkenlere göre üretilen metafor kategorilerinin dağılımına bakıldığında, kadın ve erkek değişkenine göre en fazla metaforun sürekli değişim kategorisinde yer aldığı görülürken, en az metaforun zamanla gelişen kategorisinde üretildiği görülmüştür. Bulgular yöneticilik görevi yapanlarla yönetici yardımcılarını açısından değerlendirildiğinde iki grup içinde en fazla metaforun yine sürekli değişim kategorisinde olduğu görülürken bunu yönetici yardımcılarında gücün etkisinde, yöneticilerde ise amacı belirsiz kategorileri takip etmiştir. Eğitim durumuna göre yapılan değerlendirmede yüksek lisans mezunlarının en fazla amacı belirsiz kategorisinde metafor ürettikleri görülürken, lisans mezunlarının sürekli değişen kategorisinde daha fazla görüş bildirdikleri görülmüştür. Görev yerine göre metaforların dağılımına bakıldığında ilkök, ortaokul, lise de görev yapan yöneticilerin üç grup için de en fazla metaforu sürekli değişen kategorisinde ürettikleri, özel eğitimde görevli yöneticilerin amacı belirsiz, halk eğitim merkezleri, ilçe milli eğitim müdürlüğü gibi eğitim örgütlerinde görev yapan ve diğer kapsamında değerlendirilen yöneticilerin ise liyakatten/adaletten uzak kategorilerinde görüş bildirdiği görülmüştür. Yöneticilerin mesleki kıdemlerine göre kategorilere dağılımına bakıldığında en çok metaforun 13-18 yıl ile sürekli değişim kategorisinde olduğu, onu 19-24 yıl ile yine sürekli değişen kategorisinin izlediği görülmüştür. Yöneticilerin yönetimdeki kıdemlerine göre metaforların dağılımı incelendiğinde en çok metaforun 1-6 yıl ile sürekli değişim kategorisinde olduğu, onu yine 1-6 yıl ile gücün etkisinde kategorisinin izlediği görülmüştür.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Toplumda sosyal, kültürel ve entelektüel kaynakların geliştirilmesi, gelişimin öncüsü niteliğindeki eğitim örgütlerinin nitelikli insan gücü yetiştirebilme yeterliliğine bağlıdır. Bunun yapılabilmesi için her bir eğitim örgütünün alanında uzmanlığı ile kendini ispatlamış, liderlik özelliklerine sahip eğitim yöneticilerine ihtiyacı vardır. Doğan ve Üngüren (2010) metaforları bazı gelişim ve yaklaşımların örgüte yansımalarını öne çıkaran

dilbilgisi temelli kilit araçlar olarak ifade ederken, günümüz yöneticilerinin bu dilbilgisi tabanlı stratejik iletişim aracını en etkili şekilde kullanmasının birçok açıdan önemli katkılar sağlayacağını belirtmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde metafor çalışması yönetici atama sistemi hakkında her kademedeki eğitim yöneticisine fikir verebilir. Örgütler zamanla kaynaklarda ortaya çıkan yetersizlikler ve artan rekabet koşulları nedeniyle geçmişe kıyasla daha rahat ve iyi durumda değildir. Bu nedenle artık var olan koşulları korumak için bile örgütlerde belirgin yönetsel beceriler olmalıdır (Cameron ve Quinn; 2017). Eğitim yöneticileri yönetsel becerileri ile eğitimsel amaçlara ulaştıracak stratejiler belirleyen, bugüne ve geleceğe yönelik kararlarda söz sahibi olan kişilerdir. Bu önemli konuları gereği okul yöneticilerinin seçimi eğitim sisteminin işleyişi içinde başat bir unsur olarak yer tutar. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde yönetici atama sistemi ile ilgili 6 olumlu, 30 nötr ifadeye ulaşıırken, okul yöneticilerinin önemli bir kısmı tarafından 121 olumsuz ifade kullanıldığı görülmüştür. Okul yöneticilerinin önemli bir kısmının olumsuz benzetmeler yapmasından yola çıkarak, yöneticilerin yönetici atama sistemine yönelik eleştirilerinin oldukça fazla olduğu söylenebilir.

Araştırmada 54 kişi ile en fazla katılımcı görüşünün ifade bulduğu kategori önemli ölçüde olumsuz anlam taşıyan “sürekli değişen” kategorisidir. Yönetici atama sistemindeki sürekli değişmeyi ortaya koyan bu görüşe benzer şekilde Atalay Mazlum (2018) Yönetici atama veya görevlendirme sisteminde ortaya çıkan sorunlara çözüm bulmak ya da talep ve şikayetleri değerlendirerek düzenleme yapmak adına yayımlanmış olan tüm yönetmelikleri incelendiği çalışmada, yapılan birtakım değişikliklerin genel olarak bakıldığında ihtiyaçları tam olarak karşılayamadığı ve uygulamada sorunlar yaşandığını ortaya koymuştur. Ayrıca neredeyse her yıl yeni bir yönetmelik yayınlanmasını, kararlarda bir netliğe ulaşamaması ve yönetici atama ve görevlendirme sistemindeki istikrarsızlığın ortaya konması şeklinde değerlendirmektedir. Benzer şekilde Konan, Çelik ve Çetin (2018) yönetici atamaya ilişkin hukuksal düzenlemelerin sürekli değişmesinin davalara konu olmasının yanı sıra, kaynak israfı, adaylar açısından örgüte güvensizlik, memnuniyetsizlik, okul yönetiminde kargaşa, motivasyon eksikliği, yeni görev yerlerinde uyum sıkıntısı, verimlilikte düşüklük ve uzun dönemli projelerin yürütülememesi gibi yönetsel sorunlara sebep olabildiğini ileri sürmektedir. Onlara göre yönetici atama ve yetiştirilme usullerinin bir plan ve politika dahilinde gerçekleştirilmemesi etkili okulların oluşturulabilmesi için önemli bir unsur olan yeterlilikleri yüksek yöneticilerin saptanması konusunda sıkıntı yaratmaktadır.

30 katılımcının 27 metafor oluşturduğu “amacı belirsiz” kategorisinde, yönetici atama sisteminde amacın net olmadığı görüşü öne çıkmaktadır. Atama sisteminde amacın çok açık olarak ortaya konması ölçme standartlarının daha nesnel ölçütlerle belirlenmesini sağlayabilir. Şişman ve Turan (2002), yaptıkları çalışmada Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme ve atamaya ilişkin kalıcı standartların geliştirilmemiş olduğundan bahsetmektedir. Ayral (2016) ve Kılınç, vd. (2017)’a göre bir ölçmede geçerlik ve güvenilirlik için ölçülecek kavramın açık olması, ölçme sorularının uygun olması ve kapsamlı olması, ölçüm yapanların yeterlilik sahibi ve tarafsız olması, ölçme süresinin yeterli olması, ölçmenin bilimsel ölçütler doğrultusunda nesnel biçimde yapılması önemlidir. Yine Cemaloğlu (2005) okul yöneticilerinin seçilme sürecinde kullanılan ölçütlerin geçerlik ve güvenilirliğinin tartışmalı olduğunu ve yöneticilerin, uygulama sürecinde hiç kullanamayacakları alanlarla ilgili yeterlik sınavlarına tabi tutulmalarının programı amacından uzaklaştırdığını ifade etmiştir.

36 katılımcının 32 olumsuz anlam içeren metafor ifade ettiği “gücün etkisinde” kategorisinde yönetici atama sisteminde siyasilerin, STK vd. yapıların etkisi olduğuna ilişkin görüşlerin toplandığı görülmektedir. Benzer şekilde birçok araştırma sonucu müdür atamalarında sendika, siyasi parti vb. baskı gruplarının ve politik tutumların etkisinin olduğunu ortaya koymuş ve bunun okul müdürleri tarafından olumsuz olarak algılandığını belirtmiştir (Demirtaş ve Özer 2014; Yolcu ve Bayram, 2015; Sezer, 2016; Konan, vd., 2017). Güçlü vd. (2016) tarafından yapılan araştırmada, katılımcılar okul yöneticilerinin görevlendirme sürecinde tarafsızlığın temini için informal güç yapılarının bu değerlendirme sürecini herhangi bir şekilde etkilememesi gerektiği görüşünü ifade etmişlerdir. Kayıkçı, Özdemir ve Özyıldırım (2016) ilk defa ve yeniden müdür olma hakkını elde etmek isteyen ve bu doğrultuda sözlü sınava katılan yönetici adayları ile ilgili yaptıkları araştırmada, sözlü sınav öncesi başarılı olacak kişilere ilişkin söylentilerin olduğunu, ve bu söylentilerin sınav sonucuyla paralellik gösterdiğini ve ayrıca genel olarak bakıldığında baskı gruplarının sözlü sınavda daha etkili sonuçlara ulaştığını ifade etmişlerdir. Cemaloğlu (2005), Türkiye’de okul yöneticiliğinin meslekî güvencesi bulunmadığını ifade ederken, iktidarların tasarrufuna göre yapılan keyfi müdahalelerin, eğitimde nitelik ve sürdürülebilirlik konusuna yönelik sorunları ciddi ölçüde arttırdığını ifade etmiş ve eğitim ve okul yöneticiliğinde meslek güvencesinin sağlanmasının önemini belirtmiştir. Çelik ve Erdem (2012) ve Sezer (2016) yönetici seçme sınavlarında kayırmacılık anlayışıyla davranılmasının fırsat eşitliğini olumsuz etkilediğini bununla birlikte örgütlerde kayırmacılığın olduğuna inanılmasının ve siyasi ilgiler gözetilerek yapılan atamaların çalışma ortamı huzurunu bozarak, örgüt çalışanları açısından, çalışan personelin performansının düşmesi, örgütsel bağlılığın azalması, stresin artması, iş tatminsizliğinin oluşması gibi sonuçlar oluşturabileceğini ifade etmektedir. Atalay Mazlum (2018) araştırmasında yönetici atama sistemindeki temel sorunun, belirlenen kriterlere verilen puanlardan ziyade, ödül dağıtımının dahi

kayırmacılık anlayışıyla yapılabileceği inancı olduğunu belirtmiş, bu inanışların güven kültürünün temin edilememesi sonucunu ortaya çıkardığını ve eğitimde siyasallaşma olduğuna ilişkin düşünce ve eylemlerin oluşmasına zemin hazırladığını ifade etmiştir.

28 katılımcının 23 olumsuz anlam içeren metafor ürettiği “liyakatten/adaletten uzak” kategorisinde yönetici atama sisteminin bilimsel ölçütlere ve tarafsızlık ilkesine göre yapılmadığına ilişkin görüşlerin toplandığı görülmüştür. Özmen ve Kömürlü (2010) ve Demirtaş ve Özer (2014) okul yönetici adayları değerlendirilirken yapılan sınavlarda yöneticilerin sadece bilişsel düzeylerinin ölçüldüğünü belirtirken, dikkate alınan ödüllerde ve değerlendirme sınavlarında siyasi ve kişisel ayrımcılık yapıldığı ve liyakat ile ilgili sıkıntıların olduğunu ifade etmiştir. Recepoğlu ve Kılınç (2014) çalışmalarında değerlendirmelerin objektif bir şekilde yapılmasına dikkat çekmiş, okul yöneticisi seçme ve atama süreçlerinde tutarlı, objektif politikalar izlenmesi, keyfi uygulama ve değerlendirmelerin yerine somut ve objektif değerlendirmelerin yapılması gerektiğini belirtmiştir. Cemaloğlu (2018) de yaptığı çalışmada örgütte dürüst bir şekilde çalışan işgörenlerin, okul yöneticisinin atamasında yansız olmayan ölçütlerin kullanıldığına tanık oldukça, örgüte ilişkin sahip olduğu güveni ve inancı tüketeceğini belirtmiştir. Bununla birlikte örgütte yeterlilikleri zayıf olan kişilerin yönetici, bir üst olarak görev yaptığını gören kişilerin incinmeye, kırılmaya ve mesleğinde onu motive eden unsurlarından daha çok uzaklaşmaya dönük davranacağını ifade etmiştir.

Yönetici atama sisteminin “zamanla geliştiğini” ifade eden kategoride 7 katılımcıdan 6 tanesinin olumlu, 1 tanesinin ise olumlu ya da olumsuz herhangi bir anlam taşımadan kullandığı 7 metafor ifadesine ulaşılmıştır. Literatürde bu bulgulara benzer şekilde yönetici atama sisteminde iyileşme olduğuna ilişkin herhangi bulguya rastlanmamış olsa da Akçadağ (2014) çalışmasında merkezi sınav ve mülakat sistemine ilave olarak tecrübe, eğitim, ilgi gibi niteliklerin de ölçüldüğü bir ölçme aracı geliştirilerek adil bir biçimde uygulanması ve sistemin geliştirilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır.

20 katılımcının 18 olumsuz anlam içeren metafor ürettiği “enerji kaybı” kategorisinde yönetici atama sisteminin yöneticiler için motivasyonlarını düşüren enerji kaybı olduğuna ilişkin görüşlerin toplandığı görülmüştür. Arabacı, Şanlı ve Altun (2015) çalışmalarında son düzenleme ile görevlendirme şeklinde atanan okul yöneticilerinin bu durumu tehdit unsuru şeklinde gördüklerini, kendilerini “emanet” gibi hissedip, görevden alınma kaygısı taşıdıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırmalarında yöneticilerin görevlendirme anlayışından dolayı risk oluşturabilecek sorumluluklar almaktan kaçındıkları ve bu tavırları ile okulu amaçlarına ulaştırma konusunda hizmet etmekle ilgili sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir. Şahin, Kesik ve Beycioğlu, (2017), Tok ve Karaoğlu (2016) yönetici belirleme sürecini deneyimleyen veya tekrar görevlendirilmeyen yöneticilere ilişkin yaptığı araştırmada bu yöneticilerin kaygı, ailevi problemler, motivasyon ve itibar kaybı, stres gibi durumlar yaşadığını ortaya koymuştur.

21 katılımcının 19 nötr anlam içeren metafor ürettiği “olması gereken” kategorisinde yönetici atama sisteminin olması gereken şekilde kullanıldığına ilişkin görüşlerin toplandığı görülmüştür. Seçme sisteminin olağan olduğunu ortaya koyan araştırmaya paralel şekilde Ağaoğlu, Altinkurt, Yılmaz, Karaköse, (2012) yapmış oldukları çalışmalarında, bütün mesleklerde olduğu gibi okul yöneticilerinin yeterliklerinin saptanmasının, yöneticilerin etkililik ve verimlilik düzeylerinin değerlendirilebilmesi, okul üzerindeki çeşitli baskı gruplarının ve güç odaklarının bu baskılarının dengelenmesi, okul yöneticilerinin görev tanımlarının net bir şekilde belirlenmesi vb. açılardan önem ifade ettiğini ortaya koymuştur. Yine araştırmacılar tarafından çalışma kapsamında eğitim yöneticilerin istihdamı konusunda temel oluşturacak ortak, kapsamlı, tutarlı, güvenilir bir yeterlik listesi geliştirilmesi gereğine de vurgu yapılmıştır.

Yönetici atama sistemi ile ilgili bulguların çoğunlukla olumsuz olması konu ile ilgili önceki çalışmaların bulguları ile paralellik göstermektedir. Örneğin Arabacı, Şanlı ve Altun (2015) mevcut yetiştirme ve atama yöntemini katılımcıların görüşleri ile inceledikleri çalışmalarında, yeni atama yönteminin yanlış olduğu, eğitimin gittikçe siyasallaştığı, öğretmenler arasında güvenle ilişkili problemler oluşturduğu, yenilikten uzak olduğu, tecrübesizlik ve deneyimsizliğe dair sıkıntılar oluşturduğu ve atama kriterlerinde sendika faktörünün en belirleyici unsur olduğu sonuçlarını ifade etmişlerdir.

Okul yöneticilerinin kariyerleri açısından büyük önem taşıyan yönetici atama sistemine ilişkin taşıdıkları algılar, onların mesleklerine ilişkin algılarını ve kişisel tutumlarını değiştirebileceğinden ve sonuçta bu algılar okul yöneticilerinin yaptıkları işe, bu işteki motivasyon düzeylerine ve yöneticilikte yapacakları uygulamalara yansiyebileceğinden büyük önem taşımaktadır. Okul yöneticilerinin yönetici atama sistemine ilişkin algılarını ortaya koymak, sistemde işleyen ve işlemeyen yönleri, politika yapıcılar ve karar vericilerin değerlendirmesi gereken kritik noktaları göstermesi açısından önemlidir. Nitelikli yöneticilerin seçilmesi eğitim süreçlerinin tamamında birçok faktörü değiştirebileceğinden ciddiyle ele alınması gereken bir konudur. Ancak hala yönetici atama sisteminin bilimsel temellere dayanan, eğitim paydaşlarınca doğruluğu kabul edilmiş net kriterleri olduğunu söyleyebilmek güçtür. Araştırma sonucunda, yöneticilerin ve öğretmenlerin yönetici atama sistemi

hakkındaki görüşlerini ve beklentilerini analiz edebilecek ve onların yönetici atama sistemine ilişkin kriterlerin neler olması gerektiğine ilişkin görüşlerini ortaya koyabilecek daha çok nitel ve nicel araştırmalar yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-175.
- Akçadağ, T. (2014). Okul yöneticilerinin bakış açılarıyla yöneticilerin yetiştirilme, atama ve yer değiştirmeleri; sorunlar ve çözümler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 135-150.
- Anıl, F. & Sarpkaya, R. (2014). Anadolu ve meslek lisesi okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-21.
- Arabacı, İ. B., Şanlı, Ö. & Altun, M. (2015). Okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atama yöntemlerine ilişkin sendika temsilcilerinin, maarif müfettişlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 166-186.
- Aslanargun, E. (2012). Okul müdürlerinin atanmaları sürecinde idari yargı kararları ve öne çıkan değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(3), 347-376.
- Atalay Mazlum, A. (2018). Milli eğitim sisteminde yönetici görevlendirme sorunsalı: Hukuksal açıdan değerlendirme. [Çevrimiçi: https://www.researchgate.net/publication/324496549_Milli_Egitim_Sisteminde_Yonetici_GorevlendirmeSorunsali_Hukuksal_Acidan_Degerlendirme], (Erişim tarihi: 12.10.2017).
- Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayıncılık.
- Ayral, M. (2016). *Okul müdürü yetiştirmede 2015: Sorunlar ve gelecek*. Pegem Atıf İndeksi, 113-146.
- Blazer, C. (2009). How to select the best principals. *Information Capsule Research Services*, 818, 1-11.
- Burke, W. W. (1992). Metaphors to consult by. *Group & Organization Management*, 17(3), 255-259. doi: 10.1177/1059601192173005.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Pegem Yayınları.
- Cameron, K. S. & Quinn, R. E. (2017). *Örgüt kültürü örgütsel tanı ve değişim rekabetçi değerler modeli*. (Çev. Edi. Gülcan, M.G ve Cemaloğlu, N.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: Varolan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Cemaloğlu, N. (2018). *Geliştiren okul yöneticisi*. [Çevrimiçi: https://www.researchgate.net/publication/324496549_Milli_Egitim_Sisteminde_Yonetici_Gorevlendirme_Sorunsali_Hukuksal_Acidan_Degerlendirme], (Erişim tarihi: 13.11.2020).
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Demirtaş, H., & Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-24.
- Doğan, S., Demir, S. B., & Pınar, M. A. (2014). Yönetici görüşlerine göre MEB 2013 Yılı Yönetici Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 7(2), 224-245. doi:10.5578/keg.6461
- Doğan, H. & Üngüren, E. (2010). İşletmelerde metafor kavramı ve önemi: Yöneticilerin stratejik iletişim ve paylaşım araçları olarak metaforlar ve etkin kullanım yolları. *Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 2(2), 63-76.
- Ertürk-Kara, H. G. ve Gözcü, S. (2015). Okula hazır olma konusunda öğretmen ve aile görüşleri: Bir olgu bilim çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 391-408.

- Forceville, C. (2002). The identification of target and source in pictorial metaphors. *Journal of Pragmatics*, 34(1), 1-14. doi: 10.1016/S0378-2166(01)00007-8.
- Fullan, M. (2002). The Change Leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16-21.
- Fullan, M. (2014). *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*. Ontario: Jossey-Bass.
- Güçlü, N., Şahin, F., Tabak, B. Y. & Sönmez, E. (2016). Türkiye’de okul yöneticisi görevlendirmeye ilişkin yönetici aday görüşleri. *GEFAD*, 36(1), 51-71.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kayıkçı, K., Özdemir, İ. & Özyıldırım, G. (2016). İlk defa ve yeniden okul müdürü görevlendirilmesi: Sözlü sınav üzerine bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(4), 471-498.
- Kesen, İ., Sundaram, D. T. & Abaslı, K. (2019). *Öğretim lideri vs. okul müdürü*. İstanbul: SETA.
- Kılınç, A. Ç., Koşar, S., Emre, E. R., & Koşar, D. (2017). Okul yöneticiliği görevinden öğretmenliğe dönüş: yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(3), 53-73.
- Konan, N., Çetin, R. B. & Yılmaz, S. (2017). Okul müdürü görevlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 147-160.
- Konan, N., Çelik, O. & Çetin, R. (2018). Türkiye’de okul yöneticisi görevlendirme sorunu: Bir meta sentez çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 92-113. doi: 10.9779/PUJE.2018.208
- Kwan, P., & Walker, A. (2009). Are we looking through the same lens? Principal recruitment and selection. *International Journal of Educational Research*, 48(1), 51-61.
- Miles, M. B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). California: SAGE.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. (G. Bulut, Çev.) İstanbul: MESS Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası.
- NSW Department of Education and Training (2005). *School leadership capability framework*. Sydney, Australia: NSW Government Printer.
- Okçu, V. (2011). Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanmasına ilişkin mevcut durum, beklentiler ve öneriler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 244-266.
- Özmen, F., & Kömürlü, F. (2010). Eğitim örgütlerine yönetici seçme ve atamada yaşanan sorunlar ve yönetici görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(1), 25-33.
- Recepoğlu, E., & Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies*, 9(2), 1817- 1845.
- Saban, A. (2008b). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55,459-496
- Sezer, S. (2016). School administrators' opinions on frequently changing regulations related to appointments and allocation: A new model proposal. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(2), 335-356.
- Şahin, İ., Kesik, F., & Beycioğlu, K. (2017). Okul yöneticilerinin atanmasında kaotik dönem ve etkileri. *İlköğretim Online*, 16(3), 1007-1021.
- Şişman, M. & Turan, S. (2002). Dünyada eğitim ve yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 13-26.
- Şişman, M & Turan, S. (2004). Örgütsel semboller ve eğitimde sembolik liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(37), 96-117.
- Tavşancıl, E. & Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınevi, İstanbul.
- TEDMEM (2018). *Okul Yöneticilerinin atama ve istihdam süreçleri: Karşılaştırmalı bir perspektif*. [Çevrim-içi: <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/okul-yoneticilerinin-atama-ve-istihdam-surecleri-karsilastirmali-bir-perspektif/>], (Erişim tarihi: 04.10.2018).

- Tok, T., & Karaoğlan, Ö. (2016). Yöneticilerin görevlendirilmesinin müdürlerin yönetsel tutumlarına yansımaları. Ö. Demirel, ve S. Dinçer, S. (Ed.) *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı yansımaları* içinde (s. 823-838). Ankara: Pegem Akademi. doi:10.14527/9786053183563. 052.
- Turan, S. (2007). İşini bil okuluna sahip ol, *Bir insan olarak okul müdürü*, içinde (s. 81-100). A. Açıkalın, M. Şişman ve S. Turan (Ed.), Ankara: Pegem Akademi.
- Van Engen, Robert B. (2008), Metaphor: A multifaceted literary device used by Morgan and Weick to describe organisations, *Emerging Leadership Journeys*, 1(1), 39-51.
- Wittink, J. (2011). Reliable metaphor analysis in organizational research. Towards a dual, dynamic approach. [Çevrimiçi:http://www.academia.edu/450380/Reliable_metaphor_analysis_in_organizational_research_towards_a_dual_dynamic_approach], (Erişim tarihi: 08.11.2017).
- Yolcu, H. & Bayram, A. (2015). Okul yöneticisi seçme sürecini deneyimleyen yönetici adaylarının sözlü sınav yöntemine ilişkin algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 102-126. doi: 10.14689/issn.21482624.1.3c3s5m
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

ÖĞRETMENLERİN POLİTİK BECERİLERİ ve ÖZNEL İYİ OLUŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

POLITICAL SKILLS OF TEACHERS and RELATIONSHIP BETWEEN SUBJECTIVE WELL-BEING

Tuğba ZENGİN¹ Erkan TABANCALI², Mithat KORUMAZ³

ÖZ: Bu çalışmada öğretmenlerin politik becerilerin öznel iyi oluşlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmaya 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Kadıköy ilçesinde çalışan 361 öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri Politik Beceri Envanteri ve Öznel İyi Oluş Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Veriler; Aritmetik Ortalama, Pearson Korelasyon Analizi, Basit Regresyon Analizi ve Çoklu Regresyon Analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin politik becerilerinin orta düzeyde, öznel iyi oluşlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin politik becerileri ve öznel iyi oluşları arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak öğretmenlerin politik becerilerinin öznel iyi oluşlarının yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Anahtar sözcükler: Politik beceri, öznel iyi oluş, öğretmen.

ABSTRACT: In this study, the effect of political skills on teachers' subjective well-being was examined. 361 teachers working in public schools in Istanbul Kadıköy participated in the study in 2020-2021 academic year. Research data were collected using the Political Skills Inventory and the Subjective Well-Being Scale. Data were analyzed using Arithmetic Mean, Pearson Correlation Analysis, Simple Regression Analysis and Multiple Regression Analysis. In the study, it was determined that the political skills of the teachers were at medium level and their subjective well-being was at high level. In addition, it was determined that there is a significant relationship between teachers' political skills and subjective well-being. In addition, it was determined that teachers' political skills are predictors of their subjective well-being.

Keywords: Political skills, subjective well-being, teacher

Bu makaleye atf vermek için:

Zengin, T., Tabancalı, E. ve Korkmaz, M. (2022). Öğretmenlerin politik becerileri ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişki, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1267-1288

Cite this article as:

Zengin, T., Tabancalı, E. ve Korkmaz, M. (2022). Political skills of teachers and relationship between subjective well-being. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1267-1288

¹ Öğretmen, Meb, Maltepe Kadir Has Bilim ve Sanat Merkezi, İstanbul, Turkey, tugbazengin2411@gmail.com, 0000-0003-4009-7786

² Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İstanbul, Turkey, tabancali@gmail.com, 0000-0001-7536-2696

³ Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İstanbul, Turkey, mithatkorumaz@gmail.com, 0000-0003-1800-7633

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Individuals in different roles such as students, teachers, administrators and parents observe modern educational institutions. The behavior of these individuals is based on complex relationships. Teachers' behaviors and roles are important for education to be effective (Gordon, 2010). Schools are of critical importance for the individual and society. Academic competencies of teachers may not be enough to realize these missions of schools. In this case, teachers' communication skills, social relationships and emotional states may be effective.

In recent years, quality characteristics of schools have been considered. For this reason, the concept of quality education in schools is discussed. As a result, new skills are expected from teachers. One of these new skills is political skills (Ozdemir & Goren, 2015). Political skills enable teachers to gain power in the communication process (Stewart, 1972 cited in Konay, 2019). This power enables individuals to convince each other within the organization (Pfeffer, 1981). In addition, there are many reasons for individuals' political abilities. Individuals behave politically for reasons such as rising to an advantageous position in the workplace, getting rewarded for effort, and achieving success (Robbins & Judge, 2013). The political behavior of teachers and administrators in schools has been associated with the concept of micro-politics. School organizations are like political arenas built on complex power relations (Budak, 2019). Teachers' behavior to use and develop their political skills is a natural consequence of this. Studies showed that teachers exhibit political behavior in schools (Aslan et al., 2019; Aslan & Pektaş, 2017; Bozkurt & Ozgenel, 2020).

Another factor affecting the quality of education may be the positive organizational climate (Kurt & Calik, 2010). In order to create a positive psychological climate in the school, teachers must feel happy and love their job. Studies on the effects of happiness have been done. In these studies, the concept of happiness has been defined as "being satisfied with one's own life and oneself" and scientists have explained this concept as "subjective well-being" (Diener, 2000). High subjective well-being levels of teachers affect students' academic success positively (Cohen, 2006). Additionally, happy teachers affect the creation of a healthy school climate (Yakut & Yakut, 2018). Accordingly, teachers' political skills and subjective well-being are very important for the high quality of education.

Political skills can enable individuals to communicate effectively. Accordingly, these skills can increase the happiness of individuals.

The following questions were sought in the study:

1. What are the political skills of teachers?
2. What are teachers' subjective well-being levels?
3. Is there a significant relationship between teachers' political skills and subjective well-being?
4. Do teachers' political skills predict their subjective well-being?

Method

The research was conducted with the correlational design, which is one of the quantitative research approaches. The variables in this study are teachers' political skills and subjective well-being. It was aimed to determine the relationship between these variables. Accordingly, the relationship between teachers' political skills and subjective well-being was tried to be determined. The universe of the research consists of 3219 teachers working in public schools in Kadıkoy district of Istanbul province. Cluster sampling, one of the random sampling methods, was used in the study. The sample consists of 39 schools located in Kadıkoy district. Accordingly, 361 teachers working in these schools participated in the study.

Political Skills Inventory and Subjective Well-being Scale were used as data collection tools in the study. Political Skills Inventory Ferris et al. (2005) and adapted to Turkish by Ozdemir and Goren (2016). Subjective Well-Being Scale was developed by Renshaw, Long and Cook (2015) and adapted into Turkish by Ergun and Nartgun (2017). It was examined with the coefficients of skewness and kurtosis in the research. "Arithmetic Average" was used to determine the level of teachers' political skills and subjective well-being. "Pearson Correlation Coefficient" and effects, "Simple Linear Regression" and "Multiple Linear Regression" were used to determine relationships between variables.

Results

The findings of the research are as follows: The general political skill levels of the teachers are medium level. According to Blase (1991), teachers use some political behaviors to be stronger at school. According to Brosky (2011), teachers are skilled in using influence tactics and political skills. There are several reasons teachers resort to using political skills.

According to Ozcan (2014), parents' financial aid to the school causes some negative requests of parents. These requests are requests such as giving a high grade to the student, changing the class, choosing a desk mate. It is thought that teachers use their political skills to manage this process effectively. In addition, teachers have expectations from the school administration such as course schedules, determination of the day and place of duty (Ozcan, 2014). It is thought that teachers use their political skills to persuade the principal about these expectations within the school. According to Karaca (2018), the aim of teachers to use their political skills is to reach their individual goals, manage stress situations and provide self-control, and create a peaceful organizational climate. Accordingly, using the political skills of teachers can positively affect the educational quality at school.

Teachers' general subjective well-being levels are high. These results; It is compatible with the results of the research conducted by Durmaz (2020). In the literature, there is limited research on teachers' subjective well-being levels. The high level of subjective well-being of teachers may have various personal, organizational and professional reasons. The fact that the teaching profession has job security, has personal rights such as retirement and social security, and having more days off may increase subjective well-being. According to Argyle (2001), being able to spare time for rest, relaxation and recreational activities increases the subjective well-being of individuals. Conversely, individuals with high income may be unhappy. This may be because these individuals work more and have fewer vacations (Hefferon & Boniwell, 2018). Accordingly, it improves the living conditions of high income, but it cannot always make individuals happy (Kahneman & Deaton, 2010).

There is a positive and significant relationship between teachers' political skills and their subjective well-being. No other research has been conducted in the literature to directly determine the relationship between teachers' political skills and subjective well-being. However, there are studies that examine the relationships between a variety of personal and social skills, similar to political skills, and a sense of happiness. In the study conducted by Bozkurt (2019), there is a significant relationship between school happiness and teachers' political skills. In the study conducted by Sumer (2020), teachers' emotional intelligence levels affect their political skills positively. Emotional intelligence is defined as the ability to create a sense of subjective well-being and happiness (Bar-On, 2010).

Within the scope of the research, it was determined that the political skills of teachers predicted their subjective well-being. Appearing sincere is the political skill that predicts subjective well-being with the highest effect. This situation can be explained by the "impression management" attitude of the teachers. Impression management is an effort to increase the power of the individual in the work environment, facilitate social interaction, and control individuals' impressions in the workplace (Demir, 2002). One of the characteristics of watch management is sincere behavior (Dogan & Kilic, 2009). According to Demir (2003), teachers care that the people around them have a positive view of themselves. For this reason, he behaves his own behavior according to the situation (Demir, 2003). It has been determined that interpersonal influence and networking skill, which is one of the sub-dimensions of political skills, predicts subjective well-being. Interpersonal influence and networking skill, which is the sub-dimension of political skills, is similar to "social support". There is a relationship between social support and subjective well-being.

Social support is defined as seeing oneself as a member of the organization they are in, establishing healthy relationships and receiving support (Lepore et al., 1991). In the study conducted by Ozturk (2015), teachers' perceptions of social support predicted subjective well-being. Accordingly, this result of his research reveals that it is similar to similar research results.

As a result, it can be said that there are significant relationships between teachers' political skills and subjective well-being. Accordingly, teachers use their political skills to ensure effective and balanced communication in their relationships with students, teachers, parents and administrators, and this situation affects teachers' subjective well-being. The use of political skills in in-school communication and teachers' happiness education can increase the quality of teaching.

GİRİŞ

İnsanoğlu toplum içinde başka insanlarla etkileşimde bulunarak ve sosyal ilişkiler kurarak doğal ve sadece kendini düşünen bir varlık durumundan özgeci, toplumsal ve öğrenmeye dayalı bir varlık hâline dönüşmüştür. Eğitim, çok eski çağlardan itibaren insanların hayatta kalabilmesi için sosyal yaşamın zorunlu bir parçası olmuştur (Adıgüzel, 1979). Toplumsal bakış açısına göre başlangıçta doğa ile mücadele etmek ve yaşamda kalabilmek amacıyla öğrenilen bilgiler ve kazanılan beceriler zaman içerisinde toplumlar arasında kültürel birikimlerin temelini oluşturmuştur (Sönmez & Günay, 2013). Özellikle sanayi devrimi sonrasında modern toplumun inşası sürecinde toplumsal kültürü korumak ve sonraki nesillere aktarmak için bireylere amaçlı, planlı ve düzenli eğitim verme gayesi kitlesel eğitimin sürdürüldüğü okul adı verilen kurumları doğurmuştur. Bu bağlamda okullar, insanların yeni hayata uyum sağlayabilecek becerileri kazandıran, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun insan gücü yetiştirme görevini üstlenen kurumlar olarak varlığını sürdürmüştür (Özdemir, 2012). Modern eğitim kurumlarını öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli gibi farklı rollerdeki bireylerin oluşturduğu karmaşık davranış örüntülerine sahip örgütler olarak tanımlamak mümkündür. Dolayısıyla eğitim örgütlerinde eğitim öğretim etkinliği için en önemli rolü öğretmenlerin üstlendiği düşünülmektedir (Gordon, 2010). Birey ve toplum açısından kritik öneme sahip olan okulların misyonlarını yerine getirebilmesi ve etkili olabilmesi için öğretmenlerin akademik yeterliliklerinin yanında insanlarla olan iletişim becerilerinin, sosyal ilişkilerinin ve örgüt içerisindeki duygu durumlarının etkili olduğunu da söylemek mümkündür.

Son yıllarda okullardan beklenen çıktının niceliksel özelliklerinden çok kaliteli olması gerektiği düşünülmektedir. Dolayısıyla okullarda nitelikli ve etkili eğitim kavramının çokça araştırıldığı günümüzde öğretmenden beklenen birtakım yeni beceriler söz konusudur. Bu yeni becerilerden biri 'politik beceriler' olarak ifade edilmektedir (Özdemir & Gören, 2015). Bu bağlamda değerlendirildiğinde, politik becerilerin temelini çalışanların etkili olmak için güç kazanma ya da gücü kullanma çabaları oluşturmaktadır (Stewart, 1972'den akt. Konay, 2019). Burada bahsi geçen güç, örgüt içinde bireylerin yaşadıkları kararsızlık veya anlaşmazlık durumlarında birbirlerini ikna etmek ve etkilemek amaçlı kullandıkları politikalar olarak ifade edilmektedir (Pfeffer, 1981). Çalışanların politik davranış sergilemeleri alan yazında birçok neden ile ilişkilendirilmiştir. Bireyler içinde çalıştıkları kurumda avantajlı konuma yükselmek, gösterdikleri çabanın ve yaptıkları yatırımın karşılığını almak, başarı elde etmek gibi sebeplerde politik davranışlar sergilemektedir (Robbins & Judge, 2013). Eğitim kurumlarında bireylerin politik davranışları mikro-politika kavramı ile ilişkilendirilmiştir. Okul örgütleri karmaşık güç ilişkileri üzerine kurulan politik arenalara benzetilmiştir (Budak, 2019). Öğretmenlerin politik becerilerini kullanma ve geliştirme eğilimlerinin bu durumun doğal bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar okullarda öğretmenlerin aktif bir biçimde politik davranışlar sergilediklerini göstermektedir (Aslan & Pektaş, 2017; Aslan vd., 2019; Bozkurt & Özgenel, 2020).

Eğitim örgütlerinde sunulan eğitim hizmetinin niteliğini etkileyen bir diğer faktörün de olumlu örgüt iklimi olduğunun söylemek mümkündür (Kurt & Çalık, 2010). Kurum içerisinde olumlu psikolojik iklimin oluşmasında öğretmenlerin kurumdan memnun olması ve mutlu hissetmesi, işini sevmesi, kendisine ve mesleğine dair olumlu duygular beslemesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Mutluluğun etkileri ile ilgili yapılan araştırmalarda mutluluk kavramı kişinin kendisinden ve hayatından memnun olması olarak ifade edilmiş ve bilim insanları tarafından "öznel iyi oluş" ifadesi ile kavramsal hale getirilmiştir (Diener, 2000). Okullarda öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olmasının öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir (Cohen, 2006). Öğretmenlerin psikolojik açıdan iyi hissetmelerinin eğitim öğretim amaçlarına ulaşılması için uygun olan sağlıklı bir okul iklimi yaratmada etkili bir faktör olduğu ortaya konmuştur (Yakut & Yakut, 2018). Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını belirleyen unsurların başında okulun örgütsel özelliklerinin bulunmakla beraber öğretmenlerin bireysel özellikleri de bu durumu etkilemektedir (Ergün & Nartgün, 2017). Öğretmenlerin okulun örgütsel özelliklerinin bir parçası olarak politik becerilere sahip olma ve bu becerileri kullanma durumlarının kendi öznel iyi oluşlarını etkileyip etkilemediği oldukça önemli bir durumdur.

Alan yazında öğretmenlerin politik becerileri ile ilgili olarak yapılan araştırmalarda politik beceriler; problem çözme becerileri (Bozkurt & Özgenel, 2020), iletişim becerileri (Karaca, 2018),

çatışma yönetim stratejileri (Doğan, 2019), okul kültürü (Alev, 2019), okul mutluluğu (Bozkurt, 2019) gibi çeşitli örgütsel unsurlar ve öğretmen liderliği (Aslan & Çalık, 2019), tükenmişlik (Yıldıztaşı, 2017), proaktif kişilik (Akçakanat & Uzunbacak, 2017), duygusal zekâ (Sümer & Ballı, 2020), akademik iyimserlik (Bostancı, & Kurt, 2018) gibi çeşitli bireysel ve psikolojik özellikler ile ilişkilendirilerek araştırılmıştır. Öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile ilgili yapılan araştırmalarda bu değişken; yaşam amaçları ve sosyal destek (Öztürk, 2015), pozitif psikoloji (İlgaz 2018), kariyer uyumluluğu, duygusal zeka (Erdil, 2018), işle bütünleşme (Baş Atik, 2018), değişim eğilimleri (Cop, 2020), özyeterlilik inançları ve psikolojik ihtiyaçları (Uzakgiden, 2019), mesleki tükenmişlik (Dinç, 2018) gibi bireysel ve psikolojik özellikler ile okul güvenliği (Sürücü vd., 2018) ve okul iklimi (Aydoğan, 2019) gibi kurumsal özellikler ile ilişkilendirilerek araştırılmıştır. Bu araştırma yapılan araştırmalardan farklı olarak öğretmenlerin politik becerilerinin öznel iyi oluşla ilişkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Öznel iyi oluş düzeyleri yüksek olan bireylerin toplumsal mutluluk açısından önemi göz önüne alındığında toplumsal hayata insan yetiştiren öğretmenlerin mutlu bireyler olarak görev yapmasının etkisi ortaya çıkmaktadır. Politik becerilerin, bireylerin sosyal ilişkilerini düzenleyen ve örgütte daha güçlü, etkili, dolayısıyla mutlu hissetmesini sağlayan beceriler olarak öznel iyi oluş ile ilişkisini belirlemek araştırmanın önemini oluşturmaktadır. Bu araştırmanın kendilerini değerlendirmek ve geliştirmek isteyen öğretmenler, kurumlarda öğretmenlerin örgüte dair duygu ve düşüncelerini etkileyen örgütsel özelliklerin belirlenmesinde etkili rol oynadığı düşünülen okul yöneticileri, nitelikli ve etkili eğitim öğretimde öğretmen unsurunun geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapan eğitim yetkilileri için faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin politik becerileri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin öznel iyi oluşları ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin politik becerileri ve öznel iyi oluşları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin politik becerileri öznel iyi oluşlarını yordamakta mıdır?

Politik Beceri

Birbirinden farklı karakter özelliğine sahip bireylerin çeşitli rollerle bir araya gelmesi ile oluşan örgütlerde; kurulan sosyal ilişkilerde, iletişim ve etkileşim süreçlerinde sahip olunan birtakım kişisel becerilerin örgütsel açıdan etkili olduğu düşünülmektedir. Klasik örgüt kuramında hâkim olan geleneksel bürokrasi yapısında yukarı doğru bilgi akışı, aşağı doğru ise emir akışının gerçekleştiği bir iş bölümü bulunmaktadır. Bu bağlamda iletişim resmi komuta zincirine bağlı olmakta, çalışanlar sadece görevlerini ve sorumluluklarını yerine getirmeye odaklanmaktadır. Ancak günümüzde örgütlerde yaşanan değişim, modern örgüt kuramını ortaya koymuştur. Buna göre iş ve iş nitelikleri yeniden tanımlanmış; iş tanımında çalışanların görev performansının yanında kişilerarası ilişkileri başarılı bir şekilde yöneten bağlamsal performansın önemi vurgulanmıştır. Buna göre karşılıklı yardımlaşma, işbirliği, tartışma, pazarlık yapma, anlaşma, birleşme, ittifak gibi çok çeşitli karmaşık iletişim süreçlerinin gerçekleştiği yeni örgütler politik birer arenaya dönüşmüştür. Bu bağlamda çalışanların işlerini yaparken dinamik ve akışkan rollerle başa çıkmayı, karmaşık durumlara adapte olmayı gerektiren becerilere sahip olması gerektiği ortaya konmuş ve bu yaklaşım politik yetinin başarı için gerekli bir yetkinlik olarak tanımlanmasına ve örgütsel politikanın doğuşuna zemin hazırlamıştır (Ferris vd., 2010).

Modern örgütler, politikanın yoğun yapıldığı sosyal ortamlar olarak ifade edilmektedir (Sargut, 2015). Bacharach ve Lawler (1980) örgütsel politikayı güç ile ilişkilendirerek açıklamış; politik davranışın örgüt içinde gücü artırıcı etkisi olduğunu, gücün ise örgütsel politikanın uygulanmasını kolaylaştırdığını ifade etmiştir (Lundberg, 1981). Takip eden yıllarda örgütsel politika, kişisel düzeyde çalışanların davranışları; grup düzeyinde alt grupların fikir birliği ile hareket ettikleri davranışları, makro düzeyde ise örgütün bütünü düzeyindeki genel tutumlar ile açıklanmaya çalışılmış, en öz ifade ile bireysel ya da örgütsel stratejilerin korunması için güç kullanılması olarak ifade edilmiştir (Drory & Romm, 1990). Politik becerilere ilişkin yapılmış olan tanımların ve kavramsallaştırmanın zaman içerisinde örgütsel politika alanından örgüt içinde bireysel politik davranışa doğru yöneldiğini söylemek mümkündür. Bu bağlamda incelendiğinde politik davranış kavramı, Pfeffer (1981) tarafından tanımlanmış, bireylerin örgüt içinde güç kazanmak, sahip olduğu gücü ve statüyü korumak ya da daha güçlü olmak amacıyla kullandığı davranış örüntüleri olarak ifade etmiştir (akt. Meisler & Vigoda Gadot,

2014). Mintzberg (1983) politik davranışı, örgüt içinde otorite kazanmak ya da otoriteye direnmek, gücü korumak, kontrolü elinde tutmak gibi amaçlarla yöneticiler ya da çalışanlar tarafından girilen taktiksel oyunlar olarak ifade etmiştir. Mintzberg'e göre (1983) örgütte bireyin politik davranış ortaya koyabilmesini sağlayan motivasyonlar niyet ve politik becerilerdir. Benzer şekilde Perrewo ve Nelson'a (2004) göre bireylerin politik davranışlar gösterebilmeleri için birtakım becerilere sahip olmaları gerekmekte olup bu beceriler; bireyin örgüt içindeki diğer insanları analiz edebilme, bu yeteneğini kişisel ve örgütsel amaçlara ulaşmak amacı ile kullanabilme becerileri olarak ifade edilen politik beceriler olarak açıklanmıştır. Ferris ve arkadaşları (2010) politik becerileri yeni örgüt yapısı içinde çalışanların etkili iletişim kurabilme, sosyal ilişkilerini akıllıca yönetebilme, insanları etkileme ve ikna yetisi olarak ifade etmiştir.

Ferris ve arkadaşları göre politik becerileri bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve sosyal yönleri içeren bütünsel yetenekler olup bu yetenekler dört ana boyut kapsamında açıklanmıştır (Ferris vd., 2005). Bu boyutlar, sosyal zekâ, kişiler arası etki, ilişki ağı kurabilme ve samimi görünmedir. Sosyal zekâ, bireyin diğer insanlara anlaşılabilir, onlarla iş birliği yapabilme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Albrecht, 2006). Diğer insanları tanıma konusunda sezgileri güçlü olan bu kişiler, farklı durumlara nasıl adapte olmaları gerektiği konusunda yeteneklidir (Blass & Ferris, 2007). Kişiler arası etki, bireyin diğer insanlar üzerinde güçlü bir etki bırakmasıdır. Bu etkiye sahip bireyler arkadaşlık kurma ve bağlantılar oluşturma konusunda yeteneklidir (Perrewevd., 2000). Bu etki bireyin diğer insanları çeşitli davranışlar göstermeleri için ikna etmesine yardımcı olmaktadır (Blass & Ferris, 2007). İlişki ağı kurabilme, amaca yönelik olarak örgüt içinden ya da örgütün çevresinden kişi ve kaynaklara ulaşabilme, bu kişi ve kaynakların ihtiyaçlarını anlayabilme kabiliyeti olarak açıklanmaktadır (Reffo & Wark, 2014; Treadway vd., 2010). Aynı zamanda ilişki ağı örgüt içerisinde bireyin otoritesini ve gücünü nasıl kullanacağı, astlarının bireysel performanslarını nasıl yönlendireceği ile alakalıdır (Hill, 2017). Samimi görünme, bireyin iletişim kurduğu insanlar tarafından güvenilir biri olarak algılanmasıdır (Blass & Ferris, 2007). Güvenilir olmak, davranışlarda tutarlı ve şeffaf olmayı, diğer insanları önemsemeyi ve başkalarının yararını gözetmeyi kapsamaktadır (Reffo & Wark, 2014). Bu araştırmada politik beceriler bu dört boyut bağlamında ele alınmıştır.

Politik becerisi yüksek olan kişiler, çevresindeki insanlarda güven yarattığı için onların desteğini alabilmekte, insanları yönetebilmekte ve karşılaştıkları yeni durumlara hızlı adapte olabilmektedir (Ferris vd., 2005). Cingöz'e (2013) göre politik becerileri yüksek bireyler hem kendi özelliklerini hem de diğer insanların özelliklerini analiz edebilme yetisine sahiptir. Bununla beraber bu kişiler dijital yolla ya da yazılı ve sözlü mesajlar aracılığıyla iletişim kurmanın farklı yöntemlerini de kullanarak insanları etkilemenin farklı yollarını kullanma konusunda başarılıdır (Ferris vd., 2000).

Politik modeller, modern eğitim yönetimi modelleri arasındadır. Örgüt içerisinde karar verme sürecini bir pazarlık sürecine benzeten bu modele göre okullarda çalışanlar kendi çıkarları için politik birtakım davranışlarda bulunmaktadır (Sarpkaya & Altun, 2017). Eğitim kurumlarında öğretmenler ve yöneticiler okulun politik aktörleri konumundadır. Okul çalışanlarının politik becerilere sahip olma düzeylerinin bireysel ve örgütsel amaçlara ulaşmaya hizmet etme konusunda etkili olduğu düşünülmektedir (Özdemir, 2018). Buna ek olarak okula dış çevreden gelebilecek etkilerin ve baskıların olumsuz yönlerini azaltmak için politik beceriler kullanılabilir (Sarpkaya & Altun, 2017). Karaca'ya (2018) göre politik becerisi yüksek olan öğretmenler iletişim kurma konusunda daha başarılıdır. Doğan'a (2019) göre politik becerilerin alt boyutlarından samimi görünme; çatışma yönetim stratejilerinden bütünleştirme ve uzlaşmanın yordayıcısı olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda politik beceriye sahip öğretmenlerin sosyal iletişimlerinin daha güçlü olduğu, tartışmaları sağlıklı yönettiği ve okulun örgütsel iklimini olumlu yönde etkilediği düşünülebilir. Brosky (2011) öğretmenler okullarda mikro politikanın etkileri ve gücü olduğunu ifade ettiklerini aktarmıştır. Buna göre okullarda bireysel ve örgütsel amaçlara ulaşmak resmi ve gayri resmi gücün öğretmenler tarafından kullanımı olarak ifade edilen mikro politikanın (Budak, 2019), okulda güven iklimi oluşturma, okul kültürünü anlama ve güçlendirme, olumsuzlara karşı güçlü olma gibi yararları bulunmaktadır (Brosky, 2011).

Öznel İyi Oluş

Mutluluk, insanın varoluşundan beri yaşamın anlamı ve yaşanmaya değer oluşu ile ilişkili bir duygu durumu olarak görülmüştür. Aristo'ya göre yaşamın anlamlı olması, insanın ulaşmak istediği mevki, zenginlik ya da eğitim gibi hedeflerini gerçekleştirebilmesine bağlıdır. Bu hedeflere ulaşmak insana güzel bir yaşam ve mutluluk getirir (Babür, 2015). Sümerlere ait mitolojik anlatılarda kişinin mutluluğa ve refaha ulaşması için istediği mertebeye çıkması, adını yaşatmasına bağlıdır (Kramer, 2001). Orhun Yazıtları'nda birçok kere tekrar eden bir sözcük olan kut; mutluluk, baht ve yaşam gücü manalarına gelmektedir (Turgunbayer, 2019). İslam düşünürü Farabi insanlığın en meşhur amacı olarak gördüğü mutluluğa insanın kendi gayreti ile ulaşabileceğini belirtmiştir (Treadway vd., 2010; Okat, 2006). Bu bağlamda mutluluğun kendiliğinden meydana gelen bir duygudan ziyade insanın varmak istediği noktaya gelmesi ve hedeflerini gerçekleştirmesiyle ulaşılan bir duygu düzeyi olduğunu söylemek mümkündür.

Mutluluk kavramı 1980'li yıllardan itibaren gelişim gösteren pozitif psikoloji araştırmalarında 'öznel iyi oluş' terimi olarak alan yazına girmiştir (Myers & Deiner 1995). Öznel iyi oluş kavramı farklı teoriler ile desteklenerek geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu teorileri şu şekilde özetlemek mümkündür: Öznel iyi oluş; Ere Teorisi'ne göre bireylerin ihtiyaç ve arzularının karşılanmasına, Etkinlik Teorisi'ne göre bireyin amaca ulaşma sürecinde işin zorluğu ve yetenekleri arasındaki dengeye, Aşağıdan Yukarıya-Yukarıdan Aşağıya Teorisi'ne göre bireyin yaşam alanları, yaşam koşulları, olaylar ve kişilik özelliklerine, Mutluluğu Anlamlandırma Teorisi'ne göre kişinin yaşamını algılama ve yorumlama biçimine, Uyum Teorisi'ne göre bireyin yeni yaşadığı olaylara uyum sağlama durumuna, Çok Yönlü Uyuşmazlık Teorisi'ne göre bireyin kendi yaşamını diğer insanların yaşam standartları ile kıyaslamasına bağlı olarak gerçekleşebilmektedir (Diener, 1984; Kozma & Stones; 1980; Myers & Diener; 1995, Ümmet, 2020).

Öznel iyi oluş kavramı ile ilgili alan yazında çeşitli tanımlamalar mevcuttur: Öznel iyi oluş, kişinin kendi hayatından duyduğu memnuniyet ve doyum hali ile refah ve sevinç duygularını içeren bütünsel bir ruh hali (Lyubomirsky, 2007), bireyin yaşamını değerlendirdiğinde tatmin olmuş hissetmesi, genel olarak hayatına dair olumlu bir duygu durumunun olmasıdır (Diener, 2009; Myers & Diener 1995). Bu bağlamda öznel iyi oluş; yaşam doyumunu, olumlu duygusal bakış, olumsuz duygusal bakış olmak üzere üç unsuru barındırmaktadır. Olumlu duygusal bakış, güven duyma, ümit etme, heyecan duyma, mutlu hissetme, meraklı olma gibi ruh halleri, olumsuz duygusal bakış nefret etme, öfke duyma, suçluluk hissetme, pişmanlık duyma ve hüzünlü olma gibi ruh halleridir. Bireyin olumlu duygusal bakışının olumsuz duygusal bakışına göre daha yoğun olması, yaşam doyumunu arttırmakta ve bunun sonucu olarak bireyi öznel iyi oluşa ulaştırmaktadır (Myers & Deiner, 1995).

Araştırmacılara göre bireylerin öznel iyi oluş düzeyine ulaşması belirleyici kimi unsurlar bulunmaktadır. Bu unsurlar; bireyin hedeflerine yönelik eylemleri, kişiliği ve genetiğinden getirdiği özellikleri ve içinde bulunduğu yaşam koşullarıdır. Bireyin hedeflerine yönelik eylemleri; başarılı olma, toplumsal hayat içerisinde yer edinme, insanlarla iyi ilişkiler kurma, dini inancını yaşama gibi eylemlerdir (Lyubomirsky vd., 2005; Lyubomirsky vd., 2006; Carr, 2016; Hefferon & Boniwell, 2018). Kişilik ve genetikten gelen özellikler; kişinin doğuştan itibaren sahip olduğu beceriler ve karakter özellikleridir. Yaşam koşulları ise kişinin yaş, cinsiyet, eğitim durumu, ekonomik refah seviyesi gibi değişkenler ile ilgili durumudur. Bu unsurlar arasında bireyin öznel iyi oluşa ulaşmasını sağlayan en güçlü dinamik kişilik ve genetik özellikleridir (Diener & Diener, 1996; Lyubomirsky & Tucker, 1998). Kişinin hedeflerine yönelik olarak gerçekleştirdiği eylemler bunu takip etmektedir. Eryılmaz (2011) tarafından yapılan araştırmada olumlu gelecek beklentisi içinde olan bireylerde öznel iyi oluşun daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Yaşam koşullarının öznel iyi oluşa etkisi diğer iki unsura göre çok daha azdır (Lyubomirsky & Tucker, 1998; Lyubomirsky vd., 2005; Lyubomirsky vd., 2006).

Alan yazın incelendiğinde öznel iyi oluşun, bireylerin çeşitli psikolojik özellikleri ve kişilik özellikleri ile ilişkilerinin incelendiği görülmüştür. Yapılan araştırmalara göre öznel iyi oluşu yüksek olan bireylerde, kişinin kendine saygısı olarak ifade edilen benlik saygısı ve iyimserlik duygularının yüksek olduğu, dışadönük ve uyumlu bir kişilik geliştirdikleri, bu insanlarda çaba gösterme ve hedefe bağlanma davranışlarının, toplumsal saygı ihtiyacının daha fazla olduğu, ayrıca depresyon eğiliminin daha az görüldüğü belirlenmiştir (Alim, 2018; Deneve & Cooper, 1998; Doğan & Eryılmaz, 2013; Emmons, 1986; Eryılmaz & Atak, 2011; Wrosch vd., 2003; Tay & Diener, 2011). Öznel iyi oluşun düşük olmasının bireylerde çeşitli olumsuz etkileri olduğu tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalar; öznel iyi oluşu düşük olan bireylerde mutluluk korkusu (Sarı & Çakır, 2015), kaygı ve stres (Öztürk & Siviş Çetinkaya, 2015) gibi olumsuz duyguların daha fazla gözlemlendiği ve bu insanların çaba gösterme

konusunda kararsızlık yaşadıklarını (Lucas & Diener, 2009) ve nevrotik davranışların (Küçükköse & Bedel, 2015) daha fazla görüldüğünü ortaya koymuştur.

Renshaw ve arkadaşlarına (2015) göre öğretmenlerde öznel iyi oluşun öğretim yeterliliği ve okul bağlılığı olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. Öğretim yeterliliği boyutu öğretmenin mesleğini etkili ve başarılı bir şekilde yerine getirdiğini düşünmesi ve kendini öğrencilere ve okula faydalı bir öğretmen olarak değerlendirebilmesi; okul bağlılığı boyutu öğretmenin kendini çalıştığı okula ait hissetmesi, kurumda kendi varlığını olduğu gibi ortaya koyabildiğini düşünmesi, diğer kişiler tarafından saygı gördüğünü hissetmesi ve onlarla iyi ilişkiler kurması olarak açıklanmaktadır. Bu araştırmada öznel iyi oluş bu iki boyut kapsamında incelenmiştir.

Öğretmenlik mesleği; stresli meslekler kategorisinde kabul edilmekte, tükenmişlik sendromu ve erken yıpranma gibi ruh sağlığı sorunlarına yol açtığı ileri sürülmektedir (Price vd., 2012). Araştırmaya göre öğretmenler, okulda yaşadıkları gerginliklerle başa çıkmak için sevdiği uğraşlarla ilgilenmek, sevdikleri ile vakit geçirmek ve insanlarla olumlu diyaloglar kurmayı tercih etmektedir (Engin & İpek, 2020). Bu bağlamda öğretmenlerin yüksek öznel iyi oluşa sahip olmalarının hem bireysel yaşamları hem de iş ortamındaki sorunlarla başa çıkma becerilerini güçlendireceği, bu durumun dolaylı olarak eğitim ve öğretimin niteliğini arttıracığı düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile ilişkili bireysel özellikler ve örgütsel örüntüler olduğu tespit edilmiştir. Ilgaz'a (2018) göre eğitim kurumlarında pozitif psikoloji iklimi yaratarak öğretmenlerin öznel iyi oluşları güçlendirilebilir. Buna ek olarak öğretmenlerin kişisel amaçlara sahip olması, affetme ve minnettarlık duygularını içselleştirmesi, hayatlarını anlamlı bulmaları öznel iyi oluşlarını yükseltmektedir (Chan, 2009b; Chan, 2013; Öztürk, 2015). Tahm ve Heise (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlere duygularını düzenleme, zaman yönetimi, keyif alma ve minnet duygusu, olumlu psikolojik müdahaleler hakkında eğitim verilmesinin öznel iyi oluş düzeylerini arttırdığı tespit edilmiştir. Bireysel etkileri incelendiğinde öznel iyi oluşun öğretmenlerde, değişime açık olma ve değişimin yararına inanma, özyeterlilik inancına sahip olma ve psikolojik doyum, duygusal güç ve duygusal zekâyı olumlu etkilediği tespit edilmiştir (Chan, 2009a; Cop, 2020; Erdil, 2018; Uzakgiden, 2019). Öznel iyi oluşun mesleki etkileri olarak öğretmenlerde işle bütünleşmeyi arttırdığı ve sınıf yönetim becerilerini olumlu etkilediği belirlenmiştir (Baş Atik, 2018; Durmaz, 2020).

Özetle; politik beceriler, bireyin sosyal ilişkilerini iyi yönetmesini, sosyal ortamlarda ikna edici ve etkileyici biri olarak algılanmasını sağlayan yetiler olarak bireyin kendi varlığı ya da yaşamı ilgili duygularını ve mutlu olup olmasını etkileyebilir. Bu bağlamda politik becerilerin bireyin öznel iyi oluşunu yükselten bir unsur olması söz konusudur. Benzer şekilde çalıştığı kurumda mutlu olmayı ve insanlarda güven uyandırmayı önemseyen bireylerin insanlarla etkili iletişim kurmak, etkileyici olmak ve uyuşmazlıkları yönetebilmek için politik becerilerden yararlanması söz konusu olabilir. Aşağıdan Yukarıya- Yukarıdan Aşağıya Teorisi'ne göre öznel iyi oluşta yukarıdan aşağıya faktörler bireyin içsel özellikleri, aşağıdan yukarıya faktörler ise dışsal olaylar ve etkilere (Diener, 2000). Bu bağlamda öznel iyi oluş dışsal ve içsel kaynaklı olup bireyin kişilik özellikleri, becerileri ve olayları algılayışı ile de ilgilidir (Diener, 1984). Politik beceriler ise bireyin sahip olduğu kişilik özellikleri arasında kabul edilebilir. Bu bağlamda politik beceriler öznel iyi oluş arasında ilişki olduğu düşünülmektedir. Araştırmalara göre bireylerin sosyal ilişkilerinde nasıl bir duruş sergilediği ve diğer insanlarla olan etkileşimleri öznel iyi oluşlarını etkilemektedir (Argyle & Lu, 1990; Lucas & Dyrenforth, 2006). Eğitim kurumlarında öğretmenlerin; meslektaşları, öğrencileri, velileri ve yöneticileri ile olan ilişkilerini sağlıklı ve dengeli bir biçimde yürütebilmesi için kullandığı kelimelerin, olaylara bakış açısının ve davranış şekillerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda politik beceriler öğretmenin iş ortamı içerisinde diğer insanları etkileyebilmesine, ikna edebilmesine yardımcı olan ve diğer insanlar tarafından saygıdeğer biri olarak algılanmasına zemin hazırlayan yetiler olarak görülebilir. Öğretmenlerin okullarında etkili sosyal ilişkiler kurması ve çalışma ortamlarında saygı görmesine temel olan politik becerilerinin öznel iyi oluş düzeylerini yükseltmesi, öznel iyi oluşu yüksek olan öğretmenlerin politik becerilerden daha fazla yararlanması beklenmektedir. Politik becerileri ve öznel iyi oluşları yüksek öğretmenlerin örgüt içerisinde pozitif bir ruh hali içerisinde olması ve bu durumun hem örgütsel özellikleri hem de eğitim öğretimin niteliğini olumlu yönde etkilemesi söz konusudur. Bu bağlamda araştırma öğretmenlerin politik becerilerinin ve öznel iyi oluşlarının düzeylerini, buna ek olarak iki değişken arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel tarama deseni ile tasarlanmıştır. İlişkisel tarama; iki ya da daha çok değişken arasında değişim olup olmadığını ya da düzeyini belirlemek, bu değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini belirlemek ve açıklamak amacı ile kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2017; Karasar, 2020). Bu araştırma deseninde iki ve daha fazla değişken arasındaki ilişki korelasyon olarak adlandırılmakta ve bu ilişkinin derecesi istatistiksel olarak ifade edilmektedir (McMillan & Schumacher, 2014). Bu çalışmada değişkenler, öğretmenlerin politik becerileri ve öznel iyi oluşları olup bu iki değişken arasındaki ilişkiyi tespit etmek amaçlanmış olması nedeniyle ilişkisel tarama deseni tercih edilmiştir. İlişkisel tarama deseninin kullanılma amacına uygun olarak öğretmenlerin politik becerileri ve öznel iyi oluşlarının birlikte değişip değişmedikleri, birlikte değişim söz konusu ise, bu değişimin ne şekilde ve ne doğrultuda olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır (Kıncal, 2014).

Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem

Araştırmanın evreninin İstanbul ili Kadıköy ilçesinde bulunan resmi okullarda görev yapan 3219 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada tesadüfi örnekleme yöntemlerinden biri olan küme örnekleme kullanılmıştır. Küme örneklemede, örneklem belirlenirken elemanlar yerine, belli grupların esas alınmasını gerektirmektedir (Kıncal, 2014). Küme örneklemede, kümeler elemanların doğal olarak oluşan kendine özgü özelliklerine göre gruplandırılması ile gerçekleşmektedir (McMillan & Schumacher, 2014). Her okulun kendine özgü örgütsel yapısı, örgütsel kültürü ve iklimi bulunmakta (Aydın, 1998), bu iç özellikler okulu diğer okullardan ayırt etmektedir (Özdemir, Sezgin & Koşar, 2013). Bu özellik araştırma kapsamında her okulun bir küme olarak kabul edilmesini mümkün kılmıştır. Bu bağlamda Kadıköy ilçesinde bulunan her resmi okul kendi bünyesinde bir grup olduğundan okulların her biri bir küme olarak kabul edilmiştir. Araştırma kapsamında Kadıköy ilçesinde bulunan resmi okulların her biri bir küme olarak kabul edilmiş ve her bir kümenin örnekleme girme şansının eşit olduğu şansa dayalı örnekleme işlemi yapılarak 39 sayıda okul örnekleme dahil edilmiştir (Kıncal, 2014). Bu bağlamda araştırmada yer alan okullarda görev yapan 361 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Dawson'a göre (2015) yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşmak araştırma sonuçlarının evrene genellenebilmesi için gereklidir.

Tablo.1.

Katılımcıların örneklemede yer alan okullara göre dağılımı

Örneklemede Yer Alan Okullar	Araştırmaya Katılan Öğretmen Sayısı	Okulun Toplam Öğretmen Sayısı
1	18	18
2	3	40
3	16	41
4	26	30
5	20	20
6	11	52
7	17	70
8	28	28
9	1	33
10	8	12
11	4	48
12	27	46
13	10	34
14	6	10

Tablo 1. (Devamı)

15	4	15
16	1	15
17	1	41
18	41	53
19	5	30
20	2	29
21	12	52
22	5	15
23	4	33
24	12	16
25	5	42
26	1	41
27	13	28
28	1	20
29	6	54
30	5	14
31	5	46
32	11	31
33	3	28
34	7	45
35	2	54
36	6	55
37	1	42
38	8	32
39	5	21
Toplam	361	1334

Yamane'ye (2006) göre 3000 ile 3500 elemanlı bir evrende örneklem en az 353 ile 359 eleman aralığında olmalıdır. Bu bağlamda araştırma kapsamında yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşıldığı ve sonuçların evreni yeterli düzeyde temsil ettiği düşünülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Ferris ve arkadaşları (2005) tarafından geliştirilmiş olup Özdemir ve Gören (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Politik Beceri Envanteri ve Renshaw, Long ve Cook (2015) tarafından geliştirilen ve Ergün ve Nartgün (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öznel İyi Oluş Ölçeği kullanılmıştır. Politik Beceri Envanteri, tümü olumlu ifade içeren toplam 18 maddeden oluşmaktadır. İlgili ölçekte madde seçenekleri; hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum, oldukça katılıyorum, güçlü bir şekilde katılıyorum, tamamen katılıyorum olarak belirlenmiştir. Ölçek; ilişki ağı kurma, kişilerarası etki, sosyal zekâ ve samimi olma” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Öznel İyi Oluş Ölçeği, tümü olumlu ifade içeren toplam 8 maddeden oluşmaktadır. İlgili ölçekte madde seçenekleri; neredeyse hiçbir zaman, bazen, sık sık, neredeyse her zaman olarak belirlenmiş olup okul bağlılığı ve öğretim yeterliliği olmak üzere iki alt boyuttan oluşan bir ölçektir. Politik Beceri Envanteri'nin Cronbach's Alpha katsayısı .945, Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin Cronbach's Alpha katsayısı .898 olarak belirlenmiştir. Alan yazında Cronbach's Alpha katsayısı .70 üzerinde gerçekleşmesinin, ölçeğin güvenilirliğinin bir göstergesi olarak kabul edildiğinden araştırmada bu ölçekler tercih edilmiştir (Büyüköztürk, 2018).

Araştırma kapsamında veri toplama sürecine geçilmeden önce Yıldız Teknik Üniversitesi Etik Kuruluna araştırma izni için başvurulmuş ve ilgili araştırma izni alınmıştır (09.01.2020/2101090007). Araştırma, Covid-19 Salgını nedeniyle Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından “Uzaktan Eğitim” kararının alınmış olduğu, bu nedenle öğretmenlerin okullarda bulunmadığı bir süreçte gerçekleşmiştir. Buna ek olarak Sağlık Bakanlığı (2020) tarafından yayınlanmış olan Covid-19 Salgın Yönetimi ve Çalışma Rehberi'nde ifade edilen işyerinde zorunlu olmadıkça kalabalık ortamlardan uzak durulması gerektiği hakkındaki uyarılar doğrultusunda yüz yüze veri toplamanın toplum sağlığı açısından riskli olabileceği düşünülmüş olup verilerin elektronik form kullanılarak toplanmasına karar verilmiştir. İlgili formda araştırmada küme örneklem yöntemi kullanılması nedeniyle hangi okuldan kaç adet form

geldiğini belirlemek amacıyla ölçeğin ilk maddesinde okul adı bilgisi istenmiş olup ölçekte 2 ve 19. maddeler arasındaki sorular Politik Beceri Envanteri'ne, 20 ve 27. maddeler arasındaki sorular Öznel İyi Oluş Ölçeği'ne aittir. Formun eksik doldurulmasının önüne geçmek amacıyla tüm soruların cevaplanmasını sağlayacak şekilde elektronik formda ayarlama yapılmıştır. Ölçek formu, okullara ulaştırılmadan önce araştırmanın veri toplama aracının görünüş geçerliliğinin sağlanıp sağlanmadığını belirlemek için iki alan uzmanından görüş alınmıştır. Bu aşamadan itibaren ölçek formu, telefon ya da e-posta aracılığıyla örnekleme yer alan okullarda görev yapan okul müdürlerine gönderilmiş ve kendi okullarındaki öğretmenlere ulaştırılması talep edilmiştir. Bu vasıta ile 2020 yılı Ocak ve Şubat ayları içerisinde toplam 366 adet yanıtlanmış ölçek formu elde edilmiştir. Ölçeklerden 5'i örneklem için seçilen okullar arasında olmaması sebebiyle kullanılamamıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında değişkenlerin normal dağılıma uyup uymadığı çarpıklık ve basıklık katsayıları ile incelenmiştir. Öğretmenlerin politik becerilerinin ve öznel iyi oluşlarının düzeyini belirlemek için “Aritmetik Ortalama” kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler “Pearson Korelasyon Katsayısı” ile etkiler ise “Basit Doğrusal Regresyon” ve “Çoklu Doğrusal Regresyon” analizleri ile incelenmiştir. Analizlerin yorumlanmasında anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Ölçeklerin Güvenilirlik Analizleri

Bu çalışma grubu için kullanılan ölçeklerin güvenilirliğini saptamada Cronbach Alfa katsayısı kullanılmıştır. Bu kapsamda Tablo 2’de görüldüğü gibi kullanılan ölçeklere ilişkin güvenilirlik katsayıları aşağıda sıralanmaktadır:

Tablo 2.

Politik beceri envanteri ve öznel iyi oluş ölçeğinin güvenilirlik katsayıları

Ölçekler	Cra
Politik Beceri Envanteri	0,945
İlişki Ağı Kurma Becerisi	0,861
Kişiler Arası Etki	0,913
Sosyal Zekâ	0,883
Samimi Görünme	0,873
Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği	0,898
Okul Bağlılığı	0,855
Öğretim Yeterliliği	0,853

Özdamar’a göre (2002) güvenilirlik katsayısı; $0,60\alpha \leq 0,80$ ise ölçek güvenilir, $0,80\alpha \leq 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir. Elde edilen Cra Katsayıları araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin oldukça güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 3.

Ölçeklerin normallik varsayımı

Ölçekler	Çarpıklık	Basıklık
Politik Beceri Envanteri	-0,068	-0,653
İlişki Ağı Kurma Becerisi	0,231	-0,675
Kişiler Arası Etki	0,023	-1,042
Sosyal Zeka	0,098	-0,826
Samimi Görünme	-0,874	-0,132
Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği	-0,997	1,095
Okul Bağlılığı	-0,753	0,124
Öğretim Yeterliliği	-1,029	0,999

Tablo 3 incelendiğinde verilere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ila -2 arasında olduğu görülmektedir. Buna dayanarak bu değişkenlerin normallik varsayımını yerine getirdiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2018).

BULGULAR

Araştırma kapsamında ilk olarak katılımcıların ölçeklerden elde ettikleri toplam puanlar üzerinden hesap edilen aritmetik ortalama, standart sapma, en yüksek ve en düşük değeri içeren betimsel bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin politik beceri ve öznel iyi oluş düzeyleri

Ölçekler ve alt ölçekler	N	\bar{x}	Standart Sapma	En düşük	En yüksek
Politik Beceri Envanteri	360	4,77	1,14	2,06	7
İlişki Ağ Kurma Becerisi	360	4,39	1,25	1,5	7
Kişiler Arası Etki	360	4,82	1,38	1,5	7
Sosyal Zekâ	360	4,6	1,34	1,2	7
Samimi Görünme	360	5,76	1,3	1,33	7
Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği	360	3,28	0,55	1,38	4
Okul Bağlılığı	360	3,18	0,65	1,25	4
Öğretim Yeterliliği	360	3,39	0,56	1,25	4

Yedili likert ölçeklerde ortalamanın 1.00-3.00 (Düşük); 3.00 üstü -5.00 (orta) ve 5.00 üstü (yüksek) olmak üzere üç seviyede ele anılabilmektedir. Buna göre, ortalamalar katılımcıların politik beceri düzeylerinin, ilişki ağır kurma beceri düzeylerinin, kişiler arası etki düzeylerinin ve sosyal zekâ düzeylerinin orta seviyede, samimi görünme düzeylerinin ise yüksek seviyede olduğunu ortaya koymaktadır.

Dörtlü likert ölçeklerde ortalamanın 1.00-2.00 (Düşük); 2.00 üstü -3.00 (orta) ve 3.00 üstü (yüksek) olmak üzere üç kesimde incelenebilmektedir. Bu duruma göre, ortalamalar katılımcıların öznel iyi oluş, okul bağlılığı öğretim yeterliği düzeylerinin yüksek seviyede olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 5.

Öğretmenlerin politik beceri düzeyi ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişki

		Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği	Okul Bağlılığı	Öğretim Yeterliliği
Politik Beceri Envanteri	R	0,633**	0,575**	0,588**
	P	<0,001	<0,001	<0,001
İlişki Ağ Kurma Becerisi	R	0,558**	0,545**	0,475**
	P	<0,001	<0,001	<0,001
Kişiler Arası Etki	R	0,584**	0,525**	0,549**
	P	<0,001	<0,001	<0,001
Sosyal Zekâ	R	0,509**	0,432*	0,510**
	P	<0,001	<0,001	<0,001
Samimi Görünme	R	0,555**	0,595**	0,528**
	P	<0,001	<0,001	<0,001

$p < 0,01$, Pearson Korelasyon Analizi

Öğretmenlerin politik beceri düzeyleri ile öznel iyi oluş, okul bağlılığı ve öğretim yeterliği düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki mevcuttur. (sırasıyla $p < 0,001$, $r = 0,633$; $p < 0,001$, $r = 0,575$; $p < 0,001$, $r = 0,588$) Öğretmenlerin politik beceri düzeyleri arttıkça öznel iyi oluş ile öznel iyi oluşun alt boyutları olan okul bağlılığı ve öğretim yeterliği düzeyleri de artmaktadır.

Öğretmenlerin ilişki ağı kurma beceri düzeyleri ile öznel iyi oluş, okul bağlılığı ve öğretim yeterliği düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki mevcuttur. (sırasıyla $p<0,00,1$, $r=0,558$; $p<0,001$, $r=0,545$; $p<0,001$, $r=0,475$) Öğretmenlerin ilişki ağı kurma beceri düzeyleri arttıkça öznel iyi oluş, okul bağlılığı ve öğretim yeterliği düzeyleri de artmaktadır.

Öğretmenlerin kişiler arası etki düzeyleri ile öznel iyi oluş, okul bağlılığı ve öğretim yeterliği düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki mevcuttur. (sırasıyla $p<0,00,1$, $r=0,584$; $p<0,001$, $r=0,525$; $p<0,001$, $r=0,549$) Öğretmenlerin kişiler arası etki düzeyleri arttıkça öznel iyi oluş, okul bağlılığı ve öğretim yeterliği düzeyleri de artmaktadır.

Öğretmenlerin sosyal zekâ düzeyleri ile öznel iyi oluş, okul bağlılığı ve öğretim yeterliği düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki mevcuttur (sırasıyla $p<0,00,1$, $r=0,509$; $p<0,001$, $r=0,432$; $p<0,001$, $r=0,510$). Öğretmenlerin sosyal zekâ düzeyleri arttıkça öznel iyi oluş, okul bağlılığı ve öğretim yeterliği düzeyleri de artmaktadır.

Öğretmenlerin samimi görünme düzeyleri ile öznel iyi oluş, okul bağlılığı ve öğretim yeterliği düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki mevcuttur (sırasıyla $p<0,00,1$, $r=0,555$; $p<0,001$, $r=0,595$; $p<0,001$, $r=0,528$). Öğretmenlerin samimi görünme düzeyleri arttıkça öznel iyi oluş, okul bağlılığı ve öğretim yeterliği düzeyleri de artmaktadır.

Tablo 6.

Öğretmenlerin politik beceri düzeylerinin öznel iyi oluşlarının yordayıcısı olma durumuna ait basit doğrusal regresyon analizi sonucu

	B	Standart Hata	Beta	T	p	R	R Kare	F; p
Sabit	14,509	0,785		18,483	<0,001	0,633	0,401	239,272; <0,001
Politik Beceri	0,137	0,009	0,633	15,468	<0,001			

Basit Doğrusal Regresyon Analizi

Tablo 6 incelendiğinde öznel iyi oluşun politik beceri düzeyi ile açıklandığı görülmektedir. ($F=239,272$; $p<0,001$) Öznel iyi oluştaki değişimin yaklaşık %40'ı politik beceri envanteri tarafından açıklanmaktadır. (R Kare=0,401) Katılımcıların politik beceri düzeyleri öznel iyi oluşlarını pozitif yönde etkilemektedir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin politik beceri alt boyutlarının öznel iyi oluşlarının yordayıcısı olma durumuna ait çoklu regresyon analizi sonucu

	B	Standart Hata	Beta	T	p	R	R Kare	F; p
Sabit	13,438	0,845		15,907	<0,001			
İlişki Ağı Kurma Becerisi	0,13	0,036	0,22	3,658	<0,001			
Kişiler Arası Etki	0,236	0,057	0,291	4,111	<0,001	0,654	0,428	66,492; <0,001
Sosyal Zekâ	-0,017	0,046	-0,025	-0,362	0,718			
Samimi Görünme	0,306	0,06	0,268	5,062	<0,001			

Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Tablo 7 incelendiğinde öznel iyi oluşun bir bütün olarak politik beceri alt boyutları ile açıklandığı görülmektedir. ($F=66,492$; $p<0,001$) Öznel iyi oluş üzerindeki değişimin %42'si ilişki ağı kurma becerisi, kişiler arası etki ve samimi görünme tarafından açıklanmaktadır. (R Kare=0,428) Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde görece anlam sırasının sırasıyla samimi görünme ($B=0,306$), kişiler arası etki ($B=0,236$) ve ilişki ağı kurma becerisi ($B=0,130$) olduğu görülmüştür. Sosyal zekânın ise öznel iyi oluş üzerinde etkisi tespit edilememiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin genel politik becerilerinin orta düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Bu bulgu, Aslan ve Pektaş (2017) tarafından öğretmenlerin politik beceri düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan araştırma sonuçları, Yıldıztaş (2017) tarafından öğretmenlerin politik becerileri ile örgütsel tükenmişlik arasındaki ilişkisi hakkında yapılan araştırma sonuçları, Karaca (2018) tarafından öğretmenlerin iletişim becerileri ile politik becerileri arasındaki ilişki hakkında yapılan araştırma sonuçları, Bozkurt (2019) tarafından okul mutluluğunu etkileyen bir faktör olarak politik beceriler ile ilgili yapılan araştırma sonuçları, Doğan (2019) tarafından öğretmenlerin politik becerileri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki hakkında yapılan araştırma sonuçları ile Sümer (2020) tarafından yapılan öğretmenlerin duygusal zekâ ve öz yeterlilik düzeyleri ile ilgili yapılan araştırma sonuçları ile uyumludur. Konay (2019) tarafından öğretmenlerin politik becerileri ve dalkavukluk hakkındaki görüşleri ile ilgili yapılan araştırmaya göre ise öğretmenlerin genel politik becerilerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Diğer araştırmalardan farklı olarak Konay'ın (2019) araştırması 47.400 nüfuslu görece çok küçük bir ilçede gerçekleşmiştir. Evrenin yaklaşık %75'ine ulaşıldığı çalışmanın sonuçları; örneklem sonuçlarının araştırmanın yapıldığı evrene genellenebileceği savından hareketle Dinar ilçesine özgü olabilir (Özen, Gül, 2007). Küçük yerleşim birimlerinde öğretmenlerin politik becerilerinin görece yüksek çıkmasının olası bir sebebi "sosyal istenirlik" olabilir. Sosyal istenirlik, toplumda kabul görülen değer ve normlara uygun davranışın olduğundan fazla gösterilmesi, toplumca onay görmeyen davranışların yok sayılmasıdır (Akın, 2010). Katılımcıların kendilerini değerlendirirken sosyal istenirlik dürtüsü ile hareket edebilecekleri (Grimm, 2010) ve sosyal istenirliğin kültürden kültüre değişiklik gösterebileceği ifade edilmiştir (Börger, 2012).

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin eğitim örgütleri içerisinde genel olarak politik becerileri kullandıklarını söylemek mümkündür. Blase'e (1991) göre öğretmenler okul ortamında içerisinde pasif aktörler değildir, güçlerini arttırmak amacıyla etkileme taktiklerini kullanma gibi politik birtakım davranışlardan faydalanmaktadırlar. Brosky'e (2011) göre öğretmenler, etkileme taktiklerini ve politik becerilerini kullanma konusunda yetenekli ve isteklidir. Öğretmenlerin politik becerileri kullanmaya başvurmalarının dışsal ve içsel çeşitli durumlardan kaynaklı sebepleri olduğu düşünülmektedir. Özcan'a (2014) göre okula katkıda bulunan velilerin okuldan beklentileri artmakta olup öğrencisine yüksek not verilmesi, sınıf şubesinin değiştirilmesi, sıra arkadaşının seçilmesi gibi konularla ilgili talepleri olabilmekte, talepleri gerçekleşmediğinde şikâyet etme davranışında bulunabilmektedir. Öğretmenlerin bu süreci etkili bir biçimde yönetebilmek için veliler ile iletişimde politik birtakım davranışlarda bulunduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin idarecilerden ders plânları ve nöbetler ilgili beklentileri olabilmektedir (Özcan, 2014). Öğretmenlerin okul içi bu beklentilerinde okul yönetimini ikna etmek, bu süreçte meslektaşları ile iletişimlerini sağlıklı sürdürmek amacı ile politik becerilerini kullandığını söylemek mümkündür. Esasen öğretmenlerin velilerle, meslektaşlarıyla ve yöneticilerle etkili iletişim kurmak, çatışmaları yönetmek ve çalışma şartlarını iyileştirmek gibi amaçlarla politik becerilerini işe koştugu söylenebilir. Karaca'ya (2018) göre öğretmenler bireysel hedeflerine ulaşma, okul içi stres durumlarını yönetme ve otokontrol sağlama, huzurlu örgüt iklimi oluşturma gibi amaçlarla politik becerilerini sergilemektedir. Buna dayanarak öğretmenlerin politik becerileri kullanarak çalıştıkları kurumda kendileri için huzurlu bir ortam, uygun çalışma koşulları ve iş yaşam kalitesi sağlanmasına katkıda bulunmaya çalıştığını söylemek mümkündür. Araştırmalara göre öğretmenlerin iş yaşam kalitesi arttıkça örgütsel bağlılıkları (Eaton vd., 1992), iş doyumları (Çoruk & Çiçek, 2017), motivasyonları (Sarı vd., 2018), örgüt ile özdeşleşme ve içselleştirme tutumları artmaktadır (Erdem, 2010). Bu bağlamda politik beceriler kullanılarak desteklenen iş yaşam kalitesinin ve çalışma ortamının okulun etkililiğini arttırabileceği ve eğitimin niteliğini yükseltebileceği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin politik becerileri, alt boyutlara göre incelendiğinde; ilişki ağı kurma, kişiler arası etki ve sosyal zekâ düzeylerinin orta düzeyde, samimi görünme düzeylerinin ise yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, Aslan ve Pektaş (2017), Karaca (2018), Doğan (2019), Sümer (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile uyumludur. Bireyin diğer insanları etkilemek ve ikna etmek için samimi davranması, diğer insanların gözünde samimi görünmeye, iyi niyetli ve güvenilir biri olarak kabul edilmeye çalışması olarak ifade edilen samimi görünmenin (Ferris vd., 2010) yüksek düzeyde olmasının sebebi; günümüz eğitim örgütlerinde öğretmenlerin meslektaş, yönetici, öğrenci, veli, personel gibi farklı rol ve statüdeki bireyler ile ilişkilerini etkili bir biçimde yönetebilmek, uyumsuzlukları çözebilmek için başvurdukları bir rol olabilir. Ferris ve diğerlerine (2010) göre bireyin insanları etkilemesi için gerçekten samimi olmasına gerek yoktur. Bireyler samimi

görünümü benimseyerek insanlarda güven duygusu oluşturabilir, böylece davranışları manipülatif ya da zoraki algılanmadan diğerlerini ikna edebilir. Oyman ve diğerlerine (2012) içtenlik ve samimiyet güvenilir biri olarak algılanmayı sağlayan yöntemlerden biridir ve güven duygusu ikna etme sürecinde oldukça etkilidir. Özkalp ve Kirel'e (2013) göre sevilen ve güven uyandıran kişilerin sunacağı öneriler ve direktifler daha kolay kabul edilmektedir. Öğretmenlerin güven ortamı yaratmak için samimi görünme rolünü benimsemiş olması "duygusal emek" içinde olduklarını gösterebilir. Duygusal emek, bir çalışanın iletişim sürecinde örgütsel olarak kendinden istenen duyguları yansıtmaması ve gerektiğinde gerçek duygularını gizleyecek şekilde rol yapması olarak açıklanmaktadır. Yıldız ve Okan'a (2019) göre duygusal emek bireylerin örgüt içi iletişimlerini ve sosyal ilişkilerini düzenlemek için kullandıkları müzakere yöntemlerinden biridir. Buna göre duygusal emek gösteren çalışanlar iş sırasında etkileşimde bulunduğu kişilere gerekli yüz ifadelerini takınmakta, asıl hislerini karşı tarafa yansıtmamakta, kızgınlıkların üstünü örtmektedir (Robbins & Judge, 2013). Öğretmenler, öğrencilerle, velilerle ve meslektaşları ile iletişim kurarken duygusal emek göstermektedir (Troman, 2000). Bu bağlamda öğretmenlerin gerçekten samimi olmaları dahi güven ortamı yaratmak, ikna edilemek ve iletişim süreçlerini yönetebilmek için ilişkilerde duygusal emek vererek samimi bir aktör gibi davrandıkları söylenebilir.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin; okul bağlılığı ve öğretim yeterliliği olmak üzere her iki boyutta yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar; Durmaz (2020) tarafından öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile okul iklimine ilişkin algıları ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişki hakkında yapılan araştırma sonuçları ile uyumludur. Alan yazında öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerini öğretim yeterliliği ve okul bağlılığı boyutlarına göre inceleyen sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek düzeyde olması çeşitli kişisel, örgütsel ve mesleki unsurlardan kaynaklanabilir. Öğretmenlik mesleğinin garantili iş olarak görülmesi, emeklilik ve sosyal güvenlik gibi kişisel hakları olması, diğer meslek gruplarına göre daha az mesai yapması izin günlerinin daha fazla olmasının öznel iyi oluşu yükselten maddi unsurlar olduğu düşünülmektedir. Yapılan araştırmaya göre öğretmenlik mesleğinin tercih edilmesindeki baskın neden; garantili iş, uzun süreli tatiller, sosyal güvence hakları gibi dışsal nedenlerdir (Çermik vd., 2010). Türkiye İstatistik Kurumu (2020) verilerine göre Türkiye'de yükseköğretim mezunu işsizliğin %13,8 olması ve atanamayan çok sayıda öğretmen olması gibi durumlar, görev yapmakta olan öğretmenlerin kendi yaşamlarının iyi durumda olduğunu düşünmelerini sağlayabilir. Araştırmalara göre bireylerin yaşamlarını algılama ve yorumlama biçimleri (Diener, 1984), işin özellikleri, eğitim yaşı, sağlık güvencesi gibi çevresel koşullar (Lyubomirsky, 2005) öznel iyi oluşları etkilemektedir. Buna ek olarak çalışan insanların işsizlere göre, profesyonel işlerde çalışan insanların vasıfsız işçilere göre daha mutlu olduğu tespit edilmiştir (Argyle, 2001). Öğretmenlerde öznel iyi oluşu yükselten manevi unsurlar da olduğu düşünülmektedir. Bunların ilki; çok yüksek gelirleri olmamasına rağmen tatillerinin diğer mesleklere göre daha fazla olması nedeniyle kendi özel hayatlarına ve ailelerine zaman ayırabilme fırsatı olarak değerlendirilebilir. Argyle'e (2001) dinlenme, rahatlama, eğlence aktivitelerine zaman ayırabilmek bireylerin öznel iyi oluşunu arttırmaktadır. Bu durumun tersi olarak yüksek gelire sahip olan bireylerin daha fazla zamanını işe, daha az zamanını aile ve dinlenmeye ayırdıkları için genel yaşamlarından hoşnut olsalar dahi tam anlamıyla mutlu hissedemedikleri (Hefferon & Boniwell, 2018), yüksek gelirin yaşam şartlarını iyileştirirken öznel iyi oluşu sağlayamadığı ortaya konmuştur (Kahneman & Deaton, 2010). Öğretmenler öznel iyi oluşu yükselten bir diğer manevi unsurun mesleğin toplumsal hayat içerisinde halen saygıdeğer bir meslek olarak görülmesi olabilir. Öğretmenlik saygın bir meslek olarak kabul edilmektedir (Helvacı, 2007, Çelikten, 2005). Buna ek olarak öğretmenler kendilerini toplumun geleceğini şekillendiren kişiler olarak nitelendirmektedir (Erzen & Epçaçan, 2018).

Araştırma kapsamında öğretmenlerin politik becerileri ile öznel iyi oluşları arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Alan yazında doğrudan öğretmenlerin politik becerileri ve öznel iyi oluş arasındaki ilişki ile ilgili başka herhangi bir araştırma yapılmamıştır. Ancak politik becerileri kapsamında yer alan çeşitli kişisel ve sosyal beceriler ile öznel iyi oluş ile aynı anlama gelen mutluluk duygusu ve öznel iyi oluş ile ilişki çeşitli durumlar arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar mevcuttur. Bozkurt (2019) tarafından okul mutluluğunu etkileyen bir faktör olarak öğretmenlerin politik becerileri incelendiği araştırmada iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Sümer (2020) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin duygusal zekâ

düzeyleri politik becerilerini olumlu yönde etkilemekte olup (Bar-On, 2010) tarafından duygusal zekâ öznel iyi oluş ve mutluluk duygusu yaratma beceresi olarak ifade edilmiştir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin politik becerileri ve öznel iyi oluşları alt boyutlara göre değerlendirildiğinde öğretmenlerin sosyal zekâ, kişiler arası etki, ilişki ağı kurabilme ve samimi görünme düzeyleri arttıkça öznel iyi oluşları; okul bağlılığı ve öğretim becerileri düzeyleri de artmaktadır. Farklı araştırmalarla bu sonucun desteklendiği söylenebilir. Bireylerin sosyal zekâ ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar mevcuttur. Buna göre sosyal zekâ düzeyleri yüksek bireylerin mutluluk düzeylerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir (Argyle & Lu, 1990; Bukaiei, 2016). Politik beceri alt boyutları olan kişiler arası etki ve ilişki ağı kurma alan yazında “sosyal beceriler” ile benzer ifadeleri karşılamaktadır. Sosyal beceriler, kişilerarası ilişkilerde etkili olabilmek için bireyin sahip olması gereken gerekli beceriler ve etkili ilişkiler kurabilme yeteneği olarak ifade edilmiştir. (Hargie vd., 1994). Yapılan araştırmada bireylerin sosyal beceri düzeyleri ile öznel iyi oluşları arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir (Canbay, 2010, Demir 2011). Buna dayanarak kişiler arası etki ve ilişki ağı kurma boyutları ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin diğer araştırma sonuçları ile benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür. Politik beceri alt boyutu olan samimi görünmenin öznel iyi oluşu etkilediğini söylemek mümkündür. Sheldon ve Kasser (1998) tarafından yapılan araştırmaya göre samimiyet gibi değerlere sahip olmak bireylerin iyi oluşlarını yükseltmektedir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin politik becerilerinin öznel iyi oluşlarını yordadığı tespit edilmiştir. Samimi görünme, öznel iyi oluşu en yüksek etki ile yordayan politik beceri olarak tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin “izlenim yönetimi” tutumu ile açıklanabilir. İzlenim yönetimi, bireyin iş ortamında gücünü arttırmak, sosyal etkileşimi kolaylaştırmak, insanların gözünde olumsuz izlenim bırakmamak için iş çevresindeki bireylerin kendisine dair izlenimlerini kontrol etme çabasıdır (Demir, 2002). Bu bağlamda izlenim yönetiminin, politik becerileri de kapsamına aldığı söylemek mümkündür. Samimi davranmak ise izlenim yönetiminin değişkenlerinden biridir (Doğan & Kılıç, 2009). Demir’e (2003) göre öğretmenler, çevresindeki insanların kendilerine olumlu bakış açısına sahip olmasını önemsemekte ve bu nedenle kendi davranışlarını duruma uygun şekilde sergilemeye özen göstermektedir (Demir, 2003). Buna dayanarak öğretmenlerin izlenim yönetimini benimseyerek birtakım politik becerilerini kullandıkları; bunun bir sonucu olarak samimi davranışlar ortaya koydukları düşünülebilir. Politik beceri alt boyutlarından kişiler arası etki ve ilişki ağı kurma becerisinin öznel iyi oluşu yordadığı tespit edilmiştir. Alan yazında kişiler arası etki ve ilişki ağı kurma becerisi ile benzerlik gösteren “sosyal desteğin” öznel iyi oluşa etkisini inceleyen araştırmalar mevcuttur. Sosyal destek, bireyin kendini içinde bulunduğu örgütün bir üyesi olarak görmesi, örgütteki kişilerle sağlıklı ilişkiler kurması ve onlardan destek görmesi, bu desteğin iyi niyet ile gerçekleştiğine inanması olarak açıklanmaktadır (Lepore vd., 1991). Guidon ve Cappeliez (2010) tarafından ileri yetişkinlikte psikolojik iyilik hali ve sosyal desteğin öznel sağlığa katkıları ile ilgili yapılan araştırmada ve Öztürk (2015) tarafından öğretmenlerin yaşam amaçları ve sosyal desteğin öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolü ile ilgili yapılan araştırmada sosyal desteğin öznel iyi oluşu etkilediği ortaya konmuştur. Buna göre araştırmalarının bu sonucunun benzer araştırma sonuçları ile benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür. Araştırma kapsamında politik beceri alt boyutlarından sosyal zekânın öznel iyi oluş üzerinde yordayıcı etkisi tespit edilmemiştir. Bu sonuçtan farklı olarak Doğan (2012) tarafından yapılan araştırmada sosyal zekânın bir göstergesi olan dışadönüklük özelliğinin bireysel mutluluğun bir yordayıcısı olduğu ortaya konmuştur.

Sonuç olarak bu araştırma ile öğretmenlerin politik becerileri ile öznel iyi oluş arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edildiğini söylemek mümkündür. Buna göre öğretmenlerin eğitim örgütü içerisindeki öğrenci, öğretmen, veli ve yöneticilerde olan ilişkilerinde sağlıklı ve dengeli iletişim sağlamak adına politik becerilerini kullanmaları ve öznel iyi oluşları birbirini etkilemektedir. Okul içi iletişimde politik becerilerin kullanılmasının ve öğretmenlerin mutlu hissetmesinin örgüt iklimi ve kültürü üzerinde olumlu etki yaratacağı, öğretmenlerin motivasyonlarını ve performanslarını arttıracacağı, dolayısıyla bu etkilerin eğitim öğretimin niteliğini yükselteceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada öğretmenlerin politik becerileri ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişki incelenmiştir. Alan yazında doğrudan öğretmenlerin politik becerileri ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir diğer çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle benzer araştırmalar, okul yöneticileri ile ilgili olarak gerçekleştirilerek müdür ve müdür yardımcılarının politik becerileri ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin anlaşılmasını sağlayabilir. Buna ek olarak benzer araştırmalar; ilkökul, ortaokul, lise

ve yükseköğretim kurumları gibi eğitim kurumlarında gerçekleştirilmesi iki değişken arasındaki ilişkinin farklı bu düzeydeki kurumlardaki yansımalarının anlaşılmasını sağlayabilir.

Alan yazında öğretmenlerin politik becerileri ile ilgili yapılan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu nedenle eğitim örgütlerinde öğretmenleri politik becerileri kullanmaya iten öncülleri ve muhtemel sonuçlarını farklı değişkenler ile birlikte incelenebilir. Buna ek olarak öğretmenlerin öznel iyi oluşlarında etkili olan unsurlar ile öznel iyi oluşun bireysel ve örgütsel katkıları farklı değişkenler ile birlikte incelenebilir. Böylece öğretmenlerin politik becerileri ve öznel iyi oluşları farklı bakış açıları ile daha bütüncül bir biçimde anlaşılabilir. Bu bağlamda derinlemesine analiz olanağı sağlayan nitel araştırmalar yürütülebilir.

Etkili bir eğitim öğretim ortamı öğretmenlerin öğrenci, yönetici, meslektaş ve velileriyle iyi ilişkiler kurmasının ve kendilerini mutlu hissetmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlere politik becerilerini kullanmak için kendi yeterliliklerini fark edebilecekleri ve etkili iletişim sağlamayı öğrenebilecekleri eğitimler ile öznel iyi oluşlarını geliştirme yöntem ve stratejileri ile ilgili eğitimler verilebilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, İ. (1979). *İlk ve orta dereceli okullarda öğretim*. İnkılap ve Aka.
- Ahearn, K. K., Ferris, G. R., Hochwarter, W. A., Douglas, C. & Ammeter, A. P. (2004). Leader political skill and team performance. *Journal of Management*, 30, 309-327. <https://doi.org/10.1016/j.jm.2003.01.004>
- Akçakanat, T., & Uzunbacak, H. H. (2017). Proaktif kişiliğin politik beceri üzerine etkisi. *Business & Management Studies: An International Journal*, 5(3), 786-807. <https://doi.org/10.15295/bmij.v5i3.177>
- Akın, A. (2010). İki boyutlu sosyal istenirlik ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin araştırılması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 771-784.
- Albrecht, K. (2006). *Social intelligence: The new science of success*. Jossey-Bass.
- Alev, S. (2019). Okul kültürü ile politik beceri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Proaktif kişiliğin aracılık rolü. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 15(2), 455-472. <http://doi.org/10.17860/mersinefd.527377>
- Alim, E. (2018). *Ergenlerde mükemmeliyetçilik, öznel iyi oluş ve depresyon arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Tez No. 504805)* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- Argyle, M., & Lu, L. (1990). Happiness and social skills. *Personality and Individual Differences*, 11(12), 1255-1261. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(90\)90128-E](https://doi.org/10.1016/0191-8869(90)90128-E)
- Aristoteles, (2015). *Eudemos'a etik* (Çev. S. Babür). Bilgesu Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi belirtilmemiştir.)
- Arygle, M. (2001). *The psychology of happiness*. Routledge.
- Aslan, H., & Pektaş, V. (2017). İlkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin politik beceri düzeyleri. *Scientific Educational Studies*, 1(1), 85-100.
- Aslan, H., Çalık, T., & Er, E. (2019). İlkokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği ve politik beceri algılarının incelenmesi. *Elementary Education Online*, 18(3), 1087-1098. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.610689>
- Aydın, M. (1998). *Eğitim yönetimi*. Hatipoğlu Yayınları.
- Aydoğan, İ. (2019). *Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcısı olarak okul iklimi algıları (Tez No. 530252)* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). İstanbul, Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: An integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 54-62. <https://doi.org/10.1177/008124631004000106>
- Baş Atık, Z. (2018). *Öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin beş faktör kişilik özellikleri, iş doyumunu ve öznel iyi oluşla ilişkisi (Tez No. 504652)* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.

- Blase, J. (1991). *The politics of life in schools: Power, conflict and cooperation*. Newbury Park.
- Blass, F. R., & Ferris, G. R. (2007). Leader reputation: The role of mentoring, political skill, contextual learning, and adaptation. *Human Resource Management*, 46(1), 5-19. <https://doi.org/10.002/hrm.20142>
- Bostancı, A. B., & Kurt, Ş. (2018). Öğretmenlerin politik yetileri ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 119-135. <https://doi.org/10.19160/ijer.491908>
- Bozkurt, B. N. (2019). *Okul mutluluğunu etkileyen bir faktör: Öğretmenlerin politik becerileri* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Bozkurt, B. N., & Özgenel, M. (2020). Öğretmenlerin politik becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-15. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.731052>
- Börger, T. (2012). *Social desirability and environmental valuation*. Peter Lang International Academic Publishers.
- Brosky, D. (2011). Micropolitics in the school: Teacher leaders' use of political skill and influence tactics. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(1), 1-11. <https://cnx.org/content/m36689/1.3/>
- Budak, A. (2019). *Okul yöneticilerinin kullandıkları mikropolitik stratejiler üzerine öğretmen görüşleri* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi).
- Bukaiei, N. A. (2016). Social intelligence as a predictor of the feeling of happiness among students of the faculty of educational science and arts/UNRWA. *Journal of Educational and Psychological Studies*, 10(1), 201-221. <https://doi.org/10.24200/jeps.vol10iss1pp201-221>
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirek, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Canbay, H. (2010). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Chan, D. W. (2009a). Güçlü yönler hiyerarşisi: Hong Kong'daki Çinli öğretmenler arasındaki öznel iyi oluşla ilişkileri. *Öğretmenlik ve Öğretmen Eğitimi*, 25(6), 867-875. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.010>
- Chan, D.W. (2009b). Hong Kong'daki Çinli aday ve hizmet içi öğretmenler arasında mutluluk ve öznel iyi oluşa yönelimler. *Eğitim Psikolojisi*, 29(2), 139-151. <https://doi.org/10.1080/01443410802570907>
- Chan, D.W. (2013). Hong Kong Çinli öğretmenlerin öznel refahı: Minnettarlığın, affetmenin ve yönelimlerin mutluluğa katkısı. *Öğretmenlik ve Öğretmen Eğitimi*, 32, 22-30. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.12.005>
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237. <https://doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>
- Cop, M., R. (2020). *Öğretmenlerin değişim eğilimleri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Covid 19 Salgın Yönetimi ve Çalışma Rehberi*. <https://covid19.saglik.gov.tr/Eklenti/39265/0/covid19salginyonetimivecalismarehberipdf.pdf>
- Çelikten, M., Şanal, M., Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Çermik, H., & Şahin, B. D. A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 201-212.
- Çoruk, A., & Çiçek, H. K. (2017). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile iş doyumunu algıları arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 750-761. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1838>
- Dawson, C. (2015). *Araştırma yöntemlerine giriş* (Çev. A. Arı). Eğitim Yayınevi.
- Demir, K. (2002). *Türkiye'deki resmi ve özel lise öğretmenlerinin izlenim yönetimi* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi.

- Demir, K. (2003). Türkiye'deki resmi ve özel lise öğretmenlerinin izlenim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33(33), 82-107.
- Demir, M. (2011). Socialskills, friendship and happiness: a cross cultural investigation. *The Journal of Social Psychology*, 152(3), 1940-1183. <https://doi.org/10.1080/00224545.2011.591451>
- Deneve, K. M., & Cooper, H. (1998). Mutlu kişilik: 137 kişilik özelliğinin ve öznel iyi oluşun meta analizi. *Psikolojik Bülten*, 124(2), 197. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.197>
- Diener E. (Ed.). (2009). *Assesing well-being: The collected of works Ed. Diener*. Springer.
- Diener, E. & Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological Science*, 7(3), 181-185. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1996.tb00354.x>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_2905
- Diener, E. (2000). Subjectivewell-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American psychologist*, 55(1), 34. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Dinç, G. (2018). *Özel eğitim kurumlarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Biruni Üniversitesi.
- Doğan, P. (2019). *Öğretmenlerin politik becerileri ile çatışma yönetimi stratejileri kullanımı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Doğan, T. (2012). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14(1), 56-64.
- Doğan, T., & Eryılmaz, A. (2013). Benlik saygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 107-117. <https://doi.org/10.9779/PUJE434>
- Drory, A., Romm, T. (1990). The definition of Organizational politics: Areview, *Human Relations*, 43 (11), 1133-1154. <https://doi.org/10.1177/001872679004301106>
- Durmaz, C. (2020). *Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile okul iklimine ilişkin algıları ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi.
- Eaton, A. E., Gordan, M. E., & Kefe, J. H. (1992). The impact of quality of work life programs and grievance system effectiveness on union commitment. *Industrial and Labor Relations Review*, 45(3), 591. <https://doi.org/10.1177%2F001979399204500312>
- Emmons, R. A. (1986). Personal strivings: An approach to personality and subjectivewell-being. *Journal of Personality and Social psychology*, 51(5), 1058. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.5.1058>
- Engin, A., & İpek, M. (2020). Öğretmenlerin stres kaynakları, stresle baş etme yolları ve okul-aile-yaşam çatışma düzeylerinin belirlenmesi. *Aydın Sağlık Dergisi*, 6(2), 183-218. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1204562>
- Erdem, M. (2010). Öğretmen algılarına göre liselerde iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 511-537.
- Erdil, R. (2018). *İlkokul öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Ergün, E., & Nartgün, Ş. S. (2017). Adaptation of teacher subjective wellbeing question aire to Turkish: a validity and reliability study. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 385-397. <https://doi.org/10.19126/suje.296824>
- Eryılmaz, A. (2011). Ergen Öznel İyi Oluşu ile Olumlu Gelecek Beklentisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Düşünen Adam: Journal of Psychiatry&Neurological Sciences*, 24(3), 209-215. <https://doi.org/10.5350/DAJPN2011240306>
- Eryılmaz, A., & Atak, H. (2014). Ergen öznel iyi oluşunun, öz saygı ve iyimserlik eğilimi ile ilişkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 170-181.
- Erzen, Z., & Epeçan, C. (2018). Öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin toplumdaki saygınlığının incelenmesi. *Journal Of Institute Of Economic Development and Social Researches*, 4(9), 331-345. (Doi belirtilmemiştir.)
- Ferris G. R., Davidson, S. L., Perrewe, P. L., & Atay, S. (2010). *İş yaşamında politik yeti, iş verimliliğine etkisi*. Namar.

- Ferris, G. R., Treadway, D. C., Kolodinsky, R. W., Hochwarter, W. A., Kacmar, C. J., Douglas, C., & Frink, D. D. (2005). Development and validation of the political skill inventory. *Journal of Management*, 31(1), 126- 152. <https://doi.org/10.1177/0149206304271386>
- Ferris, G.R., Perrewe, P. L., Antony, W.P., & Gilmore, D.C. (2000). Political skill at work, *Organization Dynamics*, 28(4), 25-37. [https://doi.org/10.1016/S0090-2616\(00\)00007-3](https://doi.org/10.1016/S0090-2616(00)00007-3)
- Gordon, B. (2010). An examination of there sponsibility model in a New Zealand secondary school physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(1), 21-37. <https://doi.org/10.1123/jtpe.29.1.21>
- Grimm, P. (2010). Social desirability bias. *Wiley international encyclopedia of marketing*.
- Hargie, O., Saunders, C., & Dickson, D. (1994). *Social skills in interpersonal communication*. Routledge.
- Hefferon, K., Boniwell, I. (2018). *Pozitif psikoloji kuram, araştırma ve uygulamalar*. (Çev. Doğan, T.) Nobel Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi: 2011)
- Helvacı, A. M. (2007). *Eğitim sisteminde öğretmenin rolü*. Nevin Saylan (Ed.), *Eğitim bilimine giriş içinde* (s. 293-297). Anı Yayıncılık.
- Hill, L. A. (2017). *Yöneticiliğe giden yol*. (Çev. Ü. Şensoy) Türkiye İş Bankası Yayınları. (Orijinal yayın tarihi: 1992) <https://doi.org/10.1002/9781444316568.wiem02057>
- Ilgaz D. (2018). *Pozitif psikoloji uygulamaları eğitiminin öğretmenlerin psikolojik sermaye ve öznel iyi oluş düzeylerine etkisi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi. *İşgücü İstatistikleri, Ekim 2020*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=%C4%B0%C5%9Fg%C3%BCc%C3%BC-%C4%B0statistikleri-Ekim-2020-37485&dil=1>
- Kahneman, D., & Deaton, A. (2010). High income improve sevaluation of life but not emotional well-being, *PNAS*, 107(38), 16489-16493. <https://doi.org/10.1073/pnas.1011492107>
- Karaca, E. (2018). *Öğretmenlerin iletişim becerileri ile politik becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Konay, D. (2019). *Ortaöğretim öğretmenlerinin politik beceri ve dalkavukluk hakkındaki görüşleri* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi.
- Kozma, A., & Stones, M.J. (1980). Measurement of happiness: Development of the memorial university of new foundlend scale of happiness. *Journal of Gerontology*, 35(6). 906-912 <https://doi.org/10.1093/geronj/35.6.906>
- Kramer, S. N. (2001). *Sümer mitolojisi*. Kabalıcı Yayınevi.
- Kurt, T., & Çalık, T. (2010). Okul İklimi Ölçeği'nin (OİÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 1300-1307.
- Küçükköse, İ., & Bedel, A. (2015). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile sürekli öfke, öfke ifade tarzları ve stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Mevlana Üniversitesi.
- Lepore, S. J., Evans, G. W. & Schneider, M.K. (1991). Dynamic role of social support in the link between chronic stres and psychological distress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(6). 899-909. <https://10.1037//0022-3514.61.6.899>.
- Lucas, R.E. & Diener, E. (2009). Kişilik ve öznel iyi oluş. E. Diener, (Ed.), *Sosyal göstergeler araştırma serisi Ed. Diener'in toplu çalışmaları Refah bilimi içinde* (s. 75-102). Springer Science + Business Media.
- Lucas, R.E. & Dyrenforth, P.S. (2006). Sosyal ilişkilerin varlığı öznel iyi oluş için önemli mi? İçinde K. D. Vohs & E. J.Finkel E.J. (Ed.), *Benlik ve ilişkiler: Kişilerarası ve kişilerarası süreçleri birbirine bağlama içinde* (ss. 254–273). Guilford Press.
- Lundberg, C. C. (1981). Reviewedwork(s): Power and politics in organizations, by Samuel B. Bacharach & Edward J. Lawler. *Administrative Science Quarterly*, 26(4), 646-650. <https://doi.org/10.2307/2392349>
- Lyubomirsky, S. (2007). *The How of Happiness: A scientific approach to getting the life you*. The Penguin Press.

- Lyubomirsky, S., & Tucker, K. L. (1998). Implications of individual differences in subjective happiness for perceiving, interpreting, and thinking about life events. *Motivation and emotion*, 22(2), 155-186. <https://doi.org/10.1023/A:1021396422190>
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K.M., & Schkade, D. (2005) Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9, 111-131. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.111>
- Lyubomirsky, S., Tkach, C., & Dimatteo, M. R. (2006). What are the differences between happiness and self-esteem? *Social Indicators Research*, 78, 363-404. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-0213-y>
- Mcmillan, J. & Schumacher S. (2014). *Research in Education: Evidence-Based Inquiry*, Pearson New International Edition.
- Meisler, G., & Vigoda-Gadot, E. (2014). Perceived Organizational politics, emotional intelligence and workout comes: empirical exploration of direct and indirect effects, *Personel Review*, 43(1), 116-135. <https://doi.org/10.1108/PR-02-2012-0040>
- Milli Eğitim Temel Kanunu*. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Mintzberg, H. (1983). Power in and around organization. *PrenticeHall*, 5(4), 377-378. <https://doi.org/10.1177/017084068400500419>
- Myers, D., & Deiner, E. (1995). Who is happy. *American Psychological Society*, 6(1), 10-19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1995.tb00298.x>
- Oyman, M.(Ed.). (2012). *İkna edici iletişim*. Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Özcan, K. (2014). Çevresel baskı gruplarının okul yönetimine etkileri (Adıyaman ili örneği). *International Journal of Educational Research*, 5(1), 88-113. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.25836>
- Özdamar, K. (2002). *Modern bilimsel araştırma yöntemleri*. Nisan Kitabevi.
- Özdemir, M. (2018). Liderlik yönelimi ve politik beceri arasındaki ilişkinin okul müdürlerinin görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 116-134. <https://doi.org/10.12984/egeefd.347616>
- Özdemir, M., & Gören, S. Ç. (2016). Politik beceri envanterinin eğitim örgütlerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(4), 521-536. <https://doi.org/10.14527/kuey.2015.020>
- Özdemir, S. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem Akademi.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Koşar, S. (2013). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*. Pegem Akademi.
- Özen, Y., & Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (15), 394-422.
- Öztürk, A. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları yaşam amaçları ve sosyal desteğin öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolü. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 338-347.
- Öztürk, A. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları yaşam amaçları ve sosyal desteğin öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolü. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 338-347.
- Öztürk, A., & Siviş Çetinkaya, R. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile tinsellik, iyimserlik, kaygı ve olumsuz duygu düzeyleri arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42, 335-356. <https://doi.org/10.15285/ebd.98899>
- Perrewé, P.L., & Nelson, D. L. (2004). Gender and career success: The facilitative role of political skill, *Organizational Dynamics*, 33(4), 366-378. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.09.004>
- Perrewé, P.L., Ferris, G. R., Frink, D. D., & Anthony, W. P. (2000). Political skill: An antidote for work place stressors, *Academy of Management*, 14(3), 115-123. <https://doi.org/10.5465/ame.2000.4468071>
- Pfeffer, J. (1981). Karar vermede gücün rolünü anlamak. *Organizasyonlarda güç*, 404-423. (PDF şeklinde, cilt ve sıra no verilmemiştir.)
- Price, A., Mansfield, C., & McConney, A. (2012). Considering teacher resilience from critical discourse and labour process theory perspectives. *British Journal of Sociology of Education*, 33(1), 81-95. <https://doi.org/10.1080/01425692.2011.614748>
- Rahm, T., & Heise, E. (2019). Teaching happiness to teachers—Development and evaluation of a training in subjective well-being. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02703>

- Reffo, G., & Wark, V. (2017). *Politik zekâ ve liderlik*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Renshaw, T. L., Long, A. C. & Cook, C. R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the teacher subjective wellbeing questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 289-306. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000112>
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2013). *Organizational behavior*. Pearson Education Limited.
- Sargut, A. S. (2015). *Lider yöneticinin benliğine yolculuk*. Beta Yayınevi.
- Sarı, M., Canoğulları, E., & Yıldız, E. (2018). Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 387-409. <https://doi.org/10.21764/mauefd.364454>
- Sarı, T., & Çakır, G. (2016). Mutluluk korkusu ile öznel ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 222-229. (Doi belirtilmemiştir.)
- Sheldon, K. M. & Kasser, T. (1998). Pursuing personal goals: skills enable progress, but not all progress is beneficial. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(12), 1319-1331. Doi: <https://doi.org/10.1177/01461672982412006>
- Sönmez, Ö., & Doğan Günay, V. (2013). Doğadan kültüre kültürden doğaya evrilen insan ve reklam. *Synergies Turquie*, 6, 29-50.
- Sümer, V., & Ballı, A. İ. K. (2020). Duygusal zekânın politik beceriler üzerine etkisi: Öğretmenler üzerine bir araştırma. *Journal Of Orijinal Studies*, 1(2), 99-114. <https://doi.org/10.47243/jos.1.2.08>
- Sürücü, A., Yıldırım, A., & Ali, Ü. N. A. L. (2018). Okul güvenliği ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(217), 179-192.
- Tay, L., & Diener, E. (2011). Needs and subjective well-being around the world. *Journal of personality and social psychology*, 101(2), 354-365. <https://doi.org/10.1037/a0023779>
- Tokat, L. (2006). Farabi felsefesinde mutluluğun araştırılması. *Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(2), 133-157.
- Treadway, D. C., Breland, J. W., Adams, G. L., Duke, A. B. & Williams, L. A. (2010). The interactive effects of political skill and future time perspective on career and community networking behavior. *Social Network*, 32(2), 138-147. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2009.09.004>
- Troman, G. (2000). Teacher stress in the low-trusts ociety. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 331-353. Doi: <https://doi.org/10.1080/713655357>
- Turgunbayer, C. (2019). Kırgız kültüründe kut kavramının özellikleri. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 47, 245-257.
- Uzakgiden, A.M. (2019). *Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının öz-yeterlik inançları ve psikolojik ihtiyaçların doyumunda denge değişkenleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Uzaktan eğitim sürecinin detayları*. <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-surecinin-detaylari/haber/21990/tr>
- Wrosch, C., Scheier, M. F., Miller, G. E., Schulz, R., & Carver, C. S. (2003). Adaptive self-regulation of unattainable goals: Goal disengagement, goal reengagement, and subjective well-being. *Personality and social psychology bulletin*, 29(12), 1494-1508. <https://doi.org/10.1177/0146167203256921>
- Yakut, S., & Yakut, İ. (2018). Öğretmenlerde psikolojik iyi oluş ve iş yerinde dışlanma ilişkisi. *Electronic Turkish Studies*, 13(18), 1357-1376. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13883>
- Yıldıztaşı, M. B. (2017). *Politik beceri ile örgütsel tükenmişlik ilişkisinin ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi Yalova ili örneği* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.

ÖĞRETMENLERİN BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ¹

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' ICT SELF-EFFICACY PERCEPTIONS AND THEIR ATTITUDES TOWARDS DISTANCE EDUCATION

İsmail GÜNEY², Pelin METE³

ÖZ: Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Bu durumda, öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları arttıkça uzaktan eğitime yönelik tutumlarının da artacağı söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının, uzaktan eğitime yönelik tutumlarının anlamlı yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları önemli bir rol oynamaktadır. Diğer alt problemler açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları cinsiyet, mesleki kıdem ve katıldıkları hizmet içi eğitim türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken; görev yapılan eğitim kademesi ve hizmet içi eğitime katılım durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının ise, mesleki kıdem, hizmet içi eğitime katılım durumu ve katıldıkları hizmet içi eğitim türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği; görev yapılan eğitim kademesi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgularına ulaşılmıştır.

ABSTRACT: The aim of this study is to analyze the relationship between teachers' perception of the self-sufficiency in the ICT and their attitudes towards distance education. According to the findings obtained from the study, there is a meaningful relationship in the positive direction between the teachers' perception of the self-sufficiency in the ICT and their attitudes towards distance education. In this situation, as teachers' perception of the self-sufficiency in the ICT increases, it can be said that their attitude towards distance education will also increase. Besides, it has been reached that teachers' perception of the self-sufficiency in the ICT is the meaningful precursor of their attitudes towards distance education. Accordingly, on teachers' attitudes towards distance education, their perception of the self-sufficiency in the ICT is playing a big role. When evaluated in terms of other sub-problems, while teachers' perception of the self-sufficiency in the ICT is differing meaningfully in terms of gender, professional seniority and in-service training type variables which they participated in; the rank of serving and their participation in in-service training are not differing meaningfully. While teachers' attitudes towards distance education are differing meaningfully according to, professional seniority, the status of the participation in in-service training and the type of in-service training which they participated in, however, it has been reached that the variables of the rank of serving do not differ meaningfully.

Anahtar sözcükler: Bilişim teknolojileri, uzaktan eğitim, öğretmen, öz yeterlik, tutum.

Keywords: ICT, distance education, teacher, self-sufficiency, attitude.

Bu makaleye atıf vermek için:

Güney, İ., & Mete, P. (2022). Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1289-1309

Cite this article as:

Güney, İ., & Mete, P. (2022). The relationship between teachers' ict self-efficacy perceptions and their attitudes towards distance education. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1289-1309

¹ Çalışma, Doç. Dr. Pelin METE danışmanlığında İsmail GÜNEY tarafından yapılan aynı isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.
² Yüksek Lisans Mezununu, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, Türkiye, guneyismail.55@gmail.com, Orcid: 0000-0001-5651-6792
³ Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum, Türkiye, pelinmete25@gmail.com., Orcid: 0000-0002-3075-2575

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Undoubtedly, the rapid change in the field of science and technology significantly affects the lives of individuals. Thanks to the innovations offered by technology, the technological tools we use have developed and these tools have been integrated into education. Today, technological developments, which are increasing day by day, rapidly increase the place of technology in education. In this way, education has become one of the application areas where technological developments are used the most. With educational institutions starting to benefit from information technologies, it has emerged as a natural situation to expect that teachers also will use these technologies effectively and efficiently. In the field of information technologies, teachers are expected to constantly improve themselves and believe that they can achieve their goals with their own efforts. Otherwise, teachers will avoid taking on behaviors that they believe exceeding their own abilities, or they will worry about difficulties. Therefore, teachers with high self-efficacy perceptions are needed in the learning-teaching process. Technology-supported learning environments go beyond traditional teaching methods and bring with different course designs and requirements. At this point, we come across the concepts of distance learning and distance education, which include technology-assisted learning. Today, it has emerged that distance education is necessary in order to meet the education needs of people who cannot receive face-to-face education due to reasons such as aiming to provide education services to wider masses, more individuals wanting to receive education, and the idea of providing equal opportunities and facilities in education, and to eliminate the deficiencies of traditional education. One of the most important factors in the success of distance education is the attitudes and approaches of teachers and students towards this education.

Method

In this study, the correlational survey model from the quantitative research methods was used. The research population consists of the teachers who work in the Aşkale district of Erzurum province in the 2020-2021 education term. The sample of the study consists of 336 teachers who work in the Aşkale district of Erzurum province and accept to answer the scale by working in various branches. In this study, the “Personal Information Form”, the “Scale of Teachers’ Perception of the Self-sufficiency in the ICT” and the “Scale of Teachers’ Attitudes towards the Distance Education” are used as a data collection tool. To analyze the data, independent samples t-test, ANOVA test, correlation analysis, and regression analysis are used.

Findings

According to the findings obtained as a result of the study, a meaningful relationship in the positive direction between teachers’ perception of self-sufficiency in the ICT and their attitudes towards distance education was observed. According to the regression analysis, it has been reached that teachers’ perception of self-sufficiency in the ICT is the meaningful precursor of their attitudes towards distance education. When evaluated in terms of other sub-problems, while teachers’ perception of self-sufficiency in the ICT is differing meaningfully in terms of gender, professional seniority, and in-service training type variables in which they participated; the rank of serving and their participation in in-service training are not differing meaningfully. While teachers’ attitudes towards distance education are differing meaningfully according to professional seniority, the status of the participation in in-service training, and the type of in-service training in which they participated, however, it has been reached that the variables of the rank of serving do not differ meaningfully.

Discussion and Conclusion

Determining and developing teachers' information technology self-efficacy perceptions is considered important in terms of enabling them to use computers and information technologies in teaching activities. Therefore, it can be said that the importance of teachers' self-efficacy belief in the field of information technologies is high. In addition, it is important to know the attitudes of teachers towards

distance education to implement distance education effectively and efficiently. The main subject investigated within the scope of this study is the relationship between teachers' information technology self-efficacy perceptions and their attitudes towards distance education. When the results of the analysis made in the current study are examined, it is seen that there is a positive and significant relationship between teachers' information technology self-efficacy and their attitudes towards distance education, as expected. According to this result, it is possible to say that as the information technology self-efficacy perceptions of teachers increase, their attitudes towards distance education will also increase. When the literature was examined, it was seen that there were studies with similar results. Simple Linear Regression analysis was conducted to find an answer to the main question of the research, "Is the information technology self-efficacy perceptions of teachers a significant predictor of their attitudes towards distance education?". According to the results of the analysis, it was found that information technology self-efficacy perceptions were a significant predictor of their attitudes towards distance education. When the literature is examined, it is seen that information technologies self-efficacy perceptions play an important role in teachers' attitudes towards distance education. It has been determined that teachers' information technology self-efficacy perceptions are significantly higher in favor of men according to gender and in favor of teachers with less experience according to professional seniority. In addition, it has been determined that teachers who receive in-service training in both information technologies and distance education have higher information technology self-efficacy perceptions. Teachers' attitudes towards distance education were higher in favor of teachers with less experience compared to professional seniority, and higher in favor of those who participated in in-service training. It has been determined which the level of education teachers work in does not affect their information technology self-efficacy perceptions and distance education attitudes. It is noteworthy that the attitudes of young and inexperienced teachers towards information technologies and their perceptions towards distance education are more positive.

GİRİŞ

Tarih boyunca tüm toplumlar yaşamış oldukları dönemin özelliklerine göre şekillenmiştir. Bu durum günümüz için de geçerlidir. İçerisinde bulunduğumuz yirmi birinci yüzyılda başta teknolojik, ekonomik, siyasal ve sosyal olmak üzere birçok alanda baş döndürücü hızda gelişim ve değişim yaşanmıştır. Özellikle bilim ve teknolojide yaşanan gelişmeler insan hayatının tüm alanında etkisini göstermiş ve yaşadığımız yüzyıl "bilgi çağı" olarak anılmıştır (İşman, 2001). Bu durum şüphesiz, bireylerin yaşamlarını da ciddi şekilde etkilemektedir. Teknolojinin sağladığı yenilikler ile kullandığımız teknolojik araçlar gelişmiş ve bu araçların eğitime entegre edilmesi sağlanmıştır. Günümüzde her geçen gün artarak devam eden teknolojik gelişmeler, teknolojinin eğitimdeki yerini de hızla artırmaktadır (Seferoğlu vd., 2008). Bu sayede eğitim, teknolojik gelişmelerin en çok kullanıldığı uygulama alanlarından biri haline gelmiştir (Alabay, 2015).

Teknolojinin eğitimde daha fazla yer almasıyla birlikte bireylerin bilgiye ulaşılabilirliği artmıştır. Meslektaşlarıyla rahatlıkla iletişim kurma imkânı bulan öğretmenlerin, birbirleriyle fikir alışverişinde bulunmaları da kolaylaşmıştır. Öğretmenlerin özellikle etkileşimli tahtalar aracılığıyla video, resim ve ses gibi birçok duyuya hitap eden teknolojilerden faydalanmasıyla, ders anlatımlarında interaktif teknolojinin kullanıldığı eğitim modeline geçilmiştir (Moore & Kearsley, 2005). Eğitimle ilişkili teknolojik ürünlerin sınıf içinde kullanılmasıyla birlikte öğrenci de dersi pasif olarak dinleyen birey olmaktan çıkmıştır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte artık öğrenciler geleneksel öğrenme yöntemlerinin yerine koordinasyonlu, kolektif ve yaratıcı öğrenmeye uygun dersler almaya başlamıştır (Çetin & Güngör, 2014). Bu sayede öğrencilerin daha kalıcı öğrenmeleri sağlandığı gibi hayal güçlerinin de gelişimi desteklenmiştir (Akgün, 2013).

Bennet'e (1994) göre bilgi, bilim ve teknoloji arasındaki ilişkide köprü görevini bilişim teknolojileri sağlamaktadır. Ona göre, "bilişim teknolojileri bilginin toplanmasını, işlenmesini, saklanmasını, iletilmesini ve herhangi bir yerden bu bilgiye erişimin sağlanmasını, belirli kurallara ve protokollere göre sağlayan teknolojilerin bütünüdür" (s. 293). Bilişim teknolojileri bireylerin esnek şartlarda, istedikleri yer ve zamanda bilgiye hızlı şekilde erişebilmesini sağlamakta, çeşitli bilgilere erişimlerini kolaylaştırarak kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca bireyleri geleceğe hazırlayarak yaşam boyu profesyonel gelişimlerini desteklemekte, öğrenme ve öğretme sürecinin tasarlanmasına, yürütülmesine, değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır (Hsu, 2011).

Eğitim kurumlarının bilişim teknolojilerinden faydalanmaya başlamasıyla birlikte öğretmenlerin de bu teknolojileri etkin ve verimli bir şekilde kullanmasını beklemek doğal bir durum olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda bilişim teknolojilerini etkili bir şekilde kullanıp, öğrencilerine rehberlik edebilmesi için bilişim teknolojileri konusunda yeteri kadar bilgi sahibi olmaları beklenmektedir (Sengir, 2019). 2018 yılında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından öğretmen yetiştirme programlarında değişikliğe gidilerek eğitim fakültelerinde “Bilgisayar I ve II” dersleri kaldırılmış, yerine “Bilişim Teknolojileri” dersi tanımlanmıştır. Dersin içeriği hazırlanırken, özellikle bilişim teknolojilerinin eğitimde kullanımına yönelik bilgi ve becerileri kapsayan konular üzerinde durulmuştur. Ayrıca öğretim programlarına “Eğitimde Bilgi Teknolojileri” gibi dersler eklenmiştir. Bu sayede öğrenme ve öğretim sürecinde bilişim teknolojilerinin etkili kullanımının sağlanması amaçlanmaktadır. Eğitim fakültelerinde gerçekleştirilen öğretmenlik uygulamalarında, öğretmen adaylarının bilişim teknolojilerini öğrenme ve öğretim süreçlerinde etkin olarak kullanabilmelerini sağlayan düzenlemeler yapılmıştır. Bu sayede öğretmen adaylarının öğretim süreçlerinde edindikleri bilgi ve becerilerini hem sınıf arkadaşlarının önünde hem de gerçek sınıf ortamında uygulamalı olarak gösterebilmeleri amaçlanmıştır (YÖK, 2018).

Dünya'nın birçok bölgesinde olduğu gibi ülkemizde de teknolojik alanda önemli yatırımlar yapılmıştır. Bu yatırımların ardından bilişim teknolojileri hayatımıza iyiden iyiye yerleşmiş, hatta hayatımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Hayatımızda bu denli büyük yere sahip olan teknolojik faaliyetlerden eğitim ortamlarında da faydalanmak için, Millî Eğitim Bakanlığı okulların teknoloji altyapılarının geliştirecek birçok çalışma yürütmüş ve özellikle son yıllarda önemli yatırımlar gerçekleştirilmiştir (Öztürk & Yılmaz, 2011). Bunun yanı sıra öğretmenlerin, bilişim teknolojileri alanında bilinçlendirilmesi, cesaretlendirilmesi ve teşvik edilmesi için çalışmalar yürütülmektedir. Öğretmenlerin bilişim teknolojilerine yönelik algı ve düşüncelerini araştırmaya yönelik çalışmalar yapmak, gelecekte bilişim teknolojilerinden nasıl faydalanacağı hakkında çıkarımda bulunmak için önemli bir araç olarak görülebilir.

Bilişim teknolojileri alanında öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmeleri ve hedeflerine kendi çabalarıyla ulaşabileceklerine inanmaları beklenir. Aksi halde öğretmenler bu durum karşısında kaygılanacaklar ve sorumluluk almaktan kaçınacaklardır (Aktürk & Delen, 2020). Bu yüzden öğrenme öğretim sürecinde öz yeterlik algıları yüksek öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Öz yeterlik kavramını ilk kez Albert Bandura, sosyal bilişsel öğrenme kuramında kullanmıştır. Öz yeterlik, sosyal bilişsel öğrenme kuramının önemli değişkenlerinden biridir. Bandura'ya (1977) göre “bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip, başarılı bir biçimde gerçekleştirme kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısıdır” (s. 2) şeklinde tanımlanır. Öz yeterlik algısı yüksek olan birey, bir görevi gerçekleştirebilecek yeteneğe sahip olduğuna inanır ve motivasyonunu artıracak davranışlar sergiler (Üredi & Üredi, 2014). Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin, öğrenciyi merkeze alan farklı yöntemler kullandıkları, araştırma yaptıkları ve öğrencilerini araştırma yapmaya teşvik ettikleri ve uygulamalarında teknolojik araç gereçlerden yararlanmaya önem verdikleri gözlenmektedir. Öz yeterlik algısı düşük olan öğretmenlerin ise, öğrenci merkezli çağdaş yaklaşımlar yerine klasik yöntemlerden yararlandığı ve öğretim sürecinde ders kitaplarına bağlı kaldıkları görülmektedir (Küçükıılmaz & Duban, 2006). Öğretmenlerin bilişim teknolojilerini öğretim faaliyetlerinde etkin şekilde kullanabilmeleri için, bu teknolojiye yönelik algılarının tespit edilerek sürekli gelişimlerinin sağlanması önemlidir (Aykaç & Çelebi-Uzgun, 2016). Bu nedenle öğretmenlerin bilişim teknolojileri alanında öz yeterlik inancının öneminin fazla olduğu söylenebilir.

Teknoloji destekli öğrenme ortamları, geleneksel öğretim yöntemlerinin dışına çıkarak daha farklı ders tasarımı ve gereksinimleri de beraberinde getirmektedir (Valenta vd., 2001). Bu noktada, teknolojiyle ilişkili olan uzaktan öğrenme ve eğitim kavramları karşımıza çıkmaktadır. Uzaktan eğitim, fiziksel bir yetersizliği ya da hastalığı nedeniyle eve bağımlı olan insanların, örgün eğitime devam edememiş gençlerin ve kendilerini geliştirmek isteyen yetişkinlerin eğitim gereksinimlerini karşılamak için ortaya çıkmış olan bir eğitim modelidir. Bu eğitim modeline uzaklığın eğitim almaya engel olabileceği durumlarda başvurulduğu söylenebilir (Newby vd., 2006).

Uzaktan eğitim 1700'lü yıllarda kavram olarak ortaya çıkmış ve mektupla öğretim uygulamalarıyla başlayan süreç teknolojideki gelişmelerle birlikte gelişimini sürdürmüş, eğitimde bilişim teknolojileri kullanımının yaygınlaşmasıyla günümüzdeki konumuna ulaşmıştır (Özbay, 2015). Günümüzde birçok birey farklı alanlarda eğitim görerek kendini geliştirmek istemektedir. Bu doğrultuda daha geniş kitlelere eğitim sunulması, eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması amaçlanmaktadır.

Yüz yüze eğitim alamayan kişilerin eğitim ihtiyacının karşılanması ve geleneksel eğitimin eksik yanlarının giderilmesinde uzaktan eğitimin önemli bir yeri olduğu ortaya çıkmıştır (Yalın, 2020). Bu sebeplerle uzaktan eğitim, mevcut eğitim sistemimizin bir parçası haline gelmiş, öğretmen, öğrenci ve yöneticiler tarafından bilginin aktarılmasında ve bireylerin gelişiminde aktif olarak kullanılmaya başlanmıştır (İşman, 2011).

Öğretmen davranışlarını belirleyen temel etkenlerden biri, öğretmenin mesleğine karşı tutumudur (Üstüner, 2006). Bireylerin davranışları incelendiğinde, davranışın belirleyici unsurlarından birinin de tutumlar olduğu görülür. Bu sebeple tutumlar, araştırmaya ve incelenmeye değer görülen önemli bir konudur. Tutum, “bir kimsenin herhangi bir olaya, nesneye veya insan grubuna karşı olumlu ya da olumsuz davranış gösterme eğilimi” şeklinde tanımlanır (Erkuş, 2006, s. 76). Tutumlarımız genellikle çevremizdeki kişilerle yaşadığımız etkileşim sonucunda oluşur. Tutumlar yaşanan önemli bir olaydan sonra aniden değişebileceği gibi uzun süren bir süreç esnasında dereceli olarak da değişebilir. Tutumlar hem sosyal algımızı hem de davranışlarımızı etkilemektedir (Birişçi vd., 2011).

Uzaktan eğitimin başarılı olmasında öğretmen ve öğrencilerin bu eğitime yönelik tutum ve yaklaşımlarının önemi büyüktür. Bu tutum ve yaklaşımlar ne kadar olumlu olursa uzaktan eğitimin amaçlarına o derece uygun olur (Alakoç, 2001). Tutumları olumlu olmayan öğretmen ve öğrencilerin süreç esnasında motivasyon ve başarı düzeyleri düşebilir (Ateş & Altun, 2008). Bu açıdan bakıldığı zaman uzaktan eğitimin etkili ve verimli şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını bilmek önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı “öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları” arasındaki ilişkinin araştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları “cinsiyet, mesleki kıdem, görev yapılan kademe, hizmet içi eğitime katılma durumu ve katıldıkları hizmet içi eğitim türü” değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları “cinsiyet, mesleki kıdem, görev yapılan kademe, hizmet içi eğitime katılma durumu ve katıldıkları hizmet içi eğitim türü” değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları, uzaktan eğitime yönelik tutumlarının anlamlı yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma; ölçmeyi, verileri istatistiksel yöntemlerle işlemeyi ve ölçmenin sonuçlarını tanımlamayı içerir (Geray, 2004). Araştırmada öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ve uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi test etmeyi amaçlayan, karşılaştırmalı türden ilişkisel model kullanılmıştır. Araştırma için bu yöntemin belirlenmesinin sebebi, ilişkisel tarama yönteminin öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ve uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi sınavabilmek açısından uygun olmasıdır. Bu modelde gerçek bir sebep-sonuç ilişkisi kurulamaz. Ancak bir değişkendeki değişimin bilinmesi durumunda, diğerinin tahmin edilebilmesi adına faydalı sonuçlar kazandıran bir araştırma modelidir (Karasar, 2020). Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarıyla, uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek bu çalışmanın temel amacıdır. Bir diğer amaç ise, öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının, uzaktan eğitime yönelik tutumları üzerindeki yordayıcı rolünün tespitidir. Ayrıca cinsiyet, mesleki kıdem, görev yapılan okul kademesi, hizmet içi eğitime katılma durumları ve hangi hizmet içi eğitim türüne katıldıkları gibi demografik değişkenlere göre de öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumlarında anlamlı farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

Evren- Örneklem

Araştırma evreni, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Erzurum ili Aşkale ilçesinde görev yapan öğretmenlerdir. Evrende çok fazla öğretmen olmaması ve evrenin bütününe kolay erişim olması nedeniyle evrende bulunan bütün öğretmenlere ulaşılması amaçlanmıştır. Bu sebeple araştırma örneklemini Erzurum ili Aşkale ilçesinde görev yapan 413 öğretmenden, çeşitli branşlarda çalışıp ölçeği cevaplamayı kabul eden 336 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemini oluşturan öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem (tecrübe), görev yapılan okul kademesi, hizmet içi eğitime katılıp katılmama durumu ve hangi hizmet içi eğitim türüne katıldıkları değişkenlerine yönelik bilgiler Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1.

Araştırma katılımcılarına ait demografik bilgiler

	Değişken	n	%
Cinsiyet	Kadın	188	56
	Erkek	148	44
	Toplam	336	100
Mesleki Kıdem	0-5	138	41.1
	6-11	85	25.3
	12-17	38	11.3
	18 ve üzeri	75	22.3
	Toplam	336	100
Okul Kademesi	İlkokul	109	32.4
	Ortaokul	154	45.8
	Lise	73	21.7
	Toplam	336	100
Hizmet İçi Eğitim	Evet	199	59.2
	Hayır	137	40.4
	Toplam	336	100
Hizmet İçi Eğitim Türü	Uzaktan Eğitim	83	40.9
	Bilişim Teknolojileri	54	26.6
	Uzaktan Eğitim ve Bilişim Teknolojileri	66	32.5
	Toplam	203	100

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmaya katılanların demografik özelliklerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Bu bölümde katılımcı öğretmenlere cinsiyet, mesleki kıdem, görev yapılan okul kademesi, hizmet içi eğitime katılma durumları ve katıldıkları hizmet içi eğitim türü gibi özellikler sorulmuştur.

İkinci bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin bilişim teknolojilerine yönelik öz yeterlik algılarını ölçmek amacıyla Ekici vd. (2012) tarafından geliştirilmiş olan “Öğretmenlerin Bilişim Teknolojileri Öz-yeterlik Algıları Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek kullanılmadan önce ölçeği geliştiren araştırmacılardan ölçek kullanım izni alınmıştır. Ölçek tek faktör, 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğe verilen cevaplar “Kesinlikle katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle katılıyorum” şeklindedir. Araştırmacılar tarafından ölçme aracının geliştirilmesinde, başlangıçta 35 maddelik taslak metin oluşturulmuş ve uzman görüşüne başvurulduktan sonra yedi madde ölçekten çıkarılmıştır. Yapılan çalışmada ölçeğin güvenilirliği madde analizi ile incelenerek alt üst grup ortalama puanların farkına dayalı madde analizi ve korelasyona dayalı madde analizlerinden

yararlanılmıştır. Belirtilen güvenilirlik çalışmaları yapıldıktan sonra bir maddenin daha ölçekten çıkarılması uygun bulunmuştur. Yapı geçerliği için yapılan faktör analizinde, ölçeğin öz değeri birden büyük üç faktör bulunmuştur. Birinci boyuta ait öz değerin diğer boyutlara ait öz değerlerden çok büyük olması ve tüm boyutların açıkladığı %67'lik varyansın %54'ünün birinci boyut ile açıklanmış olması nedeniyle ölçeğin tek boyutlu olarak ele alınmasına karar verilmiştir. Yapılan çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının .97 olduğu tespit edilmiştir. Ölçekte bulunan toplam 27 maddenin ortak faktör yük değerlerinin ise “.584” ile “.840” arasında değiştiği görülmektedir. Bu çalışmada “Öğretmenlerin Bilişim Teknolojileri Öz-yeterlik Algıları” ölçeğinin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .952 olarak tespit edilmiştir.

Üçüncü bölümde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Ağır vd. (2008) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Karşı Olan Tutumları Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek kullanılmadan önce ölçeği geliştiren araştırmacılardan ölçek kullanım izni alınmıştır. Ölçek iki faktör, 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki “Uzaktan Eğitimin Avantajları” faktörünü on dört madde, “Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları” faktörünü ise yedi madde oluşturmaktadır. Ölçeğe verilen cevaplar “Hiç katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle katılıyorum” şeklindedir. Ölçekteki maddelerin 14’ü olumlu, 7’si olumsuz özellik göstermektedir. “Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları” faktörünü de oluşturan ve olumsuz özellik gösteren 11., 12., 13., 14., 15., 17. ve 19. maddeler ters olarak puanlanmaktadır. Ölçekten alınacak yüksek puanlar öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı olan tutumlarının yüksek düzeyde olduğunu, düşük puanlar ise bu tutumun düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Ağır vd. (2008) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .814, Barlett Testi sonuçları anlamlı bulunmuştur. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının ise .835 olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise “Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Karşı Olan Tutumları” ölçeğinin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı birinci faktör için .895, ikinci faktör için .741, toplam ölçek için ise .890 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

“Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Karşı Olan Tutumları Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları Ölçeği”nin Aşkale ilçesinde görev yapmakta olan 345 katılımcıya uygulanabilmesi için, ölçekleri geliştiren araştırmacılardan ölçek kullanım izinleri ve il millî eğitim müdürlüğünden uygulama izni alınmıştır. Anketin uygulama sürecinde önemi araştırmacı tarafından katılımcılara anlatılmış, anketi gönüllülük esasına göre doldurmaları istenilmiştir. Katılımcıların daha doğru ve güvenilir cevaplar verebilmeleri için adı, soyadı ve diğer kimlik bilgilerini vermeleri zorunlu tutulmamıştır. Anketin doldurulma süresi 20-30 dakika arasında değişmiştir. Salgın sürecinde bulunulması sebebiyle veriler çevrimiçi yöntemle (Google form) doldurmuştur. Araştırmaya katılan 345 katılımcıdan 9’unun anketi eksik doldurduğu veya araştırmanın evreninde yer almadığı halde anketi doldurduğu tespit edilmiştir. Bu 9 kişiden elde edilen veriler, veri analizlerine dâhil edilmemiştir. Bulgulara geriye kalan 336 katılımcının verilerinin analizleri sonucunda ulaşılmıştır.

Araştırma verilerinin toplanmasından sonra “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmenlerin Bilişim Teknolojileri Öz-yeterlik Algıları Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumları Ölçeği”nden toplanan verilerin işlenmesi ve yorumlanabilmesi için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) Windows 26.0 programı kullanılmıştır. Öncelikle ham veriler bu programa aktarılmış ve analize hazır hale getirilmiştir. Araştırma sorularının yanıtlanmasına geçilmeden önce parametrik testlerin kullanılabilmesi için gerekli olan normal dağılım varsayımı kontrol edilmiştir. Bunun için öncelikle basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 2.

Bilişim teknolojileri öz yeterlik puanı ve uzaktan eğitim tutum puanına ilişkin çarpıklık basıklık katsayıları

Ölçekler	Çarpıklık	Basıklık
Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Ölçeği	-.637	-.299
Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği	.890	.966

Tablo 2 incelendiğinde, her iki değişkenin dağılımına ilişkin hesaplanan çarpıklık ve basıklık değerleri (BT öz yeterlik puanı; çarpıklık=-.637, basıklık=-.299 ve uzaktan eğitim tutum puanı;

çarpıklık=.890, basıklık=.966), Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından belirtilen kabul edilebilir normal dağılım varsayım sınırları olan -1,5 ile +1,5 arasındadır. Sonuç olarak parametrik istatistiklerin kullanılması için gerekli olan normal dağılım varsayımının sağlandığı tespit edilmiştir. Araştırma sorularına göre SPSS programı kullanılarak yapılan analiz türleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Araştırma soruları ve yapılan analiz türleri

Araştırma Soruları	Analiz Türü
1. Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?	İlişkisiz örneklem için t testi
2. Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?	ANOVA testi
3. Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları görev yapılan okul türü değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?	ANOVA testi
4. Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları hizmet içi eğitime katılma durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?	İlişkisiz örneklem için t testi
5. Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları katıldıkları hizmet içi eğitim türü değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?	ANOVA testi
6. Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	Korelasyon analizi
7. Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları, uzaktan eğitime yönelik tutumlarının anlamlı yordayıcısı mıdır?	Regresyon analizi

Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi (p değeri) .05 olarak belirlenmiştir. Anlamlı farklılık tespit edilen analizlerde, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini belirlemek için eta kare (η^2) etki büyüklüğü katsayıları hesaplanmıştır. Etki büyüklüğünü yorumlamak için kullanılan sınır değerleri Tablo 4'te sunulmuştur (Büyüköztürk, 2020; Kılıç, 2014).

Tablo 4.

Etki büyüklüğünü yorumlamak için kullanılan sınır değerleri

Etki Büyüklüğü	η^2
Küçük	.01
Orta	.06
Büyük	.14

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulundan, 31.12.2020 tarihinde, 29202147-299-E.2000304537 sayılı belge alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın genel amacı ve bu amaç çerçevesinde belirlenen araştırma soruları için uygulanan analizler ve bu analizlere ait bulgular tablolar şeklinde verilerek özetlenmiştir.

Öğretmenlerin Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre Farklaşması

Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarının cinsiyete değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için t testi yapılmıştır. Teste ilişkin analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Cinsiyete göre öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ve uzaktan eğitime yönelik tutumları

	Grup	n	\bar{X}	SS	Sd	T	p	η^2
Bilişim Teknolojileri	Kadın	188	3.92	.75	334	-2.613	.009**	.020
	Erkek	148	4.13	.68				
Uzaktan Eğitim Avantajları	Kadın	188	2.59	.77	334	.414	.679	
	Erkek	148	2.55	.84				
Uzaktan Eğitim Sınırlılıkları	Kadın	188	2.23	.74	334	-.808	.420	
	Erkek	148	2.29	.78				
Uzaktan Eğitim Toplam	Kadın	188	2.47	.66	334	.026	.979	
	Erkek	148	2.47	.70				

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

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlikleri puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t(334)=-2.613$, $p<.01$). Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik puan ortalamaları incelendiğinde, erkeklerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4.13$), kadınların puan ortalamalarından ($\bar{X}=3.92$) daha yüksektir. Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlikleri puan ortalamalarına göre anlamlı farklılık erkekler lehinedir. Hesaplanan eta kare (η^2) etki büyüklüğü katsayısına göre, öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları açısından cinsiyet değişkeninin küçük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir ($\eta^2=.020$).

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmenlerin uzaktan eğitime ($t(334)=.026$, $p>.05$), uzaktan eğitimin avantajlarına ($t(334)=.414$, $p>.05$) ve sınırlılıklarına ($t(334)=-.808$, $p>.05$) yönelik tutum puanlarının, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklaşması

Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan ANOVA testinin sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları mesleki kıdem değişkenine göre ANOVA sonuçları

Kıdem	n	\bar{X}	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p	η^2	Fark	
0-5	138	4.14	.67	Gruplar arası	11.877	3	3.959				1 > 4	
BT	6-11	85	4.02	.62	Grup içi	166.260	332	.501	7.905	.000**	.067	2 > 4
	12-17	38	4.21	.73	Toplam	178.137	335				3 > 4	
	18 +	75	3.68	.82								

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

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir (F(3-332)=7.905; p<.01). Ardından yapılan Levene testinde varyansların homojenliği şartının sağlandığı görülmüştür (p>.05). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Tukey testine göre 18 yıl ve üzeri (\bar{X} =3.68) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları puan ortalamalarının, 1-5 (\bar{X} =4.14), 6-11 (\bar{X} =4.02) ve 12-17 yıl aralığında (\bar{X} =4.21) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 18 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının, diğer öğretmenlere göre daha düşük seviyede olduğu görülmektedir. Hesaplanan eta kare (η^2) etki büyüklüğü katsayısına göre, öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları puanlarına ait gözlenen varyansın yaklaşık %7'sinin (orta düzeyde) mesleki kıdem değişkenine bağlı olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan ANOVA testinin sonuçları Tablo 7'da verilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının mesleki kıdem değişkenine göre ANOVA sonuçları

Kıdem	n	\bar{X}	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p	η^2	Fark	
0-5	138	2.67	.76	Gruplar arası	14.940	3	4.980				1 > 4	
UE	6-11	85	2.74	.89	Grup içi	202.018	332	.608	8.184	.000**	.069	2 > 4
Avantaj	12-17	38	2.61	.76	Toplam	216.958	335				3 > 4	
	18 +	75	2.19	.67								
UE	0-5	138	2.20	.76	Gruplar arası	1.071	3	.357				
Sınırlılık	6-11	85	2.34	.79	Grup içi	192.263	332	.579	.616	.605	-	
	12-17	38	2.29	.79	Toplam	193.333	335					
	18 +	75	2.24	.68								
UE	0-5	138	2.51	.63	Gruplar arası	7.225	3	2.408				
	6-11	85	2.61	.78	Grup içi	148.871	332	.448	5.371	.001**	.046	1 > 4
Toplam	12-17	38	2.51	.67	Toplam	156.096	335				2 > 4	
	18 +	75	2.21	.57								

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

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitime (F(3-332)=5.371; p<.01) ve uzaktan eğitimin avantajlarına (F(3-332)=8.184; p<.01) yönelik tutum puanının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, uzaktan eğitimin sınırlılıkları (F(3-332)=.616; p>.05) açısından ise anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ardından yapılan Levene testinde varyansların

homojenliği şartının sağlandığı görülmüştür ($p > .05$). Yapılan Tukey testine göre 18 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik tutumlarının diğer mesleki kıdem grubundaki öğretmenlere göre daha düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan eta kare (η^2) etki büyüklüğü katsayısına göre, öğretmenlerin uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik tutum puanlarına ait gözlenen varyansın yaklaşık %7'sinin mesleki kıdeme bağlı olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumları toplam puanına göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Tukey testine göre, 18 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının, mesleki tecrübesi 18 yıldan az olan öğretmenlere göre daha düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan eta kare (η^2) etki büyüklüğü katsayısına göre ise, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik toplam tutum puanlarına ait gözlenen varyansın yaklaşık %5'inin mesleki kıdeme bağlı olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Görev Yaptıkları Kademe Değişkenine Göre Farklaşması

Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının görev yaptıkları kademe değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan ANOVA testinin sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları görev yapılan kademe değişkenine göre ANOVA sonuçları

	Kademe	n	\bar{X}	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p	Fark
BT	İlkokul	109	4.01	.73	Gruplar arası	.539	3	.270			
	Ortaokul	154	3.98	.72	Grup içi	177.597	332	.533	.506	.604	-
	Lise	73	4.09	.73	Toplam	178.137	335				

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının görev yaptıkları kademeye göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($F(3-332)=.506$; $p > .05$).

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının görev yaptıkları kademe değişkenine farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan ANOVA testinin sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının görev yapılan kademe değişkenine göre ANOVA sonuçları

	Kademe	n	\bar{X}	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p	Fark
Uzaktan Eğitim Avantaj	İlkokul	109	2.60	.78	Gruplar arası	.127	3	.064			
	Ortaokul	154	2.57	.79	Grup içi	216.830	332	.651	.098	.907	-
	Lise	73	2.55	.86	Toplam	216.958	335				
Uzaktan Eğitim Sınırlılık	İlkokul	109	2.19	.81	Gruplar arası	1.514	3	.757			
	Ortaokul	154	2.33	.68	Grup içi	191.819	332	.576	1.314	.270	-
	Lise	73	2.21	.72	Toplam	193.333	335				
Uzaktan Eğitim Toplam	İlkokul	109	2.46	.68	Gruplar arası	.159	3	.080			
	Ortaokul	154	2.49	.64	Grup içi	155.936	332	.468	.170	.844	-
	Lise	73	2.43	.75	Toplam	156.096	335				

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitimin avantajlarına ($F(3-332)=.098$; $p > .05$), sınırlılıklarına ($F(3-332)=1.314$; $p > .05$) ve uzaktan eğitim tutumları toplam puanına ($F(3-332)=.170$;

p>.05) yönelik tutumlarının görev yaptıkları kademeye göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Hizmet İçi Eğitime Katılma Değişkenine Göre Farklılaşması

Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarının hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ilişkisiz örneklem için t testi gerçekleştirilmiştir. Öncelikle bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarına yönelik analiz yapılmış olup, sonuçları Tablo 10'a verilmiştir.

Tablo 10.

Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre bağımsız t testi sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Bilişim Teknolojileri	Eğitime Katılan	199	4.13	.68	334	3.508	.238
	Eğitime Katılmayan	137	3.85	.76			

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

Tablo 10'da görüldüğü üzere öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlikleri puanlarında hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre hizmet içi eğitime katılanlar lehine bir farklılık olmakla birlikte, bu farklılık anlamlı düzeyde değildir (t(334)=3.508, p>.05).

Tablo 11.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre bağımsız t testi sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	SS	Sd	t	p	η^2
UE Avantajları	Eğitime Katılan	199	2.71	.82	334	3.782	.000**	.041
	Eğitime Katılmayan	137	2.38	.70				
UE Sınırlılıkları	Eğitime Katılan	199	2.29	.71	334	.892	.373	
	Eğitime Katılmayan	137	2.21	.91				
UE Toplam	Eğitime Katılan	199	2.57	.68	334	3.294	.001**	.031
	Eğitime Katılmayan	137	2.32	.66				

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

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının avantajları alt boyutu puanlarında hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (t(334)=3.782, p<.01). Anlamlı farklılık hizmet içi eğitime katılanlar lehinedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2) katsayısına göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları avantajları alt boyutu açısından, hizmet içi eğitime katılma durumlarının düşük ile orta düzey arasında bir etkiye sahip olduğu söylenebilir ($\eta^2=.41$).

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının sınırlılıkları alt boyutu puanlarında hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre, hizmet içi eğitime katılanlar lehine bir farklılık olmakla birlikte bu farklılık anlamlı düzeyde değildir (t(334)=.892, p>.05).

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının toplam puanlarına göre hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (t(334)=3.294, p<.01). Anlamlı farklılık hizmet içi eğitime katılanlar lehinedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2) katsayısına göre ise, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları toplam puanı açısından, hizmet içi eğitime katılma durumlarının düşük düzeye yakın bir etkiye sahip olduğu söylenebilir ($\eta^2=.31$).

Öğretmenlerin Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim Türü Değişkenine Göre Farklılaşması

Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının katıldıkları hizmet içi eğitim türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan ANOVA testinin sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları katıldıkları hizmet içi eğitim türü değişkenine göre ANOVA sonuçları

	Kademe	n	\bar{X}	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p	η^2	Fark
	UE	83	3.97	0.67	Gruplar arası	3.618	2	1.809				
BT	BT	54	4.22	0.66	Grup içi	90.142	200	.451	4.013	.02*	.039	3 > 1
	UE ve BT	66	4.26	0.67	Toplam	93.760	202					

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

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının hizmet içi seminer türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($F(2-200)=4.013$; $p<.05$). Ardından yapılan Levene testinde varyansların homojenliği şartının sağlandığı görülmüş ($p>.05$) ve farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Post Hoc testlerinden Tukey kullanılmıştır. Yapılan Tukey testine göre öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının hizmet içi eğitim türü değişkenine göre anlamlı farklılığın, hem uzaktan eğitim hem de bilişim teknolojileri alanında hizmet içi eğitime katılanlar lehine olduğu görülmektedir. Hesaplanan eta kare (η^2) etki büyüklüğü katsayısına göre, öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları puanlarına ait gözlenen varyansın yaklaşık %4’ünün öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim türü değişkenine bağlı olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının hizmet içi eğitim türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan ANOVA testinin sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının hizmet içi eğitim türü değişkenine göre ANOVA sonuçları

	Eğitim	n	\bar{X}	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p	η^2	Fark
Uzaktan	UE	83	2.75	.66	Gruplar arası	4.005	2	2.003				
Eğitim	BT	54	2.48	.74	Grup içi	128.071	200	.640	3.127	.046*	.030	3 > 2
Avantaj	UE ve BT	66	2.84	.97	Toplam	132.076	202					
Uzaktan	UE	83	2.25	.83	Gruplar arası	3.973	2	1.987				
Eğitim	BT	54	2.13	.57	Grup içi	123.479	200	.617	3.218	.042*	.031	3 > 2
Sınırlılık	UE ve BT	66	2.49	.87	Toplam	127.452	202					
Uzaktan	UE	83	2.58	.61	Gruplar arası	3.774	2	1.887				
Eğitim	BT	54	2.37	.61	Grup içi	92.922	200	.465	4.062	.019*	.039	3 > 2
Toplam	UE ve BT	66	2.72	.80	Toplam	96.697	202					

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

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları avantajları alt boyutunun ($F(2-200)=3.127$; $p<.05$), öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları sınırlılıkları alt boyutunun ($F(2-200)=3.218$; $p<.05$) ve öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları toplam puanının ($F(2-200)=4.062$; $p<.05$) hizmet içi eğitim türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Ardından yapılan Levene testinde varyansların homojenliği şartının sağlanmadığı görülmüş ($p<.05$) ve farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Post Hoc testlerinden Tamhane’s T2 kullanılmıştır. Yapılan Tamhane’s T2 testine göre hem uzaktan eğitim hem de bilişim

teknolojileriyle ilgili hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumlarının avantajları alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=2.84$), sadece bilişim teknolojileri alanında hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X}=2.48$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek olarak bulunmuştur. Hesaplanan eta kare (η^2) etki büyüklüğü katsayısına göre, öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumlarının avantajları alt boyutu puanlarına ait gözlenen varyansın %3'ünün hizmet içi eğitim türü değişkenine bağlı olduğu tespit edilmiştir.

Uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutuna göre yapılan analizde hem uzaktan eğitim hem de bilişim teknolojileriyle ilgili hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=2.49$), sadece bilişim teknolojileri alanında hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X}=2.13$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Hesaplanan eta kare etki büyüklüğü katsayısına göre, öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumlarının sınırlılıkları alt boyutu puanlarına ait gözlenen varyansın %3.1'inin hizmet içi eğitim türü değişkenine bağlı olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları toplam puanına göre yapılan analizde ise hem uzaktan eğitim hem de bilişim teknolojileriyle ilgili hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim toplam puanlarının ortalamalarının ($\bar{X}=2.72$), sadece bilişim teknolojileri alanında hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X}=2.37$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek olarak bulunmuştur. Hesaplanan eta kare (η^2) etki büyüklüğü katsayısına bakıldığında, öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumları toplam puanlarına ait gözlenen varyansın yaklaşık %4'ünün hizmet içi eğitim türü değişkenine bağlı olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları ile Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

Araştırmanın en temel sorusu olan “Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aramak için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14.

Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki

Değişkenler	1	2	3	4
Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik	-			
Uzaktan Eğitim Tutumu Avantajları	.196**	-		
Uzaktan Eğitim Tutumu Sınırlılıkları	.015	.420**	-	
Uzaktan Eğitim Tutumu Toplam	.160**	.942**	.701**	-

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

Tablo 14’te verilen korelasyon katsayıları incelendiğinde, öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik puanları ile uzaktan eğitim tutumu avantajları alt boyutu puanları arasında pozitif yönde anlamlı ve zayıf bir ilişki olduğu ($r=.196$, $p<.01$), bilişim teknolojileri öz yeterlik puanları ile uzaktan eğitim tutumu toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı ve zayıf bir ilişki olduğu ($r=.160$, $p<.01$) tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik puanları ile uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutu puanları arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir ($r=.015$, $p>.05$). Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik puanları ile uzaktan eğitime yönelik tutum puanları arasında en yüksek ilişki, uzaktan eğitimin avantajları alt boyutundadır.

Öğretmenlerin Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algılarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarını Yordayıcı Rolü

Araştırmanın önemli sorularından biri olan “Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları, uzaktan eğitime yönelik tutumlarının anlamlı yordayıcısı mıdır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla Basit Doğrusal Regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 15.

Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının, uzaktan eğitime yönelik tutumlarını yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

	Değişken	B	Sh	β	t	p
UE Avantajları	Sabit	1.708	.242	-	7.059	.000
	Bilişim Tek.	.217	.059	.196	3.659	.000**
UE Sınırlılıkları	Sabit	2.198	.233	-	9.439	.000
	Bilişim Tek.	.016	.057	.015	.278	.781
UE Toplam	Sabit	1.871	.207	-	9.058	.000
	Bilişim Tek.	.150	.051	.160	2.961	.003**

* $p < .05$, ** $p < .01$ (UE Avantajları; $R = .196$, $R^2 = .039$, $F(1-334) = 13.390$, $p < .01$; UE Sınırlılıkları; $R = .015$, $R^2 = .000$, $F(1-334) = .077$, $p > .05$; UE Toplam; $R = .160$, $R^2 = .026$, $F(1-334) = 8.769$, $p < .01$)

Tablo 15 incelendiğinde yapılan öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ölçeği ile uzaktan eğitime yönelik tutumları ölçeğinin avantajları alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($R = .196$, $R^2 = .039$). Yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının, uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik tutum düzeylerinin anlamlı yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p < .01$). Aynı analiz sonucunda öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ölçeği ile uzaktan eğitime yönelik tutumları ölçeğinin sınırlılıkları alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir (UE Sınırlılıkları; $R = .015$, $R^2 = .000$, $F = .077$, $p > .05$). Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının, uzaktan eğitime yönelik tutumlarını anlamlı olarak yordayıp yordamadığına bakıldığında, analiz sonucuna göre öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ölçeği ile uzaktan eğitime yönelik tutumları ölçeği toplam puanı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($R = .160$, $R^2 = .026$). Yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının, uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinin anlamlı yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p < .01$).

Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ölçeğinin, uzaktan eğitime yönelik tutumları ölçeğinin avantajları alt boyutundaki toplam varyansın yaklaşık %4'ünü açıkladığı görülmektedir (UE Avantajları; $R = .196$, $R^2 = .039$, $F = 13.390$, $p < .01$). Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ölçeği ise, uzaktan eğitime yönelik tutumları ölçeğindeki toplam varyansın yaklaşık %3'ünü açıklamaktadır (UE Toplam Puan; $R = .160$, $R^2 = .026$, $F = 8.769$, $p < .01$).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının, uzaktan eğitime yönelik tutumları üzerindeki yordayıcı gücü ve aralarındaki ilişki araştırılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bilişim teknoloji öz yeterlik algıları ile uzaktan eğitim yönelik tutumlarının cinsiyet, mesleki kıdem, görev yapılan kademe, hizmet içi eğitime katılma durumu ve katıldıkları hizmet içi eğitim türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır.

Araştırmanın alt problemlerinden olan cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında, öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlikleri puanlarında cinsiyete göre erkekler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde Kartal vd. (2018) ve Yılmaz (2012) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik tutumları erkekler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Ancak, Çelik ve Bindak (2005), Gorder (2008), Karamustafaoğlu vd. (2012), Kirsch (2001), Özçelik ve Kurt (2007), Teo ve Milutinovic (2015) yaptıkları çalışmalarda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. İçinde bulunduğumuz bilgi çağında öğretmenlerin bilgi teknolojileri öz yeterlik algılarının yüksek olması arzu edilen bir durumdur. Mevcut çalışmanın ve alanyazındaki diğer çalışmaların sonuçları incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşılmış olması nedeniyle farklılığın tespiti için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Mevcut çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitime, uzaktan eğitimin avantajları ve sınırlılıkları alt boyutlarına yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Konuyla ilgili araştırmalar incelendiğinde, Ağır vd. (2008), Ateş ve Altun (2008), Karaca vd. (2021), Kocayığıt ve Uşun (2020), Kurnaz vd. (2020), Ülkü (2018) yaptıkları çalışmalarda, mevcut çalışma ile benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Bu çalışmaların aksine, Horzum vd. (2012), Yenilmez vd.

(2017) yaptıkları çalışmalarda erkekler lehine; Baek vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada ise kadınlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Araştırmanın alt problemlerinden mesleki kıdem değişkeni açısından bakıldığında, 18 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının, diğer öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir. Mesleğe yeni başlamış ve genç yaştaki öğretmenlerin bilişim teknolojilerine yönelik tutum ve öz yeterlik algılarının daha yüksek düzeyde olması beklenen bir durumdur ve ülkemizde yapılmış birçok çalışmanın benzer sonuçlar ortaya koyduğu görülmüştür (Karamustafaoğlu vd., 2012; Özçelik & Kurt, 2007). Ancak mesleki kıdeme göre öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumlarında anlamlı bir farklılık görülmediği sonucuna ulaşılmış çalışmalar da mevcuttur (Gorder, 2008; Yılmaz, 2012). Mevcut çalışmaya göre mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin bilişim teknolojisi öz yeterlik algılarındaki değişime etkisi orta düzeydedir.

Mevcut araştırmada 18 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları toplam puanının ve avantajları alt boyutu puanının, bekenildiği gibi diğer öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir. Ağır vd. (2008), Horzum vd. (2012), Moçoşoğlu ve Kaya (2020) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ancak Karaca vd. (2021) ile Kurnaz vd. (2020) tarafından yapılan araştırmalarda uzaktan eğitime yönelik öğretmen algı ve görüşlerinin mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Mevcut çalışma bulgularına göre mesleki kıdem değişkeninin, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarındaki değişime etkisinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ve benzer çalışmaların çoğunda görüldüğü üzere, mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin hem bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları hem de uzaktan eğitime yönelik tutumları, mesleğe uzun yıllar önce başlamış öğretmenlere göre daha yüksek seviyededir.

Araştırmanın alt problemlerinden olan öğretmenlerin görev yaptıkları kademe değişkenine göre öğretmenlerin hem bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının hem de uzaktan eğitime yönelik tutumlarının görev yaptıkları ilkokul, ortaokul ve lise kademelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Farklı kademelerde çalışsalar da tüm öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının yüksek olması arzu edilen bir durumdur. Alanyazın incelendiğinde benzer sonuçlar içeren çalışmalar olduğu görülmüştür. Öneğin Gökşen-Zorlu (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin bilişim teknolojileri algılarının, Ağır (2007) ve Kurnaz vd. (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının, görev yaptıkları kademe göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın alt problemlerinden olan hizmet içi eğitime katılma değişkeni açısından bakıldığında, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının hizmet içi eğitime katılma durumuna göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Uzaktan eğitim tutumlarında anlamlı farklılık, ilgili alanda hizmet içi eğitime katılanlar lehinedir. Çağın şartlarına ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde kendilerini geliştiren öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumlarının yüksek çıkması beklenen bir durumdur. Taşlıbeyaz vd. (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında, uzaktan eğitim yoluyla hizmet içi eğitimlerin zaman ve mekân serbestliği sağladığını, ilgi çekici ve erişilebilir olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim yoluyla eğitim verilen öğretmenler, bu sebeplerle eğitimi başarılı bulduklarını ve bu durumun uzaktan eğitime yönelik tutumlarına olumlu bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin ilgili alanda aldıkları hizmet içi eğitimin, uzaktan eğitim tutumlarına olumlu yönde etki ettiği söylenebilir.

Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları açısından bakıldığında, hizmet içi eğitime katılma durumuna göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde benzer sonuçlar içeren çalışmalar olduğu görülmektedir (Çetin & Güngör, 2014; Korkmaz & Demir, 2012). Ancak Sak ve Demirel (2014) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin bilişim teknolojileri ile ilgili aldıkları hizmet içi eğitimin, bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları üzerinde olumlu yönde etki yaptığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın diğer alt problemlerinden olan ve öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim türü değişkeni açısından bakıldığında, hem uzaktan eğitim hem de bilişim teknolojileri alanında hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının sadece uzaktan eğitim alanında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan eta kare etki büyüklüğüne göre, hem uzaktan eğitim hem de bilişim teknolojileri alanında hizmet içi eğitim alanının, bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarındaki değişime etkisinin orta düzeye yakın olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları toplam puanına ve alt boyutları (uzaktan eğitimin avantajları ve sınırlılıkları) puanlarına bakıldığında, hem uzaktan eğitim hem de bilişim teknolojileriyle ilgili hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin tutumlarının, sadece bilişim teknolojileri alanında hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin tutumlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu analize ilişkin hesaplanan etki büyüklüğünün düşük ve orta düzey arasında olduğu görülmüştür. Buna göre hem uzaktan eğitime hem de bilişim teknolojileriyle ilgili hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ve uzaktan eğitim tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Alanyazında tespit edilen benzer çalışma sonuçları incelendiğinde, öğretmenlere bilişim teknolojileri ve uzaktan eğitime yönelik verilecek hizmet içi eğitimlerin oldukça önemli olduğu görülmektedir. Örneğin, Tella vd. (2007) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimin, öğretmenlerin bu alanda öz yeterliklerini artıracak ve bu sayede öğretmenler tarafından derslerinde bilişim teknolojilerinin kullanımının yaygınlaşacağını göstermektedir. Ward ve Parr (2010) tarafından çalışmada ise öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanımı etkileyen temel faktörün öğretmenin eğitsel motivasyonu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyecek programların, öğretimde bilişim teknolojilerini kullanımının faydalarını açıklayıcı ve öğretmenlerin öğretimle bilişim teknolojilerini bütünleştirmelerine yönelik özgüvenlerini destekleyici özellikte planlanması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimlerin bilişim teknolojilerine yönelik olmasının, onlar için oldukça yararlı olacağı düşünülmektedir (Cüre & Özdener, 2008). Ar (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin bilişim teknolojileri alanında yeterli eğitim almadıkları ya da aldıkları eğitimin var olan sistem içerisinde yeterli seviyede olmadığı tespit edilmiş; öğretmenlerin bilişim teknolojilerini daha etkili ve verimli kullanabilmelerine yönelik kurs ve seminerler almaları önerilmiştir.

Bu çalışma kapsamında araştırılan en temel konu, öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkidir. Yapılan analiz sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlikleri ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında beklenildiği gibi pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları arttıkça uzaktan eğitime yönelik tutumlarının da artacağını söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde Tekin ve Özaydınlık (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlere uzaktan eğitimle verilen eğitimin, onların bilgisayar öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki diğer birçok çalışmanın da mevcut çalışma ile paralel sonuçlar içerdiği tespit edilmiştir (Bhuasiri vd., 2012; Erdoğan & Şentürk, 2017; Güngör & Aşkar, 2004; Piccoli vd., 2001). Mevcut çalışma sonuçları ve alanyazın incelendiğinde, bilişim teknolojileri alanında yetkin ve öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin, uzaktan eğitime katılma noktasında daha cesur davranacağı ve bu alanda daha olumlu tutuma sahip olacağı düşünülmektedir. Aynı şekilde uzaktan eğitim yönteminin sağladığı avantajların, öğretmenlerin bilişim teknolojilerine yönelik tutumlarının gelişmesinde etkili olması beklenen bir durumdur. Ayrıca, öğretmenlerin hem bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları hem de uzaktan eğitime yönelik tutumlarında mevcut çalışmadaki diğer değişkenler açısından benzer sonuçlar çıkması, bu iki kavram arasında anlamlı bir ilişki olabileceği konusunda yol gösterici olmaktadır.

Araştırmanın temel sorularından olan “Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları, uzaktan eğitime yönelik tutumlarının anlamlı yordayıcısı mıdır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla Basit Doğrusal Regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının, uzaktan eğitime yönelik tutumlarının anlamlı yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum araştırmanın sonuçlarının beklenildiği gibi çıktığını göstermektedir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının, uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik tutumlarının da anlamlı yordayıcısı olduğu ancak uzaktan eğitimin sınırlılıklarına yönelik tutumlarının anlamlı bir şekilde yordamadığı ve önemli etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde Haznedar (2012) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik tutumunu yordayan değişkenler arasında bilgi teknolojileri becerilerinin önemli bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre bilgi teknolojileri becerileri yüksek olan öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumları da yüksekken, düşük olan öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumları düşüktür. Ayrıca bilişim teknolojileri kullanım amacı, e-öğrenmeye yönelik tutumları anlamlı şekilde yordamaktadır. Eldeki veriler ışığında, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının önemli bir rol oynadığı

görülmektedir. Ancak mevcut çalışma sonuçlarına göre iki değişken arasındaki yordama gücünün düşük düzeyde olduğu ve alanyazın incelendiğinde bu araştırma sorusuna yanıt arayan çalışma sayısının yok denecek kadar az olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle mevcut araştırma sorusuna yanıt arayan başka çalışmalar yapılması ve yapılan çalışmalar ile mevcut çalışma sonuçlarının karşılaştırılması alanyazına önemli bir katkı sağlayacaktır.

Mevcut çalışma sonuçları ve alanyazın incelendiğinde uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler şu şekilde özetlenebilir:

1. Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler, güncel teknolojileri öğrenmekten ve bunları eğitim alanında uygulamaktan çekinmemelidir. Bu çerçevede verilecek hizmet içi eğitimlerle, onların bu alandaki tutum ve algıları artırılabilir.
2. Uzaktan eğitim ve bilişim teknolojileri ile ilgili hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenlerin, aldıkları eğitimi uygulama noktasında takibi yapılabilir.
3. Bilişim teknolojilerinin eğitim ortamlarında ne şekilde uygulanacağı konusunda öğretmenler için açıklamaların yer aldığı örnek kitaplar ve videolar hazırlanabilir.
4. Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlikleri algılarının, cinsiyet değişkenine göre farklılığının tespiti için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.
5. Aynı konuda nicel ve nitel araştırma yapılarak sonuçların daha derinlemesine incelendiği karma yöntem türünde bir araştırma yapılabilir.
6. Koronavirüs salgınının etkileri ve teknolojinin sürekli değişip geliştiği düşünüldüğünde, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını araştırmaya yönelik güncel bir ölçek geliştirilebilir.
7. Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının, uzaktan eğitime yönelik tutumlarının anlamlı yordayıcısı olup olmadığını tespit etmeye yönelik daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Ağır, F., Gür, H., & Okçu, A. (2008). Uzaktan eğitime karşı tutum ölçeği geliştirmesine yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 3(2), 128-139.
- Akgün, F. (2013). Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri ve öğretmen öz-yeterlik algıları ile ilişkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 48-58.
- Aktürk, A. O., & Delen, A. (2020). Öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 4(2), 67-80.
- Alabay, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin ve öğrencilerinin EBA (eğitimde bilişim ağı) kullanımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Alakoç, Z. (2001). Genel olarak uzaktan öğretim ve konuya öğretim üyelerinin bakış açıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 403-413.
- Ar, K. Z. (2016). *Ortaöğretim öğretmenlerinin derslerinde bilişim teknolojilerini kullanma ile ilgili görüşleri* (Tez No. 423539) [Yüksek lisans tezi, Aydın Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ateş, A., & Altun, E. (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 125-145.
- Aykaç, N., & Çelebi-Uzgun B. (2016). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Ege bölgesi örneği), *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 273-297.
- Baek, Y., Zhang, H., & Yun, S. (2017). Teachers' attitudes toward mobile learning in Korea. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(1), 154-163.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
- Bennet, R. (1994). *Management, the manufacturing and engineering handbook series*. ICAEW.

- Bhuasiri, W., Xaymoungkhoun, O., Zo, H., Rho, J. J., & Ciganek, A. P. (2012). Critical success factors for e-learning in developing countries: A comparative analysis between ICT experts and faculty. *Computers & Education*, 58(2), 843-855.
- Birişçi, S., Metin, M., & Demiryürek, G. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar ve internet kullanımına yönelik tutumlarının incelenmesi: (Artvin ili örneği). *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 2(4).
- Büyüköztürk, Ş. (2020). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. (28. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cüre, F., & Özden, N. (2008). Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) uygulama başarıları ve BİT'e yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 41-53.
- Çelik, C., & Bindak, R. (2005). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 27-38.
- Çetin, O., Güngör, B. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 55-77.
- Ekici, F., Ekici, E., Ekici, F., & Kara, İ. (2012). Öğretmenlere yönelik bilişim teknolojileri öz-yeterlik algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 53-65.
- Erdoğan, D., & Şentürk, Ş. (2017). Pedagojik formasyon öğrencilerinin BİT, e-öğrenme ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7(13), 147-159.
- Erkuş, A. (2006). *Sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme, kavramlar ve uygulamalar*. Ekinoks.
- Geray, H. (2004). *Toplumsal araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlere giriş* (3. baskı). Siyasal Kitabevi.
- Gorder, L. M. A. (2008). Study of teacher perceptions of instructional technology integration in the classroom. *The Delta Pi Epsilon Journal*, 50(2), 63-76.
- Gökşen-Zorlu, S. (2020). *Öğretmenlerin fatih projesi kapsamındaki bilişim teknolojilerini kullanabilme algıları* (Yüksek lisans tezi). Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Güngör, C., & Aşkar, P. (2004). E-öğrenmenin ve bilişsel stilin başarı ve internet öz yeterlik algısı üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 116-125.
- Haznedar, Ö. (2012). *Üniversite öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerinin ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 317659) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Horzum, M. B., Albayrak, E., & Ayvaz, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimde uzaktan eğitime yönelik inançları. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(1), 56-72.
- Hsu, S. (2011). Who assigns the most ICT activities? Examining the relationship between teacher and student usage. *Computers & Education*, 56(3), 847-855.
- İşman, A. (2001). Bilgisayar ve eğitim. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 1-27.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim* (4.Baskı). Pegem Akademi.
- Karaca, İ., Karaca, N., Karamustafaoğlu, N., & Özcan, M. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararına ilişkin algılarının incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 3(1), 209-224. <https://doi.org/10.47793/hp.844113>
- Karamustafaoğlu, O., Çakır R., & Topuz, F. G. (2012). Fen öğretiminde öğretmenlerin materyal ve teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının incelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresi* içinde (s. 609). Niğde: Niğde Üniversitesi.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi* (36. Baskı). Nobel Akademik.
- Kartal, O., Temelli, D., & Şahin, Ç. (2018). Ortaokul matematik öğretmenlerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(4), 922-943. <https://doi.org/10.30831/akukeg.410279>
- Kılıç, S. (2014). Etki büyüklüğü. *Journal Of Mood Disorders*, 4(1), 44-46. <https://doi.org/10.5455/jmood.20140228012836>
- Kirsch, J. (2001). The factor of gender in using educational technologies and materials. *Studies in Science Education*, 7(1), 155-176.

- Kocayigit, A., & Uşun, S. (2020). Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Burdur ili örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285-299. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.662503>
- Korkmaz, Ö., & Demir, B. (2012). MEB hizmetiçi eğitimlerinin öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin tutumlarına ve bilgisayar öz-yeterliklerine etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(1), 1-18.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Şentürk-Barışık, C., & Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787959>
- Küçükylmaz, Y., & Duban, A. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının artırılabilmesi için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Moçoşoğlu, B., & Kaya, A. (2020). Koronavirüs hastalığı (covid-19) sebebiyle uygulanan uzaktan eğitime yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 15-43
- Moore, M., & Kearsley, G. (2005). *Distance education: A system view*. Wadsworth.
- Newby, T. J., Stepich, D. A., Lehman, J. D., & Russell, J. D. (2006). *Educational technology for teaching and learning* (3rd ed.). Pearson Merrill.
- Önal, N. (2014). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin bilişim teknolojileri yeterliliklerine ilişkin görüşleri* (Tez No. 381598) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özbay, Ö. (2015). Dünya'da ve Türkiye'de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 376-394. <https://doi.org/10.16991/INESJOURNAL.174>
- Özçelik, H., & Kurt, A. A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz yeterlilikleri (Balıkesir ili örneği). *İlköğretim Online*, 6(3), 441-451.
- Öztürk, H. T., & Yılmaz, B. (2011). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersinin seçmeli statüsünün dersin pedagojik değerine yansımalarının öğretmen bakış açısı ile değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(12), 63-821.
- Piccoli, G., Ahmad, R., & Ives, B. (2001). Web-based virtual learning environments: A research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic IT skills training. *MIS Quarterly*, 25(4), 401-426.
- Sak, N., & Demirel, V. (2014, 20-22 Mayıs). *Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz-yeterlik algılarının incelenmesi*. 2. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu. Afyonkarahisar.
- Seferoğlu S. S., Akbıyık, C., & Bulut, M. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilgisayarların öğrenme/öğretme sürecinde kullanımı ile ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 273-283.
- Sengir C. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin bilişim teknolojilerini kullanma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (İstanbul Fatih ilçesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Taşlıbeyaz, E., Karaman, S., & Göktepe, Y. (2014). Öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 139-160. <https://doi.org/10.12984/eed.19099>
- Tekin, O., & Özaydınlık, K. (2019). Uzaktan eğitim yöntemi kullanılan hizmetiçi eğitim programının öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik algıları ve bilgisayara yönelik tutumlarına etkisi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 19-35.
- Tella, A., Toyobo, O. M., Adika, L. O., & Adeyinka, A. A. (2007). Assessment of secondary school teachers uses of Ict's: Implications for further development of Ict's Use in Nigerian secondary schools. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 6(3), 5-17.
- Teo, T., & Milutinovic, V. (2015) Modelling the intention to use technology for teaching mathematics among pre-service teachers in Serbia. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(4), 363-380.
- Ülkü S. (2018). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları* (Tez No. 502435) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Üredi I., & Üredi, L. (2014). Sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerinin yordayıcısı olarak öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 133-144.
- Valenta, A., Therriault, D., Dieter, M., & Mrtek, R. (2001). Identifying student attitudes and learning styles in distance education. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 5(2), 111-127. <https://doi.org/10.24059/olj.v5i2.1882>
- Ward, L., & Parr, J. M. (2010). Revisiting and reframing use: Implications for the integration of ICT. *Computers and Education*, 54(1),113-122.
- Yenilmez, K., Turğut, M., & Balbağ, M. (2017). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 91-107. <https://doi.org/10.17556/erziefd.305902>
- Yılmaz, H. H. (2012). *Öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımı konusunda tutumlarının değerlendirilmesi (Şişli Endüstri Meslek Lisesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul].
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK), (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/YeniOgretmenYetistirm e-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf (Erişim Tarihi: 02/09/2018)

TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ NİTELİK YÖNÜNDE DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION OF TURKISH TEXTBOOKS IN TERMS OF QUALITY

Atilla DİLEKÇİ¹

ÖZ: Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitapları hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre yürütülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile 15 Türkçe öğretmeninden veriler toplanmıştır. Veriler içerik analizine göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenleri, ders kitaplarının tam olarak programın amaç ve kazanımlarına uygun hazırlanmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre ders kitaplarında kullanılan metinler nitelik olarak yetersiz ve öğrencilerin ilgisini çekmemektedir. Etkinlikler sıradan ve birbirinin tekrarı olabilmektedir. Sözcük çalışmaları bakıldığında deyim ve atasözü öğretimi için etkinlikler yetersizdir. Etkinlikler öğrenciyi çok yönlü geliştirmekten uzaktır. Etkinlikler öğrencilerin etkin katılımını sağlayacak şekilde hazırlanmalı, anlama ve anlatma becerilerinin bütününe yeterli ve dengeli yer verilmelidir. Ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin çeşitliliği artırılmalıdır. Kitaplardaki görsel unsurlar öğrencilerin gelişim düzeyleri dikkate alınarak kullanılmalıdır. Öğretim programına uygun olarak kitaptaki metin, etkinlik, sözcük, ölçme ve değerlendirme, görsel unsurların okullarda kitapları kullanan öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde geliştirilmesi önerilmiştir. Öğretmenlerin isteklerine göre kitapların hazırlanması, öğrencilerin dil becerilerinin gelişimini sağlayacaktır.

Anahtar sözcükler: Türkçe ders kitapları, metin, etkinlikler, sözcük

ABSTRACT: This paper investigated Turkish teachers' views of Turkish textbooks. This was a case study, which is a qualitative research method. The sample consisted of 15 Turkish teachers. Data were collected using a semi-structured interview questionnaire. The data were analyzed using content analysis. Participants stated that the textbooks did not fully serve the objectives and learning outcomes of the curriculum. They noted that the textbooks were full of low-quality texts that did not appeal to students. They considered the activities in the textbooks ordinary and similar. Vocabulary activities failed to teach idioms and proverbs. The activities fell short of helping students develop skills. The activities should promote student engagement and focus on each comprehension and expression skill adequately. There should be more measurement and evaluation activities. The visual elements in the textbooks should be appropriate for students. Participants suggested that authorities consult with teachers when developing the texts, activities, vocabulary, measurement and evaluation tools, and visual elements in textbooks. Textbooks that respond to teachers' wants and needs are more likely to help students develop language skills.

Keywords: Turkish textbooks, text, activities, vocabulary

Bu makaleye atf vermek için:

Dilekçi, A. (2022). Türkçe ders kitaplarının nitelik yönünden değerlendirilmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, cilt(sayı), pp-pp.

Cite this article as:

Dilekçi, A. (2022). Evaluation of Turkish textbooks in terms of quality. *Trakya Journal of Education*, cilt(sayı), pp-pp.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Different materials are used to teach students Turkish and help them develop language skills. Teachers and students often turn to Turkish textbooks both in the classroom and at home. Turkish textbooks play a key role in language education because they are widely and frequently used.

A textbook can be defined as an illustrated written and printed resource with texts and activities that fit the objectives of a curriculum. Turkish textbooks are popular tools used in language education. They are easily accessible and practical tools tailored to teachers' and students' needs.

¹ Dr, Bolu Milli Eğitim Müdürlüğü, Bolu/Türkiye, e-mail:dilekciatilla@gmail.com,ORCID: 0000-0001-5393-9570.

Turkish textbooks are an essential part of language acquisition. They should be appealing to teachers and students. In other words, they should have objectives and learning outcomes that fit the Turkish Curriculum as well as high-quality texts, various vocabulary activities, adequate assessment and evaluation tools, and attractive visual design. Holistic Turkish textbooks with those elements help both teachers and students achieve the objective of Turkish education.

Turkish textbooks are based on texts used to attain the learning outcomes of the curriculum. The texts in Turkish textbooks should be versatile. They should have textuality characteristics suitable for students' cognitive and affective levels and cultural norms. They should also promote value transfer and help students develop socialization skills.

Language proficiency is the ability to comprehend written, audio, and visual texts, speak and write effectively, and have mastery of basic vocabulary both in terms of quantity and quality. This can only be achieved by various and adequate vocabulary activities. To that end, vocabulary activities in textbooks should involve multiple methods and techniques, such as tag and stickers, photos and drawings, word and phrase cards, posters, explaining words with synonyms or antonyms, looking up in the dictionary, and filling in the blanks.

Physical features, design, and visuals are critical factors determining whether teachers and students can use textbooks to achieve learning outcomes. The physical features of a textbook are its colors, images, font size and style, size, weight, and printing and paper quality (Ayhan, 2010; Yalın, 1999). Visual designs that appeal to students' interests and levels help teachers deliver lectures according to target goals.

In this sense, Turkish textbooks are the embodiment of the curriculum. The higher the quality of Turkish textbooks, the better they are at helping teachers and students attain target goals and learning outcomes (Arslan & Engin, 2019). Teachers can provide the best feedback on Turkish textbooks because they are the ones using them in their lectures. Based on their feedback, we can determine whether Turkish textbooks meet quality standards, appeal to the objectives and learning outcomes of the Turkish curriculum, contain high-quality texts, vocabulary activities, and measurement and evaluation tools, and have an attractive design. We can use their opinions to improve those aspects. Therefore, this paper investigated what teachers thought about the Turkish textbooks they used in the 2020-2021 academic year.

This study focused on teachers' opinions to elicit information on the positive or negative aspects of the Turkish textbooks. The study had two objectives: (1) determining teachers' evaluations of the Turkish textbooks and (2) providing a guide for textbook developers.

Method

This paper was a qualitative case study investigating Turkish teachers' views of the Turkish textbooks. The sample consisted of 15 Turkish teachers of secondary school students (grades 5, 6, 7, and 8). Participants were recruited using criterion sampling, which is a purposive sampling technique. Data were collected using a semi-structured interview questionnaire consisting of open-ended questions.

The data were analyzed using content analysis. The data were grouped into themes and coded under related categories. The data were interpreted to elicit information on participants' views and recommendations regarding the Turkish textbooks.

For reliability, two experts evaluated the interviews and coded the data independently. Then, they compared the categories they developed. The intercoder reliability was .88. They discussed the items on which they disagreed and reached a consensus.

Findings

Participants stated that the textbooks did not fully serve the objectives and learning outcomes of the curriculum. They noted that the textbooks were full of low-quality texts that did not appeal to students. They considered the activities in the textbooks ordinary and similar. Vocabulary activities failed to teach idioms and proverbs. The activities fell short of helping students develop skills.

Discussion and Conclusion

Most participants stated that the Turkish textbooks agreed well with the learning outcomes of the curriculum. However, some participants noted that the textbooks were not entirely consistent with the curriculum and fell short of attaining its learning outcomes. Participants remarked that the textbooks kept changing because the curriculum was constantly revised, which was something negative. We can state that teachers have difficulty adapting to the curriculum and the textbooks because they are revised too often. Most participants considered the texts in the textbooks too long, dull, inadequate, and superficial. This is probably because the developers of the textbooks did not pay much attention to the contents of the texts. Participants also stated that the texts were not relatable enough and failed to touch upon students' problems. Texts should be age- and level-appropriate and contribute to cognitive and affective processes to attract students' attention and make teaching more interesting and effortless. Turkish textbooks should contain texts from contemporary literary works so that students can relate to them. Participants were in disagreement about the distribution of the genres of the texts in the Turkish textbooks. Therefore, textbook developers should take scientific data into account when determining the distribution of the genres of texts in textbooks depending on grade levels. Most participants evaluated the activities in the textbooks in a negative light. They stated that the activities were uninteresting, simple, and alike. Some participants noted that there were too many activities, whereas others found them too few and inadequate. The number of activities is beside the point. What is important is that activities should help students develop all language skills. Most participants evaluated the visual elements of the textbooks in a negative light. They stated that the visuals were inadequate, inappropriate for students, inconsistent with the themes-texts, and similar. Participants suggested that the Turkish textbooks have visual elements that are consistent with the texts, appealing, up-to-date, creative, and open and clear. The visual aspects of textbooks should be designed by experts based on students' levels.

GİRİŞ

Türkçenin öğretimi sürecinde ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirme çalışmalarında çeşitli öğretim materyalleri tasarlanıp kullanılmaktadır. Türkçe ders kitapları hem sınıf ortamında hem evde sıklıkla öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılmaktadır. Yaygın ve sık kullanımı göz önüne alındığında dil eğitiminde önemli bir işlevi yerine getirmektedir.

Alanyazında ders kitaplarının aynı anlam alanını içeren farklı tanımları yapılmıştır. Güneş (2002), ders kitapları öğretim programına göre hazırlanan öğrenmeyi kolaylaştıran öğretim materyalleridir. Arı (2014) ders kitabını; öğrenciler için bilgi kaynağı, öğretmenler için kılavuz ve eğitimin temel materyali olarak tanımlamıştır. Çeçen ve Çiftçi (2007)'e göre ders kitabı, öğretim programlarının kazanımları doğrultusunda ve öğrencilerin gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak hazırlanan, metinlerden ve çeşitli içeriklerden oluşan basılı eğitim aracıdır. Söz konusu tanımlardan hareketle ders kitapları için şöyle bir genel tanım yapılabilir: Ders kitabı program amaçlarına uygun, metin ve etkinlikleri içeren, görsellerle desteklenmiş, yazılı ve basılı kaynaklardır.

Dil eğitiminde Türkçe ders kitapları en çok tercih edilen öğretim materyalleridir. Bu öğretim aracı, kolay ulaşılabilir ve kullanışlı olduğundan öğretmen ve öğrenciler arasında kullanılan en yaygın öğretim aracıdır (Bağcı ve Ünal, 2013; Demirel ve Kiroğlu, 2005; Evin ve Kafadar, 2004; Güneş, 2002; Hesapçioğlu, 2008; Keser, 2004; Kılıç ve Seven, 2003; Semerci, 2004).

Öğretmenlerin öğretim sürecinde ders kitaplarını yoğun kullanmalarının nedeni ders işleme sürecine hâkimiyetlerini artırmasıdır. Bu durum öğretmenlerin kendilerini rahat hissetmesini sağlamaktadır. Bunun yanında ders kitaplarının kullanımı öğrencilerin dersi takip etmelerini kolaylaştırmaktadır (Baldan, 2009).

Öğrenme süreçlerinin temel öğretim aracı olan ders kitaplarının; Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaç ve kazanımlarına uygunluğu, metinlerin niteliği, etkinliklerin çeşitliliği, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin yeterliliği, sözcükleri çalışmaları ve görsel tasarım açısından öğrencilerin ilgisini çekici bir şekilde hazırlanmalıdır. Dolayısıyla bu unsurlar çerçevesinde etkili hazırlanmış bütüncül bir ders kitabı aracılığıyla Türkçe eğitimi hedeflediği amaçlara ulaşılabilir. Ayrıca Türkçe ders kitapları dört dil becerisine göre yapılandırılmalıdır (Epçaçan ve Okçu, 2010). Türkçe ders kitapları öğretim programının öğrencilerde hedeflediği dil gelişimi için amaca uygun ve öğrencide istendik davranışları ortaya koyacak nitelikte olmalıdır. Ders kitapları hazırlanırken öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişim özellikleri dikkate alınmalı ve öğrenci hazırbulunuşlukları göz önünde tutulmalıdır (Çiftçi ve Çeçen, 2007).

Türkçe ders kitapları metinler üzerine kurgulanmıştır. Metinler üzerinden öğrencilerin dil becerileri geliştirilmektedir (Çoban ve Tabak, 2011). Metinler program kazanımlarına ulaşmak için birer araç konumundadır. Metinlerin; metinsellik özelliklerini taşıması, çocuğun bilişsel ve duyuşsal düzeyine

uygunluğu, değer aktarımını sağlaması, kültürel kurallara uygunluğu, öğrencilerin sosyalleşme becerilerini geliştirmesi gibi çok yönlü olması gerekir. Bunun için ders kitapları için metin seçiminin özenle yapılması gerekir. Çünkü metne göre etkinlikler tasarlanmakta, değer ve kültür aktarımı yapılmaktadır. Öğrenciler, nitelikli metinlerle etkileşim kurdukça dili doğru ve güzel kullanmayı öğrenmektedir (Sever, 2006). Bu nedenle öğrenciler; ana dilinin estetik ve doğru kullanımını yansıtan, kültür ve değer aktarımını içeren çeşitli metin türleri ile karşılaştırılmalıdır. Öğrencilerin dil ve düşünce dünyasına uygun metinler kendilerini ve çevreyi tanımalarını sağlayacak, anlama ve anlatma becerilerinin gelişimini destekleyecektir (Saltık, 2018).

Türkçe ders kitapları sözcüklerle oluşturulmuş öğretim araçlarıdır. Öğrenciye iletilen mesaj bu harf kümeleri üzerinden gerçekleşmektedir. Bu nedenle ders kitaplarındaki sözcük ve sözcükler çalışmaları önemlidir. Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde günlük yaşamda en sık kullanılan sözcüklerin yer alması ve sözcükler geliştirme çalışmaları ona göre hazırlanmalıdır. Sınıf düzeyine göre hedef sözcük öğretiminin belirlenerek öğretimin yapılması öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirir

Dilde yetkin olmak, dille üretilen her türlü yazılı, işitsel ve görsel metni anlama gücüne ve konuşma ve yazma becerilerini etkili kullanabilmeye bağlıdır. Bu da hem nicelik hem nitelik olarak temel sözcüğe hâkimiyetle mümkündür. Bunun için sözcükler etkinliklerinin çeşitli ve yeterli olmasıyla ilgilidir. Bunu sağlamak için ders kitaplarındaki sözcük çalışmalarına yönelik çeşitli yöntem ve tekniklere yer verilmelidir. Sözcükler çalışmalarında farklı yöntem ve tekniklerden yararlanılmalıdır.

Türkçe ders kitaplarında yer alan önemli bir unsur da etkinliklerdir. Etkinlikler; öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma, yazma dil becerilerini ve eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan çalışmalardır. Bu çalışmalar; metne yönelik sorular, sözcük oyunları, bulmacalar, yazılı çalışmalar gibi çok çeşitli olabilmektedir. Nunan (2001)'a göre etkinlikler belli ölçütlere sahip olmalı, öğrencilerin dili anlama ve üretme becerilerini desteklemelidir. Çerçi (2016)'ye göre Türkçe dersi kitaplarındaki etkinlikler; kazanımlara yönelik olmalı, etkin katılımı desteklemeli, dil becerileri ve gerçek hayatla ilişkili olmalıdır. Ayrıca etkinlikler bilişsel süreçlere uygun tasarlanmalıdır (Ellis, 2003; Sarıkaya, 2019).

Türkçe dersin kitaplarında yer alan bir diğer unsur ölçme ve değerlendirme faaliyetleridir. Kitaplar bu ölçme işlevini daha çok tema sonu ölçme ve değerlendirme testleriyle gerçekleştirmektedir. Öğretmenin tanılayıcı ve biçimlendirici ölçme ve değerlendirme yapması ve buna göre öğretimi şekillendirmesi önemlidir. Öğretim süreci devam ederken öğrenci başarısını belirlemek öğretmenin, öğrenciye gerekli dönütü vermesini sağlayacaktır. Bu da öğrencilerin dil gelişimini etkileyecektir.

Geleneksel ve tamamlayıcı olmak üzere iki ana ölçme ve değerlendirme yaklaşımı vardır. Geleneksel ölçme yaklaşımları; klasik/açık uçlu sorular, kompozisyon, yazılı yoklama, çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış testleri, boşluk doldurma testleri, eşleştirme testleri ve kısa cevaplı testlerdir. Tamamlayıcı yaklaşımlar ise gözlem, görüşme, puanlama ölçekleri, proje, performans değerlendirme, öz-akran-grup değerlendirme, yapılandırılmış grid, kavram haritası ve kelime ilişkilendirme testleridir (Çakan, 2008; Karatay ve Dilekçi, 2019). Türkçe ders kitaplarında geleneksel ölçme araçlarının daha çok yer aldığı bilinmektedir. Ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin nicelik ve nitelik bakımından yeterli ve çeşitli olması kitapların işlevselliğini artıracaktır.

Ders kitaplarının fiziksel özellikleri, tasarımı kitaplarda görsellerin kullanımı dersin amacına ulaşmasını etkileyen bir unsurdur. Ders kitaplarının şekil özellikleri arasında kitapta kullanılan renkler, görseller, yazı büyüklüğü, yazı tarzı, boyutu, ağırlığı, basım ve kâğıt kalitesi gibi özellikler yer alır (Ayhan, 2010; Yalın, 1999). MEB Talim ve Terbiye Kurumunca kitapların dış özelliklerinin belirlenen standartlara uygun olması zorunluluğu bulunmaktadır (Ünsal ve Güneş, 2004). Yine de kitapların tasarımı farklılıklar gösterebilmektedir. Kitaplardaki görsel tasarımlar öğrencilerin ilgi ve düzeylerine uygun olması dersin amacına uygun gerçekleşmesini etkileyen bir etmendir. Çünkü yazının görsel unsurlarla desteklenmesi öğrencilerin görsel duyularını da harekete geçirerek anlama ve öğrenme süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca görseller metinlerle ilişki içinde ve içerikle uyumlu olmalıdır (Levin ve Mayer, 1993). Ders kitaplarında görsellerin yetersiz olduğu alanyazında birçok araştırmada vurgulanmıştır (Akın, 2015; Ayhan, 2010; Batur, 2010; Duran, 2006; İnan Yıldız ve Baş, 2015; İşcan, 2004; İşcan ve Cımbız, 2018; Kayabekir, 2010; Kirbaş, Orhan ve Topal, 2012; Mazlum ve Mazlum, 2016; Sarıkaya, 2019; Yılmaz, 2005).

Türkçe ders kitaplarının nitelikli olması dersin amacına ulaşmasını sağlayacaktır (Arslan ve Engin, 2019). Türkçe ders kitaplarındaki; metinlerin niteliği, etkinliklerin çeşitliliği, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin yeterliliği, sözcükler çalışmaları ve görsel tasarımlarının ilgi çekiciliği gibi pek çok etmen vardır. Bu kitapları okullarda sıklıkla kullanan öğretmenlerin görüşleri ve bu etmenlere yönelik önerilerinin ortaya konması önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarına yönelik olumlu ve olumsuz görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin değerlendirmeleri belirlenerek ders kitabı hazırlayıcılarına rehber bir çalışma ortaya koymak hedeflenmiştir.

Araştırmanın problem cümlesi

Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Alt problemler

1. Türkçe öğretmenleri ders kitaplarını 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre nasıl değerlendirmektedir? 2019 TDÖP'e göre Türkçe ders kitaplarında neler olmalıdır?
2. Türkçe öğretmenleri Türkçe ders kitaplarındaki metinleri nasıl değerlendirmektedir? Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe ders kitaplarındaki metinler hangi özellikleri içermeli ve nasıl seçilmelidir?
3. Türkçe öğretmenleri Türkçe ders kitaplarındaki sözcük varlığını ve sözcük varlığı çalışmalarını nasıl değerlendirmektedir? Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarındaki sözcük varlığı ve sözcük varlığı çalışmalarına yönelik önerileri nelerdir?
4. Türkçe öğretmenleri Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikleri nasıl değerlendirmektedir? Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklere yönelik önerileri nelerdir?
5. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme faaliyetleri hakkında ne düşünmektedir? Türkçe öğretmenleri kitaplardaki ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine yönelik önerileri nelerdir?
6. Türkçe öğretmenleri Türkçe ders kitaplarındaki görselleri nasıl değerlendirmektedir? Öğretmenlerin Türkçe ders kitaplarındaki görsellere yönelik önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin ders kitapları ile ilgili görüşlerini belirlemek için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Bu yöntem, bireylerin deneyimlerine dayanarak bağlama göre algılarını ve bunların altında yatan sebepleri derinlemesine sorgulamayı sağlar (Gillham, 2000). Bu yönüyle durum çalışmaları, olayları ya da olguları anlamaya ve açıklamaya dönük çabalar temelinde gelecekte uygulanacak politikalara, süreçlere ya da araştırmalara doğrudan yön verme özeliği de taşırlar (Merriam, 1990). Yıldırım ve Şimşek (2013)'in sistematik durum çalışması modeline göre; araştırma sorularının geliştirilmesi, araştırma alt sorularının geliştirilmesi, analiz birimin belirlenmesi, çalışılacak durumun belirlenmesi, araştırma katılımcılarının belirlenmesi, verilerin toplanarak alt problemlerle ilişkilendirilmesi, verilerin analizi, yorumlanması ve durumun raporlaştırılması izlenmesine göre bu araştırma yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme göre seçilmiştir. Ölçüt örneklemede çalışma grubu konu ile ilgili belli niteliklere sahip kişilerden oluşturulur. Bu araştırma resmi ortaokullarda 5-8. sınıflarda öğretim hizmetlerini sürdüren 15 Türkçe öğretmeni ile yürütülmüştür. Türkçe öğretmenleriyle ilgili kişisel bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma grubuna ilişkin bilgiler

Kişisel Bilgiler	f	%
------------------	---	---

Cinsiyet	Kadın	11	73
	Erkek	4	27
Hizmet yılı	0-5 yıl	1	6
	6-10 yıl	3	20
	11-15 yıl	7	47
	16-20 yıl	4	27

Araştırma katılımcısı Türkçe öğretmenlerinin 11'i kadın, 4'ü erkektir. Hizmet yılı olarak öğretmenlerin 1'i 0-5 yıl, 3'ü 6-10 yıl, 7'si 11-15 yıl ve 4'ü 16-20 yıl mesleki deneyime sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nitel yöntem ve desene uygun olarak veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde durum ile ilgili veri toplamak için görüşmede kullanılan sorular katılımcılara yönlendirilir. Bunun için alanında iki uzman, ders kitaplarıyla ilgili öğretmenlerin görüşlerini ortaya koyabilecekleri 13 soruluk form hazırlamıştır. Pilot uygulamadan sonra soru sayısı 12'ye düşürülmüştür.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin elde edilmesi için 8 farklı okuldan 15 öğretmen ile görüşülmüştür. Her bir öğretmen ile farklı zamanlarda okullarda bir araya gelinmiştir. Görüşmeler genellikle 30 dakika sürmüştür. Araştırma sürecinde öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar yazılı olarak kaydedilmiştir. Görüşme formundaki açık uçlu sorulara verilen cevaplar içerik analizi ile çözümlenmiştir. İncelenen bu öğretmen görüşleri temalara ayrılarak sınıflandırılmıştır. Veriler, ilgili kategoriler altında kodlanmış ve yorumlanmıştır. Böylelikle öğretmenlerin ortaya koyduğu görüşlere göre öğretmenlerin ders kitaplarına yönelik değerlendirmeleri ve önerileri belirlenmeye çalışılmıştır.

Nitel bir araştırmada verilerin detaylı raporlanması ve araştırmacının sonuca nasıl ulaştığını detaylı açıklaması geçerliğin en önemli ölçütlerinden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın geçerliğinin sağlanması için veriler detaylı bir şekilde kaydedilmiş ve araştırmada ulaşılan sonuçlar açıklanmıştır.

Araştırmada güvenilirlik için iki alan uzmanı birbirinden bağımsız olarak verileri çözümlemiştir. Uzmanlar ayrı ayrı olarak kodlara ulaşmıştır. Ardından uzmanların belirledikleri kodlara ilişkin kategoriler karşılaştırılmıştır. Kodlayıcılar arası uyum yüzdesi .88 olarak hesaplanmıştır. Uzmanlar, uzlaşılmayan verileri tekrar değerlendirmiş ve görüş birliğine ulaşmışlardır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 01.02.2021 tarihli 2021/01 toplantısında 2021/14 protokol numaralı başvuru araştırma izin isteği onaylanmış, ardından araştırma sürecine başlanmıştır. Araştırma sürecinde etik kurallara uyulmuş ve ilgili kurumlardan gerekli izinler alınmıştır. Katılımcılara bilgilendirilmiş, gönüllü olur/onam formu imzalatılmıştır.

BULGULAR

Her bir araştırma problemi için elde edilen veriler analiz edilmiş, tablo hâline getirilmiş, sıklık ve yüzdelikleri gösterilmiştir. Ardından temalarla ilgili öğretmen görüşlerinden alıntılar verilmiştir.

1. Problem: Bu problem için öğretmenlerin 2019 TDÖP'e göre ders kitapları değerlendirmelerinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin ders kitaplarının Türkçe dersi öğretim programına göre değerlendirmeleri Tablo 2'de ve programa göre kitaplarda bulunması gereken nitelikler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 2.

Ders kitaplarının Türkçe dersi öğretim programına göre değerlendirilmesi

Temalar	Katılımcılar	n	N	%
---------	--------------	---	---	---

1. Program kazanımlarına uygundur.	K _{1, 2, 4, 6, 7, 10, 12, 14, 15}	9	15	60
2. Etkinlikler programın kazanımlarına ulaşılmasında yetersizdir.	K _{2, 3, 13}	3	15	20
3. Kitaplar programa uygunluk göstermede yetersizdir.	K ₃	1	15	7
4. Tek başına yeterli bir kaynak değildir.	K ₆	1	15	7
5. Kitaplar ve program sık değişiyor.	K ₁₃	1	15	7

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarının Türkçe dersi öğretim programına göre değerlendirilmesine ilişkin görüşleri 5 temada toplanmıştır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 9'u kitapların program kazanımlarına uygun, 3'ü etkinliklerin kazanımlara ulaşılmasında yetersiz, 1'i kitaplar programa uygunluk göstermede yetersiz, 1'i tek başına yeterli bir kaynak olmadığı ve 1'i kitapların ve programın sık değiştiğini ifade etmiştir.

Uygulamaya katılan 9 öğretmen, "2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaç ve kazanımlarına uygun (K₆), Kazanımların karşılandığını düşünüyorum (K₁₃)." ifadeleriyle ders kitaplarının programın amaç ve kazanımlarına uygun hazırlandığını belirtmiştir.

Uygulamaya katılan 1 öğretmen, "Bazı kazanımlar kitaplarda etkinlik olarak zoraki yer alıyor (K₁₃)." ifadesiyle ders kitaplarındaki kazanım etkinliklerinin basit ve sıradan olduğunu belirtmiştir.

Uygulamaya katılan 1 öğretmen, "Kitaplar ve program çok sık değişiyor. Bir sistematiklik söz konusu değil. Uzun yıllar kullanılacak kitapların yazılması gerekiyor (K₁₃)." ifadeleriyle ders kitaplarının ve programın sık değiştiğini belirtmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre programa göre kitaplarda bulunması gereken nitelikler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Türkçe dersi öğretim programına göre ders kitaplarında bulunması gereken nitelikler

Temalar	Katılımcılar	n	N	%
1. Dil becerilerini geliştirici etkinlikler yer almalıdır.	K _{2, 10, 11, 13, 14, 15}	6	15	40
2. Beceri temelli ölçme ve değerlendirme faaliyetleri içermelidir.	K _{3, 8, 9, 10, 11}	5	15	33
3. Kazanım hedeflerine uygun metin ve etkinlikler hazırlanmalıdır.	K _{6, 14, 15}	3	15	20
4. Eğlenceli ve ilgi çekici olmalıdır.	K _{3, 4, 7}	3	15	20
5. Kitap baskısı kaliteli olmalı ve görsellerle zenginleştirilmelidir.	K _{8, 11, 15}	3	15	20
6. Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olmalıdır.	K _{1, 7}	2	15	13
7. Etkin katılıma uygun bir anlayışla hazırlanmalıdır.	K _{1, 3}	2	15	13
8. Dil bilgisinin öğretimine yönelik yeterli etkinlikler barındırmalıdır.	K _{2, 8}	2	15	13
9. Sınıf düzeylerine uygun hazırlanmalıdır.	K _{4, 6}	2	15	13
10. Pedagojiye uygun hazırlanmalıdır.	K ₇	1	15	7
11. Türkçe ders kitaplarında doğru ve estetik bir dil kullanılmalıdır.	K ₂	1	15	7
12. Kitaplar sadeleştirilmelidir.	K ₁₃	1	15	7
13. Kısa metinler içermelidir.	K ₃	1	15	7

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programına göre ders kitaplarında bulunması gereken niteliklere ilişkin önerileri 13 temada toplanmıştır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 6'sı dil becerilerini geliştirici etkinlikler yer almalı, 5'i beceri temelli ölçme ve değerlendirme faaliyetleri içermeli, 3'ü kazanım hedeflerine uygun metin ve etkinlikler hazırlanmalı, 3'ü eğlenceli ve ilgi çekici olmalı, 3'ü kitap baskısı kaliteli olmalı ve görsellerle zenginleştirilmeli, 2'si üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olmalı, 2'si etkin katılıma uygun bir anlayışla hazırlanmalı, 2'si dil bilgisinin öğretimine yönelik yeterli etkinlikler barındırmalı, 2'si sınıf düzeylerine uygun hazırlanmalı, 1'i pedagojiye uygun hazırlanmalı, 1'i Türkçe ders kitaplarında doğru ve estetik bir dil kullanılmalı, 1'i kitaplar sadeleştirilmeli, 1'i kısa metinler içermesi gerektiğini ifade etmiştir.

Uygulamaya katılan 6 öğretmen, "2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaç ve kazanımlarına uygun (K₆), Kazanımların tamamını kapsamalı, ana dilin tüm yeterliliklerine sahip olmayı sağlayacak şekilde olmalı (K₁₄)." ifadeleriyle ders kitaplarının programın amaç ve kazanımlarına uygun hazırlandığını belirtmiştir.

Uygulamaya katılan 3 öğretmen, “*Sınava yönelik çalışmalara biraz daha ağırlık verilmeli, özellikle 8. sınıflar için (K₉), Yeni nesil sorularla ölçme ve değerlendirmeye ve LGS’ye uygun hazırlanmalı (K₁₄).*” ifadeleriyle ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin üst öğretime geçiş sınavına uygun hazırlandığını belirtmiştir.

Uygulamaya katılan 2 öğretmen, “*Dil bilgisi etkinlikleri açısından yeterli bir kitap olmalıdır (K₈), Dil bilgisi kurallarının da iyi bir şekilde anlaşılmasını sağlayan etkinlikler yer almalıdır (K₂).*” ifadeleriyle ders kitaplarında dil bilgisi etkinliklerinin programın amaç ve kazanımlarına uygun olarak yeteri kadar yer alması gerektiğini belirtmiştir.

2. Problem: Bu problemin çözülmesinde Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarındaki metinler hakkındaki görüşlerden yararlanmışlardır. Öğretmenlerin metinlere ilişkin değerlendirmeleri Tablo 4’te önerileri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 4.

Ders kitaplarındaki metinlerin değerlendirilmesi

Temalar	Katılımcılar	n	N	%
1. Metinler öğrencilerin seviyesine uygun değil.	K _{3, 4, 6, 11, 14}	5	15	33
2. Metinler uzundur.	K _{2, 8, 12, 13, 15}	5	15	33
3. Metinler öğrenciler için uygundur.	K _{2, 9, 10, 15}	4	15	27
4. Metinler içerik açısından sıkıcı, yetersiz ve basittir.	K _{4, 6, 11, 15}	4	15	27
5. Metinler özensiz seçilmiştir.	K _{5, 7}	2	15	13
6. Metinler temaya, önemli gün ve haftalara uygun değildir.	K _{8, 11}	2	15	13
7. Metinler kültürel değerlere uygun değil.	K ₁₄	1	15	7
8. Metinler olumlu anlamda yönlendirici olmamaktadır.	K ₁₄	1	15	7
9. Günlük yaşamla ilişkisiz metinler var.	K ₇	1	15	7
10. Öğrencilerin kendi yaşam sorunlarını içermiyor.	K ₇	1	15	7
11. Her ders konusundan metinler olması fazla ve gereksizdir.	K ₄	1	15	7
12. Farklı metin türlerinin bulunması olumludur.	K ₁	1	15	7
13. Metin türü dağılımı sınıf seviyesine uygun değildir.	K ₁	1	15	7

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarındaki metinlere ilişkin görüşleri 13 temada toplanmıştır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 5’i metinler öğrencilerin seviyesine uygun değil, 5’i metinler uzun, 4’ü metinler öğrenciler için uygun, 4’ü metinler içerik açısından sıkıcı, yetersiz ve basit, 2’si metinlerin özensiz olduğu, 2’si metinler temaya, önemli gün ve haftalara uygun değil, 1’i metinler kültürel değerlere uygun değil, 1’i metinler olumlu anlamda yönlendirici olmamakta, 1’i metinler günlük yaşamla ilişkisiz, 1’i öğrencilerin kendi yaşam sorunlarını içermiyor, 1’i her ders konusundan metinler olması fazla ve gereksiz, 1’i farklı metin türlerinin bulunması olumlu, 1’i metin türü dağılımının sınıf seviyesine uygun olmadığı yönünde görüş bildirmiştir.

Uygulamaya katılan 5 öğretmen, “*Bazı metinler çocukların seviyesine uygun olmuyor (K₃), Metinlerin öğrencilerin düzeyine uygun metinler olduğunu düşünmüyorum (K₆), Yaş seviyesine uygun metinler her zaman seçilmiyor (K₁₄)...*” ifadeleriyle metinlerin öğrenci düzeylerini uygun olmadığını belirtmiştir.

Uygulamaya katılan 5 öğretmen, “*Bazı metinler çok uzun (K₁₅), Düşünceye dayalı metinlerin uzun olması çocukların anlamasını olumsuz etkilemekte ve etkinliklerdeki soruları yanıtlamalarını güçleştirmektedir (K₂), Bazı metinlerin çok uzun olduğunu düşünüyorum (K₈)...*” ifadeleriyle metinlerin uzun olduğunu belirtmiştir.

Uygulamaya katılan 4 öğretmen “*Metinler daha iyi (K₉), Metinler önceki yıllardaki kitaplara göre daha iyi diyebilirim (K₁₀)...*” metinlerin öğrencilerin düzeyine uygun olduğunu belirtmiştir.

Uygulamaya katılan 4 öğretmen “*Bazı metinler oldukça sıkıcı (K₄), Basit buluyorum (K₆), Bazı metinler çok uzun, öğrenciler okurken sıkılıyor veya öğrencilerin dikkati dağılıyor (K₁₅)...*” metinlerin öğrenciler açısından ilgi çekici olmadığını ve basit olduğunu belirtmiştir.

Uygulamaya katılan 2 öğretmen “Verilmek istenen konuya uygun olmadığını düşünüyorum (K₈), Önemli gün ve haftalara uygun metinler çoğunlukla yok (K₁₁).” ifadeleriyle metinlerin temaya ve önemli haftalarda işlenen gündemle uyumlu olmadığını belirtmiştir

Uygulamaya katılan 1 öğretmen “Günlük hayat ile bağlantılı metin sayısı çok az kullanılıyor. Genel olarak çocukların gerçek yaşamda karşılaştıkları sorunlardan uzak içeriklere sahipler (K₇).” ifadesiyle metinlerin güncel olmadığını ve öğrencilerin kendi yaşam sorunlarını içermediğini belirtmiştir.

Türkçe öğretmenlerine göre metinlerde olması gereken niteliklere ilişkin görüşleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.
Ders kitaplarındaki metinlerde bulunması gereken nitelikler

Temalar	Katılımcılar	n	N	%
1. Öğrenci düzeyine uygun metinler seçilmelidir.	K _{1, 2, 3, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14}	10	15	67
2. Edebi niteliği iyi metinler seçilmelidir.	K _{5, 8, 10, 12}	4	15	27
3. Metinler çok uzun olmamalıdır.	K _{3, 8, 12, 13}	4	15	27
4. İlgi çekici metinler seçilmelidir.	K _{1, 3, 6, 13}	4	15	27
5. Güncel konuları içeren metinler olmalıdır.	K _{2, 6, 14}	3	15	20
6. Tema önemli gün ve haftalarla ile uyumlu olmalıdır.	K _{9, 10, 11}	3	15	20
7. Eğlenceli metinler seçilmelidir.	K _{4, 15}	2	15	13
8. Öğretici ve yönlendirici metinler olmalıdır.	K _{14, 15}	2	15	13
9. Metinleri diğer derslerin konusunu içermemelidir.	K ₄	1	15	7
10. Üst düzey düşünmeye yönlendirmelidir.	K ₆	1	15	7
11. Metin seçimi uzmanların ve öğretmenlerin iş birliğinde olmalıdır.	K ₇	1	15	7
12. Öğrenci psikolojisine uygun olmalıdır.	K ₉	1	15	7
13. Öğrencide okuma isteği oluşturabilecek metinler olmalıdır.	K ₁₃	1	15	7
14. Metinler kültürümüze uygun olmalıdır.	K ₁₄	1	15	7
15. Metindeki dil ve anlatım akıcı olmalıdır.	K ₁₃	1	15	7
16. Farklı metin türleri olmalıdır.	K ₁	1	15	7

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarındaki metinlere ilişkin önerileri 16 temada toplanmıştır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 10’u öğrenci düzeyine uygun metinler seçilmelidir, 4’ü edebi niteliği iyi metinler seçilmelidir, 4’ü metinler çok uzun olmamalıdır, 4’ü ilgi çekici metinler seçilmelidir, 3’ü güncel konuları içeren metinler olmalıdır, 3’ü tema önemli gün ve haftalarla ile uyumlu olmalıdır, 2’si eğlenceli metinler seçilmelidir, 2’si öğretici ve yönlendirici metinler olmalıdır, 1’i metinleri diğer derslerin konusunu içermemelidir, 1’i üst düzey düşünmeye yönlendirmelidir, 1’i metin seçimi uzmanların ve öğretmenlerin iş birliğinde olmalıdır, 1’i öğrenci psikolojisine uygun olmalıdır, 1’i öğrencide okuma isteği oluşturabilecek metinler olmalıdır, 1’i metinler kültürümüze uygun olmalıdır, 1’i metindeki dil ve anlatım akıcı olmalıdır, 1’i farklı metin türleri olması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir.

Uygulamaya katılan 10 öğretmen, “Sınıf seviyesine uygun olmalı (K₃), Öğrencinin yaşına uygun olmalı (K₁₄), Çocuğun yaş özellikleri psikolojik açıdan da değerlendirilip seçilmeli (K₉)...” ifadeleriyle sınıf seviyesine uygun metinlerin ders kitaplarında yer alması gerektiğini belirtmiştir.

Uygulamaya katılan 4 öğretmen, “Edebi niteliği daha üst seviyede metinler seçilebilir (K₅), Türk edebiyatının seçkin örneklerinden seçilmelidir (K₈)...” ifadeleriyle nitelikli edebi metinlerin yer alması gerektiğini belirtmiştir.

Uygulamaya katılan 4 öğretmen, “Özellikle 5. sınıf metinleri daha kısa olabilir (K₁₃), Çok uzun ve çocuğun dikkatini dağıtacak şekilde olmamalı (K₃)...” ifadeleriyle ders kitaplarındaki metinlerin uzun olmaması gerektiğini belirtmiştir.

Uygulamaya katılan 4 öğretmen, “Çocukların dikkatini çekecek konular ele alınmalı (K₆), İlgi çekici metinler seçilmeli (K₃)...” ifadeleriyle ders kitaplarında ilgi çekici metinlerin olması gerektiğini belirtmiştir.

Uygulamaya katılan 3 öğretmen, “Metinlerin güncel olaylar üzerinden ele alınmaları hem çocukların ilgisini daha aktif kılmakta hem de derse olan katılımlarını artırmaktadır (K₂)...” ifadeleriyle ders kitaplarına konacak metinlerin güncel konulardan seçilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Uygulamaya katılan 1 öğretmen, “Çocukları yorumlamaya sevk edecek metinler olmalı (K₆).” ifadesiyle ders kitaplarındaki metinlerin öğrenciyi üst düzey düşünmeye yöneltmesi gerektiğini belirtmiştir.

Uygulamaya katılan 1 öğretmen, “Sınıf seviyesine göre öğrencilerin ilgisini çekebilecek metin türlerinin olmasına da ayrıca özen gösterilmelidir (K₁).” ifadesiyle farklı metin türlerinin olması gerektiğini belirtmiştir.

3. Problem: Bu problemin çözümlenmesinde Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarındaki sözcük ve sözcük etkinlikleri hakkındaki görüşlerinden yararlanmışlardır. Öğretmenlerin sözcük ve sözcük etkinlikleri hakkındaki değerlendirmeleri Tablo 6’da, sözcük ve sözcük etkinliklerine yönelik önerileri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 6.

Ders kitaplarındaki sözcük ve sözcük etkinliklerinin değerlendirilmesi

Temalar	Katılımcılar	n	N	%
1. Sözcük çalışmaları yeterlidir.	K _{6, 7, 10, 12, 13}	5	15	33
2. Deyim ve atasözlerinin öğretim etkinlikleri azdır.	K _{7, 9, 10, 13, 14}	5	15	33
3. Sözcük çalışmaları yetersizdir.	K _{8, 9}	2	15	13
4. Sözcükler seviyeye uygun değil.	K _{2, 3}	2	15	13
5. Öğretimi hedeflenen sözcükler doğru seçilmiştir.	K ₂	1	15	7
6. Sözcük etkinlikleri sıradan ve birbirine benzerdir.	K ₁₅	1	15	7

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarındaki sözcük ve sözcük etkinliklerine ilişkin görüşleri 6 temada toplanmıştır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 5’i sözcük çalışmaları yeterli, 5’i deyim ve atasözlerinin öğretim etkinlikleri az, 2’si sözcük çalışmaları yetersiz, 2’si sözcükler seviyeye uygun değil, 1’i öğretimi hedeflenen sözcükler doğru seçilmiş, 1’i sözcük etkinliklerinin sıradan ve birbirine benzer olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

Uygulamaya katılan 5 öğretmen, “Bence sözcük çalışmaları yeterli (K₇), Sözcük açısından yeterli buluyorum. Hemen hemen her metinde farklı tarzda sorular/etkinlikler oluyor (K₁₂)...” ifadeleriyle ders kitaplarındaki sözcük etkinliklerinin yeterli olduğunu belirtmiştir.

Uygulamaya katılan 5 öğretmen, “Yalnız deyimlerin ve atasözlerinin öğretimi bir problem olarak durmaktadır (K₇), Deyim ve atasözü etkinlikleri azdır (K₁₃).” ifadeleriyle ders kitaplarındaki deyim ve atasözü etkinliklerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir.

Uygulamaya katılan 2 öğretmen, “Sözcük geliştiren etkinliklerde bazen çok basit sözcüklere yer verilmekle birlikte bazen çocukların seviyesini oldukça aşan hatta öğretmeni zorlayan sözcüklere de rastlanmaktadır (K₂)...” ifadeleriyle ders kitaplarındaki sözcüklerin öğrenci düzeyine uygun olmadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin ders kitaplarındaki sözcük ve sözcük etkinliklerine yönelik önerileri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Ders kitaplarındaki sözcük ve sözcük etkinliklerine yönelik öneriler

Temalar	Katılımcılar	n	N	%
1. Deyim ve atasözlerinin öğretim etkinlikleri yer almalıdır.	K _{10, 13, 14}	3	15	20
2. Eğlenceli sözcük etkinlikleri olmalıdır.	K _{4, 11}	2	15	13
3. Hedef sözcükler sınıf düzeyine göre planlanmalıdır.	K _{1, 14}	2	15	13
4. Bulmacalara daha fazla yer verilmelidir.	K ₁₄	1	15	7
Tablo 7. (Devamı)				
5. Öğrencilerin bilmediği sözcükler metinlerde yer almalıdır.	K ₁	1	15	7
6. Özenle hazırlanmalı.	K ₅	1	15	7

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarındaki sözvarlığı ve sözcük etkinliklerine ilişkin önerileri 6 temada toplanmıştır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 3'ü deyim ve atasözlerinin öğretim etkinlikleri yer almalı, 2'si eğlenceli sözcük etkinlikleri olmalı, 2'si hedef sözcükler sınıf düzeyine göre planlanmalı, 1'i bulmacalara daha fazla yer verilmeli, 1'i öğrencilerin bilmediği sözcükler metinlerde yer almalı, 1'i özenle hazırlanması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Uygulamaya katılan 3 öğretmen, “*Daha çok atasözü ve deyim çalışmalarına yer verilse daha iyi olur (K₁₀), Deyim ve atasözlerine daha fazla yer verilebilir (K₁₃).*” ifadeleriyle ders kitaplarındaki sözvarlığı faaliyetleri içerisinde deyim ve atasözü öğretiminin daha çok yer alması gerektiğini belirtmiştir.

Uygulamaya katılan 2 öğretmen, “*Belli bir plan dâhilinde 5, 6, 7, 8. sınıf seviyelerinde öğrenilmesi, kullanılması gereken kelimelerin metinlerin içerisinden verilmesi güzel olabilir (K₁₄).*” ifadeleriyle ders kitaplarındaki hedef sözcükleri önceden planlanması gerektiğini belirtmiştir.

4. Problem: Bu problemin çözümlenmesinde Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarındaki etkinlikler hakkındaki görüşlerinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin ders kitaplarındaki etkinliklere yönelik değerlendirmeleri Tablo 8’de, önerileri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 8.

Ders kitaplarındaki etkinliklerin değerlendirilmesi

Temalar	Katılımcılar	n	N	%
1. Etkinlikler ilgi çekici değildir.	K _{3, 4, 6, 7, 10, 15}	6	15	40
2. Etkinlikler birbirinin tekrarıdır.	K _{6, 8, 14, 15}	4	15	27
3. Dil bilgisi etkinlikleri yetersizdir.	K _{8, 9, 11}	3	15	20
4. Etkinlik sayısı çok fazladır.	K _{11, 12, 13}	3	15	20
5. Konuşma etkinliklerinin uygulaması zor oluyor.	K _{7, 11}	2	15	13
6. Etkinlikler az ve yetersizdir.	K _{3, 10}	2	15	13
7. Etkinlikler basittir.	K _{6, 10}	2	15	13
8. Etkinlikler öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçmemektedir.	K _{6, 10}	2	15	13
9. Etkinlikler öğrenci becerilerini geliştirmeye uygundur.	K _{1, 2}	2	15	13
10. Etkinlikler öğrencilerin farklı becerilerine yöneliktir.	K ₁	1	15	7
11. Öğrenci merkezli ve etkin katılımı sağlamaktadır.	K ₁	1	15	7
12. Öğrenci düzeyine uygundur.	K ₂	1	15	7
13. Üst düzey düşünmeye yönlendirmektedir.	K ₂	1	15	7
14. Etkinlikler öğrenci seviyesine uygun değildir.	K ₄	1	15	7

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarındaki etkinliklere ilişkin görüşleri 14 temada toplanmıştır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 6'sı etkinlikler ilgi çekici değil, 4'ü etkinlikler birbirinin tekrarı, 3'ü dil bilgisi etkinlikleri yetersiz, 3'ü etkinlik sayısı çok fazla, 2'si konuşma etkinliklerinin uygulaması zor, 2'si etkinlikler az ve yetersiz, 2'si etkinlikler basit, 2'si etkinlikler öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçmemekte, 2'si etkinlikler öğrenci becerilerini geliştirmeye uygun, 1'i etkinlikler öğrencilerin farklı becerilerine yönelik, 1'i öğrenci merkezli ve etkin katılımı sağlamakta, 1'i öğrenci düzeyine uygun, 1'i üst düzey düşünmeye yönelik ve 1'i etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmadığı şeklinde görüş bildirmiştir.

Uygulamaya katılan 6 öğretmen, “Etkinliklerin çoğu sıkıcı içeriklere sahiptir (K₇), Çoğu çok basit, öğrenciyi sıkan etkinliklerdir (K₁₀), Öğrencinin kendini vereceği şekilde ilgi çekici değil (K₃)...” ifadeleriyle etkinliklerin sıkıcı olduğunu ve ilgi çekici olmadığını belirtmiştir.

Uygulamaya katılan 4 öğretmen, “Bir parça için aynı tarz soru tipleriyle karşılaşıyoruz. Bu etkinlikleri geçmek zorunda kalıyorum (K₁₅), Öğrenciler açısından hep aynı etkinlikler olduğundan sıkıcı bulunuyor (K₁₄)...” ifadeleriyle etkinliklerin öğrenciler açısından ilgi çekici olmadığını belirtmiştir.

Uygulamaya katılan 3 öğretmen, “Dil bilgisi etkinlikleri yetersizdir (K₈), Dil bilgisi kısmı biraz eksik (K₉)...” ifadeleriyle ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir.

Uygulamaya katılan 2 öğretmen, “Etkinliklerin verilen metinlerle uygun olduğunu düşünüyorum. Metne bağlı etkinlikler olsun, yoruma dayalı etkinlikler olsun, dil bilgisine yönelik etkinlikler olsun öğrencilerin seviyelerine uygun etkinliklerdir (K₂)...” ifadeleriyle etkinliklerin becerilerin öğretimi açısından uygun olduğunu belirtmiştir.

Uygulamaya katılan 2 öğretmen, “Çocukların bilgi ve becerilerini ölçmeyen etkinlikler var (K₆)...” ifadeleriyle etkinliklerin öğrencilerin becerilerini ölçemediğini belirtmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarındaki etkinliklerin nasıl olması gerektiğine yönelik görüşleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Ders kitaplarındaki etkinliklerde olması gereken nitelikler

Temalar	Katılımcılar	n	N	%
1. Kazanımlara uygun olmalıdır.	K _{10, 11, 13}	3	15	20
2. Farklı becerileri geliştirmeye yönelik hazırlanmalıdır.	K _{1, 2, 15}	3	15	20
3. Yeteri kadar görsel kullanılmalıdır.	K _{3, 8, 12}	3	15	20
4. Etkinliklerin günlük yaşamla ilişkisi kurulmalıdır.	K _{7, 8, 14}	3	15	20
5. LGS’ye hazırlayıcı etkinlikler olmalıdır.	K _{8, 11, 15}	3	15	20
6. Etkinlikler ilgi çekici olmalıdır.	K _{1, 9}	2	15	13
7. Öğrencilerin seviyesine uygun olmalıdır.	K _{1, 11}	2	15	13
8. Öğrencilerin etkin katılımını sağlamalıdır.	K _{4, 14}	2	15	13
9. Etkinlikler her sınıf düzeyi için yeterli sayıda hazırlanmalıdır.	K _{3, 11}	2	15	13
10. Üst düzey düşünmeyi geliştirmeye yönelik olmalıdır.	K _{3, 6}	2	15	13
11. Etkinlikler birbirinden farklı türde olmalıdır.	K _{8, 9}	2	15	13
12. Etkinlikler metinle ilişkili olmalıdır.	K _{5, 6}	2	15	13
13. Öğrencilerin bilgi düzeylerini ölçebilmelidir.	K ₁₀	1	15	7
14. Oyunlaştırılabilir etkinlikler hazırlanmalıdır.	K ₁₄	1	15	7

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarındaki etkinliklere ilişkin önerileri 14 temada toplanmıştır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 3’ü kazanıma uygun olmalı, 3’ü farklı becerileri geliştirmeye yönelik hazırlanmalı, 3’ü yeteri kadar görsel kullanılmalı, 3’ü etkinliklerin günlük yaşamla ilişkisi kurulmalı, 3’ü LGS’ye hazırlayıcı etkinlikler olmalı, 2’si etkinlikler ilgi çekici olmalı, 2’si öğrencilerin seviyesine uygun etkinlikler olmalı, 2’si öğrencilerin etkin katılımını sağlamalı, 2’si etkinlikler her sınıf düzeyi için yeterli sayıda hazırlanmalı, 2’si üst düzey düşünmelerini geliştirmeye yönelik olmalı, 2’si etkinlikler birbirinden farklı türde olmalı, 2’si etkinlikler metinle ilişkili olmalı, 1’i öğrencilerin bilgi düzeylerini ölçebilmeli ve 1’i oyunlaştırılabilir etkinlikler hazırlanması gerektiğini ifade etmiştir.

Uygulamaya katılan 3 öğretmen, “Kazanıma uygun, net ve açık olmalıdır (K₁₃)...” ifadeleriyle etkinliklerle kazanım ilişkisinin kurulması gerektiğini belirtmiştir.

Uygulamaya katılan 3 öğretmen, “Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrencilerin okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerine hitap edecek ve bunları geliştirecek şekilde hazırlanmalıdır (K₂), Farklı becerilerini geliştirmeye yönelik olmalı (K₁₅)...” ifadeleriyle etkinliklerin tüm becerileri geliştirmeye yönelik hazırlanması gerektiğini belirtmiştir.

Uygulamaya katılan 2 öğretmen, “Öğrencilerin kendini yansıtabileceği, ifade gücünü ortaya çıkaran etkinlikler olabilir (K₄), Ayrıca öğrencilerin farklı alandaki becerilerini yansıtmalıdır. (K₁)...” ifadeleriyle etkinliklerin tüm becerileri geliştirmeye yönelik hazırlanması gerektiğini belirtmiştir.

Uygulamaya katılan 2 öğretmen, “Türkçe ders kitabındaki etkinlikler öncelikle öğrencilerin ilgisini canlı tutabilecek, dersi sevmelerini sağlayan etkinlikler olmalıdır (K₁)...” ifadeleriyle öğrenciler için ilgi çekici etkinliklerin hazırlanması gerektiğini belirtmiştir.

Uygulamaya katılan 2 öğretmen, “Öğrencinin çözümlene, mantık yürütebilme gibi alanlarda daha aktif olarak yararlanacağı şekilde olmalı (K₃), Çocukların okudukları metinle ilişkilendirebilecekleri, yorum yapabilecekleri etkinlikler olmalı (K₆)” ifadeleriyle etkinlikler üst düzey becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanması gerektiğini belirtmiştir.

Uygulamaya katılan 1 öğretmen, “Oyunlaştırılabilir, öğrenciyi sırasına mahkum etmeyecek şekilde olmalı (K₁₄)” ifadesiyle etkinliklerin eğlenceli ve aktif katılımı sağlayıcı olması gerektiğini belirtmiştir.

5. Problem: Bu problemin çözümlenmesinde Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme faaliyetleri hakkındaki görüşlerinden yararlanmışlardır. Öğretmenlerin ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine yönelik değerlendirmeleri Tablo 10’da, önerileri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 10.

Ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin değerlendirilmesi

Temalar	Katılımcılar	n	N	%
1. Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri yetersizdir.	K _{3, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 14}	8	15	53
2. Etkinlikler öğrencilerin becerilini ölçmede yeterlidir.	K _{1, 2, 5, 11}	4	15	27
3. LGS’ye uygun değildir.	K _{4, 7}	2	15	13
4. Kazanımları ölçmekten uzaktır.	K _{6, 12}	2	15	13
5. Metnin anlaşılabilirliğini ölçmeye yöneliktir.	K ₁	1	15	7
6. Ölçme araçları çeşitli değildir.	K ₁₅	1	15	7

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine ilişkin görüşleri 6 temada toplanmıştır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 8’i ölçme ve değerlendirme faaliyetleri yetersiz, 4’ü etkinlikler öğrencilerin becerilini ölçmede yeterli, 2’si LGS’ye uygun değil, 2’si kazanımları ölçmekten uzak, 1’i metnin anlaşılabilirliğini ölçmeye yönelik ve 1’i ölçme araçlarının çeşitli olmadığını ifade etmiştir.

Uygulamaya katılan 8 öğretmen, “Ölçme olarak sadece tema sonu değerlendirme var. Yeterli bulmuyorum. Kazanımlar tek tek ölçülüyor (K₁₂), Tema sonu değerlendirmelerin dışında ölçme ve değerlendirmeye yönelik bir çalışma yok (K₃), Çok yetersiz. Öğretim programında yer alan kazanımları ölçecek nitelikte değil (K₆)...” ifadeleriyle ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirmenin faaliyetlerinin yeterli olmadığını belirtmiştir.

Uygulamaya katılan 4 öğretmen, “Kazanımlara uygun sorular yer alıyor, tema açısından kapsamlı olmasa da yeterli (K₁₁), Yeterli (K₅)...” ifadeleriyle ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin yeterli olduğunu belirtmiştir.

Uygulamaya katılan 2 öğretmen, “Sınav gerçeğine uygun değil (K₄), Kitaptaki ölçme faaliyetleri çocukların gireceği sınavlarda karşılaşılabilecek sorularla benzerlik göstermemektedir. (K₇).” ifadeleriyle ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme çalışmalarının üst öğretime geçiş sınavlarıyla benzeşmediğini belirtmiştir.

Uygulamaya katılan 1 öğretmen, “Her etkinlikte aynı tarz sorular yer almaktadır (K₇).” ifadeleriyle ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirmenin aynı soru tarzlarıyla gerçekleştirildiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirmeye yönelik önerileri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme faaliyetler önerileri

Temalar	Katılımcılar	n	N	%
1. Çeşitli ölçme araçlarına yer verilmelidir.	K _{6, 8, 9, 12, 14}	5	15	33
2. Beceri temelli ölçme araçları yer almalıdır.	K _{2, 3, 13, 15}	4	15	
3. Kazanımları ölçmeye yönelik olmalıdır.	K _{1, 6, 11}	3	15	20
4. Daha fazla ölçme faaliyeti olmalıdır.	K _{7, 8}	2	15	13
5. Üst düzey becerileri ölçen araçlar yer almalıdır.	K _{10, 15}	2	15	13
6. Ölçme araçları sınavlara yönelik hazırlanmalıdır.	K ₄	1	15	7
7. Öğrenci başarısını ortaya koymalıdır.	K ₂	1	15	7
8. Etkin katılımı sağlayacak ölçme araçları geliştirilmelidir.	K ₂	1	15	7

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine ilişkin önerileri 8 temada toplanmıştır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 5'i çeşitli ölçme araçlarına yer verilmeli, 4'ü beceri temelli ölçme araçları yer almalı, 3'ü kazanımları ölçmeye yönelik olmalı, 2'si daha fazla ölçme faaliyeti olmalı, 2'si üst düzey becerileri ölçen araçlar yer almalı, 1'i ölçme araçları sınav yönelik hazırlanmalı, 1'i öğrenci başarısını ortaya koymalı ve 1'i etkin katılımını sağlayacak ölçme araçları geliştirilmelidir.

Uygulamaya katılan 5 öğretmen, “Çoktan seçmeli, eşleştirme, boşluk doldurma vb. sorulara etkinliklerde daha fazla yer verilmelidir (K₈), Doğru-yanlış, boşluk doldurma gibi etkinlik tabanlı olabilir (K₁₂)...” ifadeleriyle ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde çeşitli soru tarzlarının yer alması gerektiğini belirtmiştir.

Uygulamaya katılan 4 öğretmen, “Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri her öğrencinin becerisini ortaya çıkarabilecek tarzda hazırlanmalı, hangi öğrencinin hangi becerisinin ön planda olduğunu ortaya çıkarabilecek şekliyle hazırlanmalıdır (K₂)...” ifadeleriyle ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirmenin her öğrencinin becerisini ortaya koyacak şekilde hazırlanması gerektiğini belirtmiştir.

Uygulamaya katılan 2 öğretmen, “Farklı düzeyde ve farklı yönden bilgiyi ölçen sorulara yer verilmelidir. Yorum yapabilecekleri sorular olmalıdır (K₁₀), Farklı becerileri ölçen sorular olmalı. Çocuğun yaratıcılığı daha çok desteklenmeli (K₁₅).” ifadeleriyle ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin öğrenciyi üst düzey düşünmeye yöneltmesi gerektiğini belirtmiştir.

Uygulamaya katılan 1 öğretmen, “Sınava yönelik olmalı (K₄).” ifadesiyle ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirmenin sınava hazırlayıcı bir şekilde olması gerektiğini belirtmiştir.

6. Problem: Bu problemin çözümlenmesinde Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarındaki görseller hakkındaki görüşlerinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin ders kitaplarındaki görseller üzerine değerlendirmeleri Tablo 12’de, önerileri Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 12.

Ders kitaplarındaki görsellerin değerlendirilmesi

Temalar	Katılımcılar	n	N	%
1. Görseller tema-metin içeriğiyle uyumludur.	K _{1, 2, 4, 9, 10, 11}	6	15	40
2. Görseller yetersizdir.	K _{3, 5, 8, 13}	4	15	27
3. Kitaplar görsel tasarım bakımından zengindir.	K _{6, 9}	2	15	13
4. Görseller çocuklar için uygun değildir.	K ₇	1	15	7
5. Görseller tema-metin içeriğiyle uyumsuzdur.	K ₈	1	15	7
6. Aşırı görsel kullanımı dikkat dağıtıyor.	K ₁₂	1	15	7
7. Kullanılan görseller birbirinin aynısıdır.	K ₁₅	1	15	7
8. Görseller öğrencilerin ilgisini çekmektedir.	K ₂	1	15	7

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarındaki görsellere ilişkin görüşleri 8 temada toplanmıştır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 6’sı görseller tema-metin içeriğiyle uyumlu, 4’ü görseller yetersiz, 2’si kitaplar görsel tasarım bakımından zengin, 1’i görseller çocuklar için uygun değil, 1’i görseller tema-metin içeriğiyle uyumsuz, 1’i aşırı görsel kullanımı öğrencilerin dikkatini dağıtıyor, 1’i kullanılan görseller birbirinin aynısı ve 1’i görseller öğrencilerin ilgisini çektiği yönünde görüş bildirmiştir.

Uygulamaya katılan 6 öğretmen, “Metin ile görseller genellikle uyumlu (K₉), Görsel tasarımların verilen metnin içeriğini yansıtmakta başarılı olduğunu düşünüyorum (K₂), Genel olarak konuya uygun seçiliyor (K₄)...” ifadeleriyle metin ile görsellerin uyumlu olduğunu belirtmiştir.

Uygulamaya katılan 4 öğretmen, “Genel olarak yetersiz (K₈), Özellikle 6. sınıf seviyesinde görsel olmayan sadece yazıya boğulmuş basımlardan vazgeçilmeli (K₃)...” ifadeleriyle ders kitaplarında görsellerin yetersiz olduğunu belirtmiştir.

Uygulamaya katılan 1 öğretmen, “Genel olarak çok da çocuklara hitap eden görseller olmadığını söyleyebilirim. (K₇)” ifadesiyle görsellerin öğrenciler için ilgi çekici olmadığını belirtmiştir.

Uygulamaya katılan 1 öğretmen, “Görsellerin, çocukların ilgisini çektiğini düşünüyorum. (K₂)” ifadesiyle ders kitaplarındaki görsellerin çocuklar için ilgi çekici olduğunu belirtmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarındaki görsellerin nasıl olması gerektiğine yönelik önerileri Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13.

Ders kitaplarındaki görsellere yönelik öneriler

Temalar	Katılımcılar	n	N	%
1. Görseller ve metin birbiriyle uyuşmalıdır.	K _{1, 2, 8, 9, 11, 14}	6	15	40
2. Görseller ilgi çekici olmalıdır.	K _{1, 6, 10}	3	15	20
3. Görseller hayal güçlerini zenginleştirmelidir.	K _{8, 15}	2	15	13
4. Tasarımlar yapılırken sınıf düzeyi dikkate alınmalıdır.	K _{1, 12}	2	15	13
5. Görseller içeriğin anlaşılmasına katkı sunmalıdır.	K _{1, 2}	2	15	13
6. Daha fazla görsel kullanılmalıdır.	K _{3, 4}	2	15	13
7. Görsel tasarımlar uzmanlarca hazırlanmalıdır.	K ₁₃	1	15	7
8. Görsel tasarımlar güncel olmalıdır.	K ₁₄	1	15	7
9. Farklı görsel tasarım teknikleri kullanılmalıdır.	K ₁₅	1	15	7
10. Görseller açık ve anlaşılır olmalıdır.	K ₃	1	15	7

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarındaki görsellere ilişkin önerileri 10 temada toplanmıştır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 6’sı görseller ve metin birbiriyle uyuşmalı, 3’ü görseller ilgi çekici olmalı, 2’si görseller hayal güçlerini zenginleştirmeli, 2’si tasarımlar yapılırken sınıf düzeyi dikkate alınmalı, 2’si görseller içeriğin anlaşılmasına katkı sunmalı, 2’si daha fazla görsel kullanılmalı, 1’i görsel tasarımlar uzmanlarca hazırlanmalı, 1’i görsel tasarımlar güncel olmalı, 1’i farklı görsel tasarım teknikleri kullanılmalı, 1’i görsellerin açık ve anlaşılır olması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir.

Uygulamaya katılan 6 öğretmen, “Metinle bağlantılı olmalıdır (K₈), İçerik ile uyumlu, konunun dışına çıkan farklı mesajlar veren nitelikte olmamalıdır (K₁₁)...” ifadeleriyle görsellerin yetersiz olduğunu belirtmiştir.

Uygulamaya katılan 3 öğretmen, “Gözü yormayan, dikkat çekici olmalıdır (K₁₀), Çocukların dikkatini çekecek, onları okumaya karşı merak uyandıracak görseller olmalı (K₆)...” ifadeleriyle ilgi çekici görsellerin kullanılması gerektiğini belirtmiştir.

Uygulamaya katılan 2 öğretmen, “Verilen metnin içeriğini öğrencilerin hafızalarında canlandırılmalarına yardımcı olacak şekilde olmalı ve görsel hafızayla metnin içeriğinin anlaşılmasında etkili olacak tasarımlar olmalıdır (K₂), Özellikle hikâye, masal gibi metin türlerinde olayın görsellerle desteklenmesi, kahramanların içeriğe uygun çizimleri öğrencilerdeki ilgiyi daha da arttırmaktadır (K₁).” ifadeleriyle metnin içeriğinin anlaşılmasında etkili olacak tasarımların kullanılması gerektiğini belirtmiştir.

Uygulamaya katılan 2 öğretmen, “Ders kitaplarındaki tasarımlar yapılırken sınıf seviyelerinin de göz önünde bulundurulması gerekir. Daha alt sınıflarda görselliğe daha çok yer verilmelidir. (K₁)...” ifadeleriyle görsellerin sınıf düzeyine göre kullanılması gerektiği belirtmiştir.

Uygulamaya katılan 1 öğretmen, “Daha profesyonel çalışmalar yapılabilir. Çünkü görseller çok etkili bir unsur oluyor (K₁₃).” ifadeleriyle ders kitaplarında kullanılacak görsellerin uzmanlarca seçilmesi gerektiğini belirtmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Türkçe ders kitaplarını sınıfta etkin kullanan öğretmenlerin görüşlerinden hareketle ulaşılan sonuçlar alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılmış ve tartışılmıştır. Bunun sonucunda ders kitaplarına yönelik öneriler ortaya konmuştur.

Türkçe ders kitaplarının Türkçe dersi öğretim programına uygunluğu konusundaki araştırmalara bakıldığında ders kitapları programdaki kazanımlarına uygundur (Aslan ve Engin; 2019; Özkara, 2006; Yaylı ve Solak, 2014) ve ders kitapları programda kazanımlarına uygun değildir (Şahin, 2008) şeklinde iki farklı sonuç vardır. Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin çoğu ders kitaplarının program kazanımlarına uygun olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin bir kısmına göre ders kitapları programa tam anlamıyla uygunluk göstermemektedir ve programın kazanımlarına ulaşmada yetersizdir. Dolayısıyla program amaçlarına ulaşmada ders kitapları tek başlarına yeterli kaynaklar değildir. Öğretmenler programın sık sık değişmesine bağlı olarak ders kitaplarının da değiştirildiğini ve bunun olumsuz bir durum olduğu şeklinde değerlendirme yapmışlardır. Sık değişimler öğretmenlerin programlara ve kitaplara uyum sağlamalarını engellediği şeklinde yorumlanabilir.

Arslan ve Engin (2019), araştırmalarında öğretmenlerin metinlerin öğrenci düzeyine uygulanması hakkında hem olumlu hem de olumsuz görüş bildirmişlerdir. Alanyazında seçilen metinlerin öğrenci düzeyine uygun olduğu (Ayhan, 2010; Baldan, 2009) ve metinlerin öğrenci düzeyine uygunluk ilkesine dikkat edilmediğine (Canlı, 2015) yönelik sonuçlar mevcuttur. Ders kitaplarındaki metinleri öğrencilerin düzeylerine uygun bulan ve bulmayan Türkçe öğretmenlerinin sayısı birbirine yakındır. Birbirinden farklı bulgular bu konuda tam bir görüş birliğine varılamadığını göstermektedir. Ayrıca her bir kitap en az 32 metin içerdiğinden bu metinlere yönelik farklı görüşlerin olması doğaldır.

Öğretmenlerin geneli metinleri uzun, içerik açısından sıkıcı, yetersiz ve basit bulmaktadır. Bu sıkıcı ve yetersizliğin nedeni olarak metinlerin özensiz seçilmesinden kaynaklanabilir. Ayrıca öğretmenler, günlük yaşamla ilişkisiz, öğrencilerin kendi yaşam sorunlarını içermediğine dair yönelik görüşler belirtmiştir.

Öğretmenler, öğrenci düzeyine uygun metinlerin seçilip kullanılmasını önermiştir. Metinlerin; edebi niteliği yüksek, tema, önemli gün ve haftalarla uyumlu, eğlenceli, öğretici ve yönlendirici, kültürümüze uygun, üst düzey düşünmeye teşvik edici olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca metinlerin uzunluğu iyi ayarlanmalıdır. Öğrencilerin yaş düzeylerine göre bilişsel, duyuşsal dünyalarını yansıtan metinler öğrencilerin ilgisini çekecek ve öğretimi kolaylaştıracaktır. Metinlerin bir kısmının güncel edebi eserlerden seçilmesi öğrencilerin kendini metinde bulması açısından faydalı olabilir. Söz konusu ölçütleri karşılayan metinlerin ders kitaplarında yer alması Türkçe dersinin amacına ulaşmasını kolaylaştıracaktır. Öğrencilerin derse katılımını artırarak dil becerilerinin gelişimini sağlayacaktır.

Ders kitaplarında temalara göre farklı farklı metinler mevcuttur. Fakat öğretmenlerde bazı metinlerin Türkçe dersi için değil de başka bir ders kazanımlarına yönelik olduğu algısı oluşmaktadır. Bu durum Türkçe öğretmenlerinin o metinle ilgili artalan bilgisi yetersiz olduğunda öğretmenler dersi anlatmakta zorlanabilmektedir. Metinlerin başka ders alanı ile ilgili olması doğaldır. Fakat başka dersin öğretim amaçlarına göre Türkçe dersi metinlerinin seçilmemesi gerekir.

Ders kitaplarındaki metin türü dağılımının öğretmenler arasında tartışma konusu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler ders kitaplarında birbirinden farklı metin türlerine yer vermesini önermişlerdir. Farklı metin türlerini okuyup anlamlandırma deneyimi kazandıracaktır. Kitaplardaki metin türü dağılımının sınıf düzeylerine uygunluğunun akademik bulgular ışığında yeniden yapılandırılması gerekebilir.

Türkçe öğretmenlerinin bir kısmı sözcük çalışmalarını yeterli bulurken deyim ve atasözleri öğretim etkinliklerini yetersizliğini ifade etmiştir. Sözcük etkinliklerinin sayısından bağımsız olarak sıradan ve birbirine benzerdir. Oysa alanyazında çok çeşitli kelime öğretim ve yöntem teknikleri olduğu bilinmektedir (Çiçek ve Dilekçi, 2022). Öğretmenlerin bir kısmı öğretimi hedeflenen sözcüklerin uygun olduğunu belirtirken diğer bir kısmı sözcüklerin öğrenci düzeyine uygun olmadığını belirtmiştir. Hedef sözcük öğretimi konusunda ulaşılan temel sözcükler yoktur. Öğretmenlerin de bu konuda birbirinden farklı düşünmektedir. Hedef sözcük öğretiminin belirginleştirilmesi için kurumsal bir çalışma gerekmektedir. MEB'in başlattığı sözcük belirleme çalışmaları bu sorunun çözümü için önemli bir adımdır.

Türkçe öğretmenlerine göre ders kitaplarındaki sözcük çalışmaları için eğlenceli sözcük, deyim ve atasözleri etkinlikleri ve bulmacalara daha fazla yer verilmelidir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin bilmediği sözcüklerden hareketle öğretimi hedeflenen sözcüklerin belirlenmesini ve bunların sınıf düzeylerine göre planlanarak metinlerde yer almasını önermişlerdir.

Alanyazındaki çalışmalara göre etkinlikler öğrenci düzeyine uygun (Aslan ve Engin, 2019; Susar Kırmızı ve Akkaya, 2009; Yaylı ve Solak, 2014), etkinlik sayısı fazla (Aslan ve Engin, 2019; Susar Kırmızı ve Akkaya, 2009), dil bilgisini kavramayı sağlayacak etkinlikler yetersiz (Aslan ve Engin, 2019) ve

öğrencilerin ilgisini çekmekten uzak (Yaylı ve Solak, 2014) olduğu bulgulanmıştır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin çoğu ders kitaplarındaki etkinliklere yönelik olumsuz değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Etkinliklerin ilgi çekici olmadığını, basit ve birbirinin tekrarı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı etkinliklerin sayısını fazla, bir kısmı etkinlikler az ve yetersiz bulmaktadır. Benzer şekilde Çevik ve Güneş (2017) de çalışmalarında etkinliklerin öğrencileri hazırlık yapmaya, uygulamaya, değerlendirme yapmaya ve gözden geçirmeye yönlendirmede sınırlı kaldığını; dil becerilerini ve bilişsel becerileri kullanma konusunda beklentileri karşılamadığını belirlemişlerdir. Nicelik olarak etkinliklerin çok ya da az olmasından öte yeterli sayıda ve dil becerileriyle ilgisi kurulmuş olmalıdır. Öğrencilerin dil becerilerinin bütününe geliştirmeye yönelik olmalıdır. Ayrıca etkinliklerin sınıf içinde uygulanabilirliği, öğrencilerin düzeyi, okulların imkânları dikkate alınarak tasarlanmalıdır. Böylece işlevsel ve kullanışlı etkinliklerin ders kitaplarında yer alması sağlanacaktır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri ders kitaplarındaki etkinliklerin; farklı becerilerini geliştirmeye yönelik, günlük yaşamla ilişkisi kurulmuş, etkin katılımı sağlayan, liselere geçiş sınavına hazırlayıcı ve ilgi çekici olmalıdır. Ayrıca öğretmenler etkinliklerin; birbirinden farklı türde, metinle ilişkili ve öğrencilerin bilgi düzeylerini ölçebilmeye yönelik olmasını önermişlerdir.

Türkçe öğretmenlerinin geneli ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini yetersiz bulmaktadır. Kitaplarda sadece tema sonu ölçme ve değerlendirme faaliyetleri mevcuttur. Ayrıca sınava hazırlayıcı ölçme ve değerlendirme çalışmaları azdır. Genellikle ölçme ve değerlendirme çalışmalarının metnin anlaşılabilirliğini ölçmeye yönelik olması ve ölçme araçlarının çeşitli olmaması nedeniyle dört dil becerisinin kazanımlarını ölçmekten uzaktır. Kutlu (1999) Türkçe ders kitaplarındaki soruların genelde metinle uyumlu olduğu ancak soruların öğrenciyi düşünmeye yöneltmeyerek doğrudan metindeki bilgiyi istediği bulgulanmıştır. Göçer (2008) Türkçe ders kitaplarındaki dinleme kazanımlarını ölçme-değerlendirme faaliyetleri açısından eksiklikler olduğunu belirlemiştir. Bu sonuçlar araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Türkçe öğretmenleri ders kitaplarında kazanımları ölçmeye yönelik daha fazla ve çeşitli ölçme araçlarına yer verilmesini önermişlerdir. Ayrıca kitaplarda beceri temelli ve üst düzey becerileri ölçen araçlar olmalıdır. Öğretmenler kitaplardaki ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin merkezi sınavlara yönelik hazırlanmasını talep etmiştir. Öğretmenler öğrenciyi üst öğretim kurumuna geçiş sınavına hazırlama düşüncesinden hareketle yardımcı öğretim materyali kullandıkları bilinmektedir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin derslerini yürüten öğretmenlerde sık görülen bu durum için alternatif ve destekleyici çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin bir bölümü ders kitaplarındaki görseller hakkında olumlu değerlendirmelerde bulunmuştur. Öğretmenler, görsellerin, tema-metin içeriğiyle uyumlu olduğunu ve kitapların görsel tasarım bakımından zengin olduğunu belirtmişlerdir. Türkçe öğretmenlerinin yarısından fazlası ise ders kitaplarındaki görseller hakkında olumsuz değerlendirmelerde bulunmuştur. Öğretmenler; görsellerin yetersizliği, öğrenciler için uygun olmadığı, tema-metin içeriğiyle uyumsuzluğu ve kullanılan görsellerin benzer olduğunu ifade etmişlerdir. Alanyazında kitaplardaki bazı metinlerle görsellerin metinle uyumsuz olduğu ve okumayı zorlaştıracak şekilde kitaba yerleştirildiği (Arı, 2008); kitaplardaki görsellerin yetersiz olduğu (Akın, 2015); Türkçe ders kitaplarının ölçütlere uygun olarak hazırlanmadığı (Epçayan ve Okçu, 2010); kitabın baskı ve kâğıt kalitesinin düşük olması nedeniyle resimlemelerin kalitesiz olduğu ve kullanılan görsellerin özensiz seçildiği, metinle ilişkisinin sınırlı olduğu (Ayhan, 2010) belirlenmiştir. Ders kitaplarındaki görseller hakkında bu sonuçlar araştırmadaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Öğretmenler, görsellerin uzmanlar tarafından seçilip öğrencilerin gelişim düzeyi dikkate alınarak kullanılmasını önermiştir.

KAYNAKÇA

- Akın, E. (2015). Türkçe çalışma kitaplarındaki (6, 7 ve 8. sınıflar) dil bilgisi etkinliklerinin çeşitli açılardan değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(15), 19-34. doi: 10.7827/TurkishStudies.8722
- Arı, S. (2008). *MEB İlköğretim yedinci sınıf Türkçe ders kitabında resimlerin içerikle uyumu* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Arslan, A. ve Engin, A. O. (2019). 5. sınıf Türkçe ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 67-94. doi: 10.46778/goputeb.570245
- Ayhan, Y. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitabı resimlemelerinin biçim ve içerik açısından 11 yaş grubuna uygunluğu ve aynı yaş grubu öğrencilerin yaptığı resimlemelerle karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bağcı, H. ve Ünal, Y. (2013). İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 12-28. doi: 10.16916/aded.15997
- Baldan, N. (2009). *Yeni program 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin kelime serveti ve güçlük seviyesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Batur, Z. (2010). Anadili öğretiminde gösterge biliminin yeri: ana dili ders kitaplarındaki sözel metinlerle gösterge metinleri bütünselliğinin analizi. *Turkish Studies*, 5(4), 174-200. doi: 10.7827/TurkishStudies.1713
- Canlı, S. (2015). Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinlerin belirlenmesinde çocuğa görelilik ilkesi. *Journal of Language Education and Research*, 1(1), 98-123. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/177617>
- Çakan, M. (2008). Eğitim sistemimizde yaygın olarak kullanılan test türleri. Tekindal S. (ed.) *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s. 91-126). Ankara: Pegem Akademi.
- Çeçen, M. A. ve Çiftçi, Ö. (2007) İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 39-49.
- Çerçi, A. (2016). 6. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabının etkinliği oluşturan unsurlar bakımından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 1984-1998. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/265089>
- Çevik, A. ve Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-286. doi: 10.16916/aded.288848
- Çiçek, S. ve Dilekçi, A. (2022). Kelime öğretimi yöntem ve teknikleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 284-299. DOI: 10.29000/rumelide.1073911.
- Çoban, A. ve Tabak, G. (2011). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâyelerin hikâye haritalama yöntemine göre incelenmesi. *Journal of European Education*, 1(1), 43-50. Erişim adresi: <http://www.eu-journal.org/index.php/JEE/article/view/174/160>
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Kıroğlu, K. (2005). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Duran, S. (2006). *Türkçe derslerinde resimlerin kullanımı ve öğrencilerin metinleri anlamalarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Epçaçan, C. ve Okçu, V. (2010). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 39-51. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/442724>
- Evin, İ. ve Kafadar, O. (2004). İlköğretim sosyal bilgiler programının ve ders kitaplarının ulusal ve evrensel değerler yönünden içerik çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(2), 293-304. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26127/275213>
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. London: Continuum House.
- Göçer, A. (2008). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 197-210. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/32094>
- Güneş, F. (2002). *Ders kitaplarının incelenmesi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Hesapçioğlu, M. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- İnan Yıldız, F. ve Baş, B. (2015). İlkokul 2. sınıf Türkçe ders kitabının resim-metin ilişkisi açısından değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, ÖS-II, 251-268. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/715437>

- İşcan, A. (2004). *İlköğretim ikinci kademe sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin öğrencilere estetik zevk kazandırmadaki rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- İşcan, A. ve Cımbız, A. T. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki resimlerin metinlerle uyum düzeyinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 250-272. doi: 10.17240/aibuefd.2018..-380009
- Karatay, H. ve Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/930406>
- Kayabekir, T. (2010). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitabı tasarımında yer alan illüstrasyonların (resimlemelerin) metne uygunluk açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Keser, H. (2004). İlköğretim 4. sınıf bilgisayar ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2004, 2, 3. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256413>
- Kılıç, A. ve Seven, S. (2003). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kırbaş, T., Orhan, S. ve Topal, Y. (2012). İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki görsel öğelere öğretmen görüşlerinden hareketle eleştirel bir bakış. *Turkish Studies* 7(4), 2225-2235. doi: 10.7827/TurkishStudies.3804
- Kutlu, Ö. (1999). İlköğretim okullarındaki Türkçe ders kitaplarındaki okuma parçalarına dayalı olarak hazırlanmış sorular üzerine bir inceleme. *Eğitim ve Bilim*, 23(111), 14-21.
- Levin, J. R. ve Mayer, R. E. (1993). Understanding Illustrations in Text. Andwoodward BK, Britton A. and Binkly M. (Ed.), *Learning from Textbooks: Theory and Practice*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mazlum, Ö. ve Mazlum, F.S. (2016). İlköğretim 4. sınıf ders kitaplarının görsel tasarımına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 4(1), 1-18. doi: 10.7816/sed-04-01-01
- Merriam, S. B. (1990) *Case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nunan, D. (2001). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- Özkara, Y. (2006). Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarının Türkçe programında geçen yazma kazanımlarını karşılama durumu. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, 1, 38-47.
- Saltık, O. (2018). Okuma kültürü edindirme sürecinde Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliği üzerine öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 281-296. doi: 10.16916/aded.372844
- Sarıkaya, B. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki (5, 6, 7 ve 8. sınıf) etkinliklerin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 64, 563-580. doi: 10.14222/Turkiyat4047
- Semerci, Ç. (2004) İlköğretim (1.-5. Sınıf) Türkçe Ders Kitaplarının Genel Bir Değerlendirmesi. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 21-24. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/fudad/issue/47032/591106>
- Sever, S. (2006). Türkçe öğretiminin çözülemeyen sorunları. *Varlık Aylık Edebiyat ve Kültür Dergisi*, 1189, 8-16. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/177615>
- Susar Kırmızı, F. ve Akkaya, N. (2010). Yeni Türkçe dersi öğretim programının uygulamasına ilişkin olarak branş öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 185, 33-47. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/442784>
- Şahin, A. (2008). İlköğretim birinci sınıf Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 133-146. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1494984>
- Ünsal, Y. ve Güneş, B. (2004). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak MEB lise 1. sınıf fizik ders kitabının eleştirel olarak incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 305-321. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256417>
- Yalın, H. H. (1999). *Öğretim teknolojisi ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yaylı, D. ve Solak, M. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan yazma etkinliklerine dair öğretmen görüşleri. *Turkish Studies*, 9(6), 1139-1151. doi: 10.7827/TurkishStudies.6624
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

BATI MÜZİĞİ TEORİ VE UYGULAMASI DERSİNDE İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN ETKİLİLİĞİ

THE EFFECTIVENESS OF THE COOPERATIVE LEARNING IN WESTERN MUSIC THEORY AND PRACTICE COURSE

Cengizhan ŞİRİN¹, Jale DENİZ²

ÖZ: Araştırmada, Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersinde kullanılan işbirlikli öğrenme yöntemlerinden öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin işleyişi, ders kazanımlarının gerçekleşme durumu ve bu işbirlikli öğrenme sürecine yönelik öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Trakya Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Programı'ndaki birinci sınıflardan 36 öğrenci ile yapılmıştır.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak görüşme formu, öz değerlendirme formu, çalışma yapırları, araştırmacı gözlem formu ve uygulama öncesiyle ünite sonlarında yapılan sınavlar kullanılmıştır. Dersler yapılandırıcı öğrenme yaklaşımındaki 5E öğretim modeline göre tasarlanmıştır.

Araştırma sonucunda, Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersinde, işbirlikli öğrenme yöntemindeki öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği başarılı bir şekilde işlemiş, öğrenciler ders kazanımlarını çoğunlukla gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca öğrenci görüşlerinden, öğrencilerin işbirlikli öğrenme ilkelerinden olan olumlu bağımlılık geliştirdikleri, kendilerinin ve arkadaşlarının öğrenmelerine yönelik sorumluluk aldıkları, aralarındaki iletişimi geliştirdikleri, öğrenmelerine nelerin katkı sağladığını belirledikleri ve değerlendirme yaptıkları anlaşılmaktadır.

Anahtar sözcükler: İşbirlikli öğrenme, müzik teori ve uygulaması, çoksesli solfej.

ABSTRACT: In the study, it was aimed to determine the functioning of the student teams-achievement divisions technique, which is one of the cooperative learning methods used in the Western Music Theory and Practice course, the realization of the course outcomes and the students' views about this cooperative learning process. The research was conducted with 36 freshmen students in Trakya University Music Teaching Program in the fall semester of the 2019-2020 academic year.

Action research design, which is one of the qualitative research methods, was used in the study. Interview form, self-assessment form, worksheets, researcher observation form and exams held before the application and at the end of the unit were used as data collection tools. The courses are designed according to the 5E teaching model in the constructivist learning approach.

As a result of the research, in the Western Music Theory and Practice course, the student teams-achievement divisions technique in the cooperative learning method has been successfully processed, and the students have mostly achieved their lesson outcomes. In addition, it is understood from student views that students develop positive dependence, which is one of the principles of cooperative learning, take responsibility for their own and their friends' learning, improve communication between them, determine what contributes to their learning and make evaluations.

Keywords: Cooperative learning, music theory and practice, polyphonic solfège

Bu makaleye atıf vermek için:

Şirin, Cengizhan ve Deniz, Jale. (2022). Batı müziği teori ve uygulaması dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin etkililiği, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1329-1355

Cite this article as:

Şirin, Cengizhan ve Deniz, Jale. (2022). The effectiveness of the cooperative learning in western music theory and practice course. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1329-1355

¹ Arş. Gör., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Edirne, Türkiye, cengizhansirin@trakya.edu.tr, Orcid: 0000-0002-1682-3971

² Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye, jdeniz@marmara.edu.tr, Orcid: 0000-0003-1970-3630

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The cooperative learning method is a suitable method to be used in studies such as orchestra, choir, chamber music, solfeggio in the field of music education and it is the subject of some researches (Deniz, 2015, 2020; Forbes, 2020; Gürpınar, 2014; Luce, 2001; Öztürk, 2012; Sutherland, 2017; Zbikowski and Long, 1994).

In the research, it was aimed to determine the functioning of the student teams-achievement division technique, which is one of the cooperative learning methods used in the Western Music Theory and Practice course, the realization of the course's learning outcomes and the students' views on this cooperative learning process.

Method

The action research model, one of the qualitative research methods, was used in this study. The process in the Western Music Theory and Practice lessons, which are made with the cooperative learning method, has been revealed and evaluations have been made about the situations that arise in this process with the planned actions. In this study, the researcher spent time with the participants and collected data throughout the application process as a requirement of action research. The study group of the research consisted of 36 students, 26 girls and 10 boys, in the Trakya University Music Teaching Program in the fall semester of the 2019-2020 academic year.

Application Process

Two units selected from the "Western Music Theory and Practice" course topics which were determined for the research. The first unit is named as "Dominant Seventh Chord and Polyphonic Solfeggio Practices in One Flated Major and Minor Scales", and the second unit is named as "Secondary [Major, Minor, Diminished, Half-Diminished and Augmented] Seventh Chord and Polyphonic Solfeggio Practices in Two Sharped Major and Minor Scales". Each unit consisted of four lessons and every lesson is fifty minutes long. The learning outcomes of cognitive, affective and psychomotor domain were determined in accordance with the subjects in the units. Learning objectives that make up the learning outcomes in these three areas are classified gradually in terms of Bloom taxonomy.

Before the application process started, the students were given a basic exam and their academic success order was determined accordingly. The list of 36 students is divided into nine groups. A group is formed with four or five students at different levels based on factors such as academic achievement and gender. In the research, the 5E Model, which is one of the teaching models suitable for the constructivist learning approach, was used. The stages of the model are engage, explore, explain, elaborate, and evaluate (Demirel, 2011, pp. 157-158).

Interview form, self-assessment form, worksheets, researcher observation form and exams held before the application and at the end of the unit were used as data collection tools.

Findings

The functioning of the student teams-achievement divisions technique has been realized in a positive way. According to the exams at the end of the two units, 7 of the 9 groups increased their second development points compared to the first. Looking at the students individually, 15 students increased their second development scores compared to the first, 15 students remained the same and 6 students decreased them.

It was examined the realization of the learning outcomes in the Western Music Theory and Practice course in which the cooperative learning method is used in the study. It seems that the learning

outcomes of the two units have been realized to a large extent. The students stated that they enjoyed reading polyphonic solfege the most and said that they had difficulty in hearing secondary seventh chords and resolving dominant chords into tonic chords the most.

Besides these it was revealed that the students adopted the principles of cooperative learning such as positive interdependence, individual accountability, face-to-face promotive interaction, social skills, and assessment of group process according to the results obtained from the students' statements on the cooperative learning processes in the Western Music Theory and Practice courses.

Discussion and Conclusion

According to the results, the functioning of the student teams-achievement divisions technique was realized in a positive way in the Western Music Theory and Practice courses. The cooperative learning method of the student teams-achievement division technique was generally found effective in many research (Aksoy & Gürbüz, 2012; Kocabaş, 2000; Küçükilhan, 2013; Öztürk, 2012). It is seen from the research's results that from the students' exams, self-assessments, researcher observation and worksheets, using the cooperative learning method the learning outcomes of the units have been realized to a large extent. A research which used cooperative learning in music theory, Zbikowski and Long (1994) formed four different cooperative learning groups in the music theory course and stated that at the end of the study, the students in the cooperative learning groups showed improvement in terms of exam scores. Students succeed in lessons designed with cooperative learning in other studies as well (Cornacchio, 2008; Deniz, 2015; Deniz 2020; Genç, 2007; Güven, 2011; Kocabaş, 1995; Kurtuldu, 2019). It was revealed that the students adopted the principles of cooperative learning according to the results obtained from the students' statements on the cooperative learning processes in the Western Music Theory and Practice courses. In the study of Kurtuldu (2019), the concept of learning together has been the focus of student views. Students expressed their opinions as “mutual trust, enthusiasm for working together, perseverance, fun environment, coming up with new ideas, being able to understand the lesson, learning what they don't know from their friends, reaching more information” regarding the cooperative learning approach. In Deniz's (2015) research, it was understood that social relations between students improved during the cooperative learning of a six-handed piano piece, and the prejudices that existed before the study disappeared. It was also determined that the positive social relationship that emerged during the cooperative group work and the social skills were reflected in the friendship relations after the lesson. Deniz (2020) stated that from the student interviews he conducted in her cooperative study, it was understood that the students developed skills to learn among themselves, to work cooperatively, to develop healthy communication skills and to evaluate themselves and their peers.

GİRİŞ

İşbirliği, ortak amaçları gerçekleştirme amacıyla birlikte çalışma olarak tanımlanabilir. İşbirliği gerektiren durumlarda bireyler, kendilerine ve grup üyelerine yarar getirecek durumları ararlar ve bunları gerçekleştirmeye çalışırlar (Johnson, Johnson, Holubec, 2016, s. 1:3). İşbirlikli öğrenme, küçük öğrenci gruplarının, eğitsel amaçlı kendilerinin ve diğer grup üyelerinin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak için ortaklaşa ve birlikte çalışmalarınıdır. Öğretmenin etkinlikleri belirlemesinden sonra üyeler küçük gruplar halinde örgütlenirler. Bütün grup üyeleri öğrenmelerini gerçekleştirene kadar birlikte çalışırlar (Çubukçu, 2014, s. 512). Bir diğer tanıma göre ise işbirlikli öğrenme, işbirliği sürecinde bireylerin belirli bir amaç için çalıştığı, kendileri ile birlikte çalıştıkları arkadaşlarını eşit düzeyde gördükleri ve buna göre davrandıkları sosyal bir etkileşimdir (DeVries ve Zan'dan aktaran Fer ve Cırık, 2007, s. 104).

İşbirlikli öğrenmede öğrenciler ortak bir amaç için oluşturdukları küçük gruplarla yardımlaşarak öğrenirler. Her ne kadar işbirlikli öğrenme okullarda uygulanan küme çalışmasına benzese de her grup çalışması işbirlikli öğrenme olarak sayılmaz (Ün Açıköz, 1992, s. 3).

İyi bir işbirlikli çalışma sağlamak için, beş temel öğenin derslerde kullanılması ve yapılandırılması gerekir (Johnson, Johnson, Holubec, 2016, s. 1:9). Bunlar, olumlu bağımlılık, bireysel

sorumluluk, yüz yüze destekleyici etkileşim, sosyal beceriler ve grup sürecinin değerlendirilmesidir. Olumlu bağımlılık grup üyelerinin başarısının birbirine bağımlılığını ifade eder. Ders sırasında yapılan grup aktiviteleri için sorumluluk grup üyeleri arasında paylaşılır (Efe vd., 2008, s. 13). İşbirlikli öğrenmenin önemli bir koşulu olan bu bireysel sorumluluk, her öğrencinin öğrenme malzemesini öğrenme ve yapılması gerekenleri yapma sorumluluğunu taşımasıdır (Ün Açıkgöz, 2008, s. 176).

Yüz yüze destekleyici etkileşim grup üyeleri arasında karşılıklı yardımlaşma ve güven gibi davranışları içermektedir (Ün Açıkgöz, 1992, s. 11-12). Ayrıca işbirliğine dayalı öğrenme gruplarında öğrenciler hem konuyu hem de grubun bir ekip ruhu ile çalışmasını mümkün kılan sosyal becerileri öğrenmekle yükümlüdür. İşbirlikçi öğrenmenin başarısı için, liderlik, karar verme, iletişim, karşılıklı güveni inşa etmek ve herhangi bir anlaşmazlığı çözmek gibi beceriler öğretmen tarafından akademik beceriler gibi amaçlı ve açık bir şekilde öğrencilere kazandırılmalıdır (Saban, 2014, s. 195).

İşbirlikli çalışmalarda, grup sürecini değerlendirmek amacıyla, gruplar, üyelerinin hangi davranışlarının kendilerine yardımcı olduğunu ya da olmadığını, devam ettirilmesi veya değiştirilmesi gereken davranışların ne olduğunu ortaya koymalıdır. Öğrenmenin sürekli gelişimi için sonuçların analiz edilmesi ve grup etkililiğinin nasıl geliştirilebileceği üzerine çalışmalar yapılması gerekmektedir (Johnson vd., 2016, s. 1:11).

Bu unsurları anlamak öğretmenlerin işbirlikli öğrenmeyi kendi ihtiyaçlarına ve öğrencilerine göre uyarlamasına ve beraber çalışan öğrencilerin problemleri önlemesine ve çözmesine olanak tanır (Johnson ve Johnson, 1999, s. 70-71). Öğretmenlerin işbirlikli öğrenme özelliklerini uygulamasında kullanılan, öğrenci takımları-başarı bölümleri, takım-oyun-turnuva, jigsaw (ayrılıp birleşme), işbirlikli birleştirilmiş okuma ve kompozisyon gibi teknikler bulunmaktadır (Slavin, 1991, s. 8-12).

İşbirlikli öğrenme yöntemi, müzik eğitimi alanında da grupta yapılan orkestra, koro, oda müziği, solfej gibi çalışmalarda kullanılmaya elverişli bir yöntemdir ve araştırmalara konu olmaktadır (Deniz, 2015, 2020; Forbes, 2020; Gürpınar, 2014; Luce, 2001; Öztürk, 2012; Sutherland, 2017; Zbikowski ve Long, 1994).

Solfej, Gazimihal'in (1961, s.234) tanımıyla bir ses parçasının nota adlarını söyleyerek okuma ve müziğin bilgi ve ilkelerinin öğrenimi ve öğretimidir. Batı müziğinin çoksesli yapısı düşünüldüğünde solfej parçalarının da çoksesli şekilde seslendirilmesi öğrencilerin bu müzik türüne daha hâkim olmalarını sağlayabilmektedir. Gürpınar (2014, s. 1), çoksesli solfej uygulamalarının müzik eğitiminde ihmal edildiğini belirtirken yapılan çoksesli solfej uygulamalarında çağdaş eğitim yöntemlerine yer verilmediğini ifade etmiştir. Öğrenciler, çoksesli solfej parçalarında farklı partileri beraber seslendirdikleri için belirli bir program doğrultusunda bir araya gelerek ortak bir çalışma gerçekleştirmeleri önem arz etmektedir.

YÖK (2018) Müzik Öğretmenliği Lisans Programı'nda Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersi birinci sınıfta iki dönem olarak bulunmaktadır. Ders içeriği olarak müzikteki temel kavramlar ile aralık ve tonalite kavramları, akorların oluşumu ve çevrimleri, farklı tonlarda ezgi okuma ve yazma gibi konuları içermektedir. Özdemir'e (2019, s. 44) göre öğrenciler Batı Müziği Teori ve Uygulaması (eski programda Müziksel İşitme Okuma ve Yazma) dersi sayesinde temel müzik kurallarını ve müzik teorisine ait bilgileri öğrenir, farklı uluslara ait ezgileri ve ezgilerin getirdiği kültürleri tanır, çalma ve söyleme becerilerine katkı sağlayacak temel bilgileri kazanırlar. Ayrıca Aydoğan (Aktaran Er, 2017) mesleki müzik eğitimi veren kurumların programlarında yer alan müziksel işitme okuma ve yazma dersinin öğrencilere, müziğe ilişkin kuramsal bilgiler kazandırmanın yanı sıra onlara müziksel işitme, müziksel okuma, müziksel belleme, müziksel yazma, müziksel düşünme, müziksel yaratma, müziksel çözümleme, müziksel değerlendirme becerisi kazandırmayı amaçladığını belirtir.

Bilen (1995) müziksel işitme çalışmalarının etkili bir şekilde gerçekleştirilememesi sorununa değinirken, özellikle sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması ve sürenin kısıtlı olması sebebiyle öğretmenin her öğrenciye ulaşamadığını belirtmiştir. Oluşturulan işbirlikli gruplarla yetenekli öğrencilerden de faydalanılarak her öğrencinin aktif olabileceğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin eski programdaki adıyla "Müziksel İşitme, Okuma ve Yazma", YÖK 2018 lisans programındaki adıyla "Batı Müziği Teori ve Uygulaması" dersinde zorlandıkları çeşitli çalışmalarda ortaya çıkmıştır (Karahan, 2016; Sağer, Gürpınar ve Zahal, 2013). Ayrıca güzel sanatlar lisesi veya lisans düzeyinde bu dersle ilgili kazanımlara ulaşma, performans göstergeleri, bu derste teknoloji odaklı öğretim materyallerini kullanım durumu ve yeterlilikleri, öğrencilerin kaygı durumu ve işbirlikli

öğrenme yönteminin başarıya etkisi gibi konular araştırmacılar tarafından incelenmiştir (Er, 2017; Gürpınar, 2014; Özdemir, 2017; Özkeleş, 2016; Öztürk ve Durak, 2015; Öztürk ve Kalyoncu, 2018). Karahan'ın (2016) araştırmasında ise öğrencilerin ders dışında Müziksel İşitme, Okuma ve Yazma dersinde yeteri kadar çalışmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Özkeleş (2016) son yıllarda güzel sanatlar lisesinden mezun olan öğrencilerin müziksel işitme, okuma ve yazma becerilerindeki eksikliklerin hızla arttığını ifade etmiştir. Araştırmasında gerçekten de öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun aralık, akor, ritim gibi öğelerden oluşan soruları yapamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla gerek lise gerek üniversite düzeyinde öğretim yöntem ve tekniklerinin değiştirilmesi öğrencilerin kazanımlara ulaşması açısından faydalı olabilir. Kazanımların işbirlikli öğrenme yöntemiyle aktarılması da hem öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesine hem de bildiklerini arkadaşlarına aktararak yardımlaşma ögesinin gelişmesini sağlayacaktır. Sadece kazanımlar açısından değil, öğrencilerin Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersindeki kaygısını azaltması açısından da işbirlikli öğrenme yönteminin etkili olduğu Öztürk ve Kalyoncu'nun (2018, s. 369) araştırmasında ortaya çıkmıştır. Bu iki araştırmacıya göre yöntemin etkili olmasının temel sebebi ise öğrenciye sağladığı sınıf ortamıdır.

İçerisinde ortak bir amaca ulaşmak için yardımlaşma veya çeşitli etkinliklerle gruplar halinde çalışma gibi özellikler barındıran işbirlikli öğrenme yöntemi, öğrencilerin ilgisini artırıp birlikte çalışmaya ortam sunarak ders içi ve ders dışı çalışmalarla kazanımlara ulaşmayı kolaylaştırabilmektedir. Bu gerekçelerden hareketle, araştırmada işbirlikli öğrenme yönteminin, Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersi kapsamında önceki araştırmalarda belirtilen bu sorunları aşmada etkili olup olmadığının ortaya konması önemli görülmüştür ve bu derste işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılmasının yarar sağlayacağı düşünülmüştür. Bu kapsamda araştırmada kendilerinin olduğu kadar diğerlerinin öğrenmesine ilgi duyarak birlikte çalışmalarına yönelik, işbirlikli öğrenme yönteminin bir tekniği olan öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği kullanılmıştır.

Araştırmada, Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersinde kullanılan işbirlikli öğrenme yöntemlerinden öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin işleyişi, ders kazanımlarının gerçekleşme durumu ve bu işbirlikli öğrenme sürecine yönelik öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması modeli kullanılmıştır. Creswell'e (2017, s. 41) göre nitel araştırma sosyal ya da beşeri bir probleme bireylerin veya grupların atfettiği anlamları keşfetme ve anlamaya yönelik bir yaklaşımdır. Eylem araştırması bireyin öğretim uygulamalarının veya öğretim durumunun önceden planlanmış, sistematik gözlemidir. Eylem araştırmasının temel adımları bir çalışma alanı veya sorusu tanımlamak, verileri toplamak ve analiz etmek, bu bulguların nasıl kullanılacağını ve uygulanacağını anlatmak, bulguları paylaşmak ve diğerleriyle eylem planlamaktır (Johnson, 2015, s. 26). Bu araştırmada da işbirlikli öğrenme yöntemi ile yapılan Batı Müziği Teori ve Uygulaması derslerindeki işleyiş ortaya konmuş ve bu işleyişte ortaya çıkan durumlara yönelik değerlendirmeler yapılmıştır.

Eylem araştırması uygulamada ortaya çıkan sorunların anlaşılmasına ve çözülmesine yönelik olarak uygulayıcıların tek başlarına ya da bir araştırmacı ile birlikte uygulama sürecini çalışmalarını içerir. Nitel araştırmada vurgulanan "araştırmacının katılımcı rolü ve aynı zamanda veri toplama aracı olması" durumu bu yaklaşımda tam anlamıyla kendini gösterir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 74). Bu araştırmada da eylem araştırmasının bir gereği olarak araştırmacı uygulama süreci boyunca katılımcılarla beraber vakit geçirip veri toplamıştır. Ayrıca araştırmacı katılımcıların dersle veya arkadaşlarıyla ilgili yaşadığı sorunlara da çözüm getirmeye çalışmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Trakya Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Programındaki 26'sı kız 10'u erkek toplam 36 öğrenciden oluşmuştur.

Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama sürecine başlamadan önce eğitim fakülteleri müzik öğretmenliği birinci sınıf programındaki (YÖK, 2018) “Batı Müziği Teori ve Uygulaması” dersi konularından seçilen iki ünite belirlenmiştir. Birinci ünite “Dominant Yedili Akoru ve Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları”, ikinci ünite “Suni [Majör, Minör, Eksilmiş, Yarı Eksilmiş (Sansıbl) ve Artmış] Yedili Akoru ve İki Diyezli Majör ve Minör Dizide Çok Sesli Solfej Uygulamaları” olarak isimlendirilmiştir. Her bir ünite ellişer dakikalık dört ders saatini içermiştir. Ünitelerdeki konulara uygun olarak bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alan kazanımları belirlenmiştir. Bu üç alandaki kazanımları oluşturan öğrenme hedefleri aşamalı olarak sınıflandırılmıştır. Öğrenme etkinliklerindeki hedeflerin aşamalı olarak sınıflandırılmasında yaygın olarak kabul edilen görüş Bloom ve arkadaşlarının örgütledikleri ve Bloom taksonomisi olarak adlandırılan sınıflamadır (Demirel, 2010, s. 106). Bloom taksonomisinde (Hoque, 2016) bilişsel alan, ağırlıklı olarak zihinsel süreçlerle ilgili öğrenme becerilerini içerirken duyuşsal alan duygular, değerler, motivasyon ve tavırları içerir. Devinişsel alan ise fiziksel fonksiyonları içeren motor becerileri kullanma ve koordine etme gibi becerileri içerir.

Uygulama süreci başlamadan önce öğrencilere temel sınav yapılmış ve buna göre akademik başarı sırası belirlenmiştir. 36 kişilik öğrenci listesi dörderli halde dokuz gruba bölünmüştür. Gruplar oluşturulduktan sonra grup üyeleri toplanarak, grup ismini belirleme, grubun ders dışında hangi zamanlarda çalışabileceği gibi konularda ortak kararlar almışlardır.

İşbirlikli Öğrenme Sürecine İlişkin Uygulamalar

Uygulama süreci başlamadan önce öğrenciler işbirlikli öğrenme ile ilgili olarak bilgilendirilmişlerdir ve öğrencilere işbirlikli bir grup çalışması yapacakları belirtilmiştir.

Olumlu bağımlılık ilkesine vurgu yapılarak başarılı veya başarısız olmanın gruptaki bütün öğrencilere bağlı olduğu söylenmiştir. Ayrıca alınacak bireysel puanın grup puanına etki edeceği ve her öğrencinin gruba ve kendisine karşı sorumlulukları olduğu söylenerek öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye ait olan bireysel değerlendirilebilirlik ve kişisel sorumluluk ilkesine vurgu yapılmıştır. Öğrencilerin çalışma yapraklarındaki etkinlik soruları veya genel olarak konuyla ilgili anlamadıkları bir yer olursa arkadaşlarına sormaları gerektiği söylenerek olası bir çekinme durumuna karşı öğrenciler cesaretlendirilmiştir ve işbirlikli öğrenmenin yüz yüze destekleyici etkileşim ilkesinin altı çizilmiştir. Ayrıca uygulamayla birlikte öğrencilerin sosyal ilişkilerinin de gelişeceği söylenerek sosyal beceriler ilkesi açıklanmıştır. Son olarak uygulama sonrasında işbirlikli çalışmayla ilgili fikirlerinin alınacağı söylenerek grup sürecinin değerlendirilmesi ilkesiyle ilgili öğrenciler bilgilendirilmiştir.

Araştırmada işbirlikli öğrenme tekniklerinden olan “öğrenci takımları-başarı bölümleri” tekniği kullanılmıştır. Öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinde öğretmen bir konuyu sınıfa sunar. Dört veya beş öğrenciyle farklı seviyelerdeki akademik başarı ve cinsiyet gibi faktörlere göre bir grup oluşturulur. Oluşturulan gruplar çalışma kâğıdı veya başka materyallerle öğretmenin sunduğu konuyu çalışır. Sonrasında bu konuyla ilgili bireysel sınav olan öğrenciler gruplarına puan kazandırır (Slavin, 1991, s. 21-22). Her öğrencinin önceki sınavlardan elde ettiği puanlara dayalı olarak elde edilen bir temel notu vardır. Öğrenci bu notu aştığı oranda grup puanına katkıda bulunabilir (Ün Açıkgoz, 2008, s. 186).

Öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğine göre, sınav puanı, temel puandan 5 eksik veya daha az olması durumunda gelişim puanı 0; temel puandan en fazla 4 eksik veya 4 fazla olması durumunda gelişim puanı 1; temel puandan 5-9 puan fazla olması durumunda gelişim puanı 2; temel puandan 10 puan veya daha fazla olması durumunda gelişim puanı 3 puan artarak grup puanına eklenir. Yapılan sınavlar sonunda en fazla gelişim gösteren grup ödüllendirilir (Efe vd., 2008, s. 30-31).

Ders İşleme Modeline İlişkin Uygulamalar

Araştırmada, yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun ders işleme modellerinden 5E Modeli kullanılmıştır. Modelin aşamaları, giriş, keşfetme, açıklama, derinleştirme ve değerlendirmedir (Demirel, 2011, s. 157-158).

Giriş aşamasında araştırmacı sınıfı selamladıktan sonra öğrencilerin konuyla ilgili dikkatini çekmek için “Dominant sözcüğü sizde nasıl bir çağrışım yapıyor ve akorlarla ne gibi bir ilgisi olabilir?”

sorusunu yöneltmiştir. Solfej parçaları çalışılmadan önce öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek için öğrencilerden parçanın tonunu bulmaları istenmiştir. Bir bemollü ve iki diyezli majör ve minör dizi çalınarak ve solfej parçası bir kere tekrar edilerek ön hazırlık yapılmıştır. Aralıklar ve üç sesli akorlarla ilgili ön bilgiler harekete geçirildikten sonra ünite kazanımları anlatılarak öğrencilerin uygulama için hazır olmaları sağlanmıştır.

Keşfetme aşamasında, hazırlanan çalışma kâğıtları ve solfej parçaları öğrencilere verilmiş ve gruplar piyanolu çalışma odalarında aktif bir şekilde birlikte çalışmaya başlamışlardır. Bu sırada araştırmacı sırayla odaları dolaşarak özellikle öğrenciler arasındaki iletişimi ve bilgi paylaşımını gözlemlemiştir.

Açıklama aşamasında araştırmacı sadece grupların zorlandığı noktalarda onlara yardımcı olarak çalışma kâğıtlarını incelemiştir ve yanlış yapılan soruların düzeltilmesi için öğrencilere ipucu vermiştir. İtme aşamasında öğrencilerin nasıl çalıştıkları gözlemlenmiş ve öğrencilerin bu etkinlikle ilgili soruları cevaplanmıştır. Ayrıca araştırmacı öğrencileri kısa süreli, bireysel olarak dinleyerek performansları hakkında dönüt vermiştir.

Derinleştirme aşamasında ise öğrencilerin çalışma kâğıtlarını birlikte inceledikten sonra, konuyu kavrayan öğrencilerin hala konuyu anlamakta sıkıntı yaşayan öğrencilere anlatması istenmiştir. Açıklama aşamasında öğrencilere verilen ipuçlarına ve öğrencilerin sorularına verilen yanıtlara göre soruları cevaplamaları veya seslendirdikleri parçalarla ilgili hata yaptıkları yerleri düzeltmelerinin bu aşamada gerçekleştirilmesi beklenmiştir. Ayrıca bu aşamada dört kişilik gruplar kendi içerisinde ikişer kişilik gruplara ayrılarak iki sesli solfej parçalarını seslendirmişlerdir.

Değerlendirme aşamasında ise her hafta öğrencilere öz değerlendirme formu verilerek öğrencinin kazanımları ne ölçüde anladığını düşündüğüne bakılmıştır. Araştırmacı tarafından araştırmacı gözlem formu incelenerek, uygulama sürecinde öğrencilerle ilgili ne gibi değerlendirmelerin olduğuna bakılmıştır. Etkinliklerin yer aldığı çalışma kâğıtları toplanarak, öğrencilerin sorulara verdiği cevaplar da değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersi kazanımlarının ve işbirlikli öğrenme yönteminin gerçekleşmesine yönelik görüşme formu, öz değerlendirme formu, çalışma yapıları, araştırmacı gözlem formu ve uygulama öncesiyle ünite sonlarında yapılan sınavlar kullanılmıştır.

Görüşme formu, 16 sorudan oluşmuş ve işbirlikli ders süreci bittiğinde öğrencilere verilmiştir. Görüşme soruları ile öğrencilerin, işbirlikli yöntemin gerçekleşmesini sağlayan koşullar olan olumlu bağımlılık, bireysel değerlendirilebilirlik ve kişisel sorumluluk, yüz yüze destekleyici etkileşim, sosyal beceriler ve grup sürecinin değerlendirilmesine yönelik düşüncelerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda öğrencilere yöneltilen gruplarının başarısına kendilerinin ve grup arkadaşlarının katkısının ne olduğu, çalışmalar sırasında arkadaşlarının geri bildirimlerinin kendilerini nasıl etkilediği, arkadaşlarıyla sosyal ilişkilerindeki değişimlerin nasıl olduğu gibi sorular formda yer almıştır.

Öz değerlendirme formu, öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri için her dersin sonunda kullanılmıştır. Öğrencilerden dersin kazanımlarını ne derecede elde ettiklerini dörtlü derecelmeli ölçek (hiç-1, bazen-2, çoğunlukla-3, her zaman-4) üzerinde işaretlemeleri istenmiştir. Öz değerlendirme formunda öğrencilerin gerçekleştirmeleri beklenen ders kazanımlarına uygun önermeler yer almıştır.

Çalışma yapıları, öğrencilerin beraber etkinlik yapmaları için hazırlanmış ve her gruba bir nüsha verilmiştir. Yapraklar, ünitelerin kazanımlarını içeren teorik sorular, itme soruları ve çoksesli solfej uygulamalarını içeren etkinliklerden oluşmuştur.

Gözlem formu, dersin kazanımlarına göre öğrencilerin araştırmacı tarafından değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Öğrencilerin kazanımları ne ölçüde gerçekleştirdiklerine yönelik araştırmacı değerlendirmesi dörtlü derecelmeli (hiç-1, bazen-2, çoğunlukla-3, her zaman-4) bir ölçek üzerinde işaretlenmiştir.

Uygulama süreci öncesi bir sınav yapılarak öğrencilerin Temel Sınav Puanları (TSP) belirlenmiştir. Temel sınav, ünite sonlarında yapılan birinci ve ikinci sınava göre öğrencilerin gelişim

puanlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu sınav, ders kazanımlarının ön koşul öğrenmelerini oluşturan aralık bilgisi, beşli akorların kök ve çevrimlerinin kurulması ve işitsel olarak ayırt edilmesi, değiştirici işaret almayan veya bir diyezli majör ve minör dizide çok sesli solfej uygulamalarını içermiştir.

Birinci ünite (Dominant Yedili Akoru ve Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları) sonu sınavı (S1), altı sorudan oluşmuştur. Sınavda, dominant yedili akoru oluşturma veya verilen dominant akorun altına şifresini yazma, dominant yedili akorunu tonik akora çözme, dominant yedili akorlarının aralıklarını bulma, bir bemollü minör dizi oluşturma, dominant beşli veya yedili akorlarını duyarak ayırt etme, dominant yedili akorlarının kök ve çevrim durumlarını duyarak ayırt etme gibi teori ve işitme soruları ve bir bemollü majör ve minör dizide çok sesli solfej parçaları seslendirme yer almıştır.

İkinci ünite (Suni [Majör, Minör, Eksilmiş, Yarı Eksilmiş (Sansibl) ve Artmış] Yedili Akorları ve İki Diyezli Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları) sonu sınavı (S2), dört sorudan oluşmuştur. Sınavda, suni yedili akorlarını oluşturma, iki diyezli majör ve minör dizilerde yedili akorlar oluşturma ve oluşturulan yedili akorların niteliğini yazma, suni yedili akorları duyarak ayırt etme gibi teori ve işitme soruları ve iki diyezli majör ve minör dizide çok sesli solfej parçaları seslendirme yer almıştır.

Temel sınav, birinci ve ikinci ünite sonu sınavlarının hazırlanması aşamasında müzik öğretmenliği programında Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersini yürüten başka bir öğretim görevlisi tarafından da görüş alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın birinci amacı doğrultusunda “Batı Müziği Teori ve Uygulaması derslerinde kullanılan işbirlikli öğrenme tekniklerinden öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin işleyişi nasıl olmuştur?” sorusuna cevap bulmak amacıyla öğrenciler temel sınav ve iki ünite sınavı olmak üzere 3 sınava alınmışlardır.

Uygulama süreci başlamadan önce öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğine uygun olarak temel puanı belirlemek için bir sınav (TSP) yapılmıştır. Öğrencilerin birinci ve ikinci ünite sonunda yapılan sınavlardan (S1 ve S2) aldıkları puanlara göre gelişim puanları (GP1 ve GP2) hesaplanmıştır. Sonrasında öğrencilerin sınavlardan aldıkları gelişim puanları toplanıp ($GP1 + GP2 = TGP$) temel puana eklenerek yeni temel puan belirlenmiştir ($TSP + TGP = YTP$). En sonunda gruptaki dört öğrencinin gelişim puanları toplanarak toplam grup gelişim puanı (TGGP) belirlenmiştir.

Öğrencilerin Temel Sınav Puanları (TSP), Birinci Ünite Sınavı (S1) ve İkinci Ünite Sınavı (S2) Puanları, Gelişim Puanları (GP1 ve GP2), Yeni Temel Puanları (YTP), Toplam Gelişim Puanları (TGP) ve Toplam Grup Gelişim Puanları (TGGP) Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1’deki bulgulara göre, 9 grubun 7’si, ikinci gelişim puanlarını (GP2), birinciye (GP1) göre artırmıştır. Öğrencilere bireysel olarak bakıldığında ise, ikinci gelişim puanlarını birinciye göre, 15 öğrenci artırmış, 15 öğrenci düşmeden aynı kalmış, 6 öğrenci ise düşürmüştür. Birinci ünite sınavında grubuna puan kazandıramayan 4 öğrenci bulunurken, aynı öğrenciler ikinci ünite sınavında gruplarına gelişim puanı kazandırmışlardır.

Ayrıca, birinci gelişim puanı en düşük olan MAMS grubu, ikinci gelişim puanlarını en yüksek puana ulaştırmışlardır. Yine birinci gelişim puanı en düşük olan Minör Armonik grubu, ikinci gelişim puanını 5 puan birden artırmıştır. Ancak Yurtseven Kardeşler ve Domination grupları ise ikinci gelişim puanlarını düşürmüşlerdir.

Bu verilere göre grupların çoğu puanlarını yükseltmişlerdir. Buna göre de öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin işleyişi olumlu yönde gerçekleşmiştir.

Tablo 1.

Öğrencilerin gelişim ve grup gelişim puanları

Grup Adı	İsim	TSP	S1	GP1	S2	GP2	YTP	TGP
Minör Armonik	Ö5	81	84	1	87	2	84	3
	Ö7	53	54	1	65	3	57	4
	Ö21	42	51	2	50	2	46	4
	Ö17	37	34	1	50	3	41	4
TGGP				5		10		15
Capo	Ö16	81	77	1	92	3	85	4
	Ö18	52	78	3	77	3	58	6
	Ö30	49	70	3	76	3	55	6
	Ö4	16	51	3	66	3	22	6
TGGP				10		12		22
Alvin ve Sincaplar	Ö8	80	80	1	88	2	83	3
	Ö13	54	43	0	68	3	57	3
	Ö33	44	58	3	10	0	47	3
	Ö19	19	36	3	42	3	25	6
TGGP				7		8		15
Domination	Ö31	74	86	3	75	1	78	4
	Ö1	56	73	3	13	0	59	3
	Ö15	42	39	1	45	1	43	1
	Ö23	35	45	3	62	3	40	5
TGGP				10		5		15
Yurtseven Kardeşler	Ö24	69	89	3	66	1	73	4
	Ö3	55	54	1	81	3	59	4
	Ö6	51	62	3	65	3	56	5
	Ö28	19	46	3	22	1	23	4
TGGP				10		8		18
MAMS	Ö2	65	46	0	75	3	68	3
	Ö36	52	56	1	74	3	56	4
	Ö22	52	54	1	64	3	56	4
	Ö32	8	38	3	19	3	14	6
TGGP				5		12		17
3'ü 1 Arada	Ö14	62	52	0	67	2	64	2
	Ö29	53	53	1	77	3	57	4
	Ö12	46	66	3	75	3	52	6
	Ö11	11	43	3	69	3	17	6
TGGP				7		11		18
Allegro	Ö9	61	68	2	60	1	63	2
	Ö35	58	77	3	87	3	64	6
	Ö10	45	35	0	78	3	48	3
	Ö34	35	48	3	69	3	41	6
TGGP				8		10		18
Jamör	Ö26	61	60	1	77	3	65	4
	Ö20	56	89	3	70	3	62	6
	Ö27	50	48	1	68	3	54	4
	Ö25	12	48	3	51	3	18	6
TGGP				8		12		20
TGP1				70				
TGP2						88		

Araştırmanın ikinci amacı doğrultusunda “İşbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersindeki kazanımların gerçekleşme durumu nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Burada ünitelere göre belirlenen bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alan kazanımlarına yönelik öğrencilerin ünite sonu sınav puanları, öz değerlendirmeleri, araştırmacı gözlemleri ve öğrencilerin grup çalışmalarında kullandıkları çalışma yaprakları veri olarak kullanılmıştır.

Dersin “Dominant Yedili Akoru ve Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide Çoksizli Solfej Uygulamaları” başlıklı birinci ünitesinde 11 bilişsel, 10 duyuşsal ve 15 devinişsel olmak üzere toplam 36 kazanım belirlenmiştir.

Dominant yedili akorunun kurulması ve çevrimleriyle ilgili kazanımların, dominant yedili akorun tonik akora çözülmesiyle ilgili kazanımların, dominant yedili kök ve çevrim akorların aralıklarıyla ilgili kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediği 1. ünite sınavının 1, 2 ve 3. sorusuyla belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2’ye bakıldığında, dominant yedili akorun kurulmasını içeren 1.sorudan 36 öğrenciden 22’si başarılı puanlar alırken 14 öğrenci ortalamasının altında puan almıştır.

Dominant yedili akorundaki eksik sesi bulmayla ilgili olan bu soruda öğrencilerin bir kısmı sorunun kendileri için karmaşık bir yapıda olduğunu sınav sonrasında belirtmişlerdir. Bu öğrenciler, dizi adı verilen ve herhangi bir sesi verilmeyen dominant yedili akorunu kurabildiklerini söylerken, soruda dizi adı verilmediği için eksik sesi nereye koyacaklarından emin olamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerden bazıları da sınav kaygısından dolayı başarısız olduklarını belirtmişlerdir. Sorunun mantığını kavrayan bazı öğrenciler ise eksik olan sesi ve akorun ait olduğu diziyi doğru yazmalarına rağmen değiştirici işaretleri koymayı unutmışlardır.

Kazanımlarla ilgili öz değerlendirmelerine bakıldığında ise 2. derste kazanımları 1. derse göre daha az anladıklarını düşünen öğrenciler dikkat çekmektedir. Bu durumun olası sebeplerinden birisi öğrencilerin 1. dersin kazanımlarını yeterince tekrar etmeden 2. derse gelme ihtimali, bir diğer sebep de öğrencilerin çalışmada geçirdikleri süre arttıkça daha gerçekçi değerlendirme yapma olasılığıdır.

Tablo 2’ye bakıldığında, dominant yedili akorun tonik akora çözülmesini içeren 2. soruda 36 öğrenciden sadece 13’ü başarılı olmuştur. Dominant yedili akorun tonik akora nasıl çözüleceğiyle ilgili bilginin tam anlaşılmadığı görülmüştür. Kazanımın öğrencilerin seviyesini aştığı düşünülebilir. Öğrencilerin çalışmalarda da akor çözümünü söylenen tonlarda yapabildikleri ama farklı tonlardaki örneklerde zorlandıkları görülmüştür. Çalışma yapraklarında benzer örnekler yer almasına rağmen, bu durum öğrencilerin soruyu sınavda çözmelerine yetmemiştir. Buradan öğrencilerin çoğunun dominant yedili akorun tonik akora çözülmesini içeren kazanımı gerçekleştiremedikleri söylenebilir. Öz değerlendirmelerinde bu kazanımı anladığını ifade eden öğrencilerin 2. sınav sorusunda başarılı puan aldıkları görülmektedir.

Tablo 2’ye göre, kök ve çevrim haldeki dominant yedili akorun aralıklarını bulmayı içeren 3.soruda 36 öğrenciden 24’ü başarılı olmuştur.

Tablodan öğrencilerin çoğunun dominant yedili akorunun kurulması, çevrimleri ve aralıklarını bulma ile ilgili kazanımları gerçekleştirdikleri ancak tonik akora çözmeye yönelik kazanımı az sayıda öğrencinin gerçekleştirdiğini söyleyebiliriz.

Tablo 2.

Dominant yedili akorunun kurulması, çevrimleri, tonik akora çözülmesi ve aralıklarıyla ilgili kazanımların gerçekleşme durumu

1. Ünite: Dominant Yedili Akoru ve Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları														
Kazanım adı:														
K1. Dominant akorun bir dizinin beşinci derecesi üzerine kurulduğunu söyler.														
K2. Kök halindeki bir dominant akorun bir dizideki sırasıyla 5., 7., 2. ve 4. dereceleri üzerine kurulduğunu söyler.														
K3. Dominant yedili akorun dört sestene oluştuğunu ve üç tane çevriminin olduğunu söyler.														
K4. Kök ve çevrim halindeki dominant yedili akorlarının tonik akora çözülme kurallarını söyler.														
K5. Dominant yedili akorunun kök ve çevrim halinde hangi aralıklarından oluştuğunu söyler.														
K6. Dört sesli dominant akor kök ve çevrimlerindeki notaların birbirine uzaklığını hesaplar.														
Kazanımları İçeren Öz Değerlendirme Formu Maddeleri:														
M1. Kök halindeki bir dominant yedili akorunun bir tonun hangi dereceleri üzerine kurulduğunu anladım.														
M2. Dominant yedili akorunun kaç sestene oluştuğunu ve kaç tane çevriminin olduğunu öğrendim.														
M3. Verilen bir dominant yedili akorunun altına kök veya hangi çevrim olduğunu yazdım.														
M4. Dominant yedili akorunun kök ve çevrim durumlarında tonik akora nasıl çözüleceğini anladım.														
M5. Dominant yedili akorunun kök ve çevrim durumlarında tonik akora çözüldüğü parçayı doğru bir şekilde seslendirdim.														
M6. Dominant yedili akorunun kök ve çevrim hallerinde hangi aralıklardan oluştuğunu yazdım.														
Grup Adı	Öğrenci	1. Ünite Sınavı 1. Soru (30p.)	2. Soru (10 p.)	3. Soru (10 puan)	Öz Değerlendirme									
					1. Ders				2. Ders					
					M 1	M 2	M 3	M 6	M 1	M 2	M3	M 4	M 5	M 6
Minör Armonik	Ö5	23,5	7,5	10	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4
	Ö7	13,5*	5	6	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3
	Ö21	23	0*	6	3	3	4	3	4	4	3	4	2	4
	Ö17	8,5*	0*	2,5*	3	4	4	4	4	4	3	4	1	3
Capo	Ö16	17	7,5	5	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3
	Ö18	18	6	10	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4
	Ö30	17	3,5*	3,5*	4	4	4	3	4	4	3	2	3	3
	Ö4	12*	0*	1*	3	2	2	2	4	4	4	2	1	1
Alvin ve Sincaplar	Ö8	30	0*	4*	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4
	Ö13	17	0*	1*	3	4	4	4	3	3	3	1	1	2
	Ö33	12,5*	0*	10	4	4	4	4	3	4	4	2	2	3
	Ö19	7,5*	2,5*	6	3	4	3	4	3	3	2	2	2	4
Domination	Ö31	22	7,5	10	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	Ö1	19,5	5	8,5	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3
	Ö15	15	0*	0*	3	4	3	2	2	3	2	3	1	1
	Ö23	4,5*	2,5*	3,5*	2	4	4	2	3	4	3	3	3	2
Yurtseven Kardeşler	Ö24	30	5	10	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	Ö3	11*	2,5*	5	3	3	4	4	3	4	3	2	3	3
	Ö6	17,5	2,5*	8,5	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3
	Ö28	13,5*	0*	10	4	4	3	4	4	4	3	1	1	3
MAMS	Ö2	7,5*	7,5	2,5*	Gelmedi				4	4	4	4	3	3
	Ö36	16	0*	10	4	4	3	3	3	3	3	2	2	4
	Ö22	18,5	5	3,5*	4	4	3	2	2	4	2	3	3	3
	Ö32	12*	0*	1*	4	4	4	4	3	4	3	3	1	1
3'ü 1 Arada	Ö14	12*	1*	5	4	4	4	4	2	4	4	1	2	4
	Ö29	11*	2,5*	5	Gelmedi				2	2	2	3	2	2
	Ö12	27,5	0*	1*	2	4	3	3	3	4	4	1	2	2
	Ö11	14,5	0*	7,5	3	4	3	4	4	4	4	4	1	3
Allegro	Ö9	18	7,5	6	4	4	4	3	4	4	3	3	4	4
	Ö35	28,5	7,5	5	4	4	4	3	4	4	4	3	4	3
	Ö10	7*	0*	6	3	3	4	3	2	3	3	2	2	3
	Ö34	16	0*	2,5*	Gelmedi				3	4	2	3	1	2
Jamör	Ö26	22	7,5	7,5	Gelmedi				4	4	4	4	4	4
	Ö20	24,5	10	10	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4
	Ö27	12,5*	2,5*	6	4	4	3	4	3	4	4	3	2	3
	Ö25	14,5	0*	5	4	4	4	4	3	3	3	3	2	3

* işaretli öğrenciler ortalamann altında puan almışlardır.

Dominant beşli ve dominant yedili kök ve çevrim akorlarını işitsel olarak ayırt etmeyle ilgili kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediği 1. ünite sınavının 4. sorusuyla belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçlar Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3.

Dominant beşli ve dominant yedili kök ve çevrim akorlarını işitsel olarak ayırt etmeyle ilgili kazanımların gerçekleşme durumu

1. Ünite: Dominant Yedili Akoru ve Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide Çokselli Solfej Uygulamaları						
Kazanım Adı:						
K7. Kök halinde ve armonik olarak çalınan dominant beşli ve dominant yedili akorları işitsel olarak birbirinden ayırt eder.						
K8. Melodik olarak çalınan dominant yedili kök ve çevrim akorlarını işitsel olarak birbirinden ayırt eder.						
K9. Yazdığı ve işittiği dominant yedili kök ve çevrim akorları melodik olarak birbirinden ayırır.						
K10. Melodik olarak çalınan dominant yedili kök ve çevrim akorların işitsel açıdan farkına varır.						
Kazanımları İçeren Öz Değerlendirme Formu Maddeleri:						
M7. Armonik olarak çalınan akorun dominant beşli mi yoksa dominant yedili mi olduğunu duyarak ayırt ettim.						
M8. Melodik olarak çalınan ve aralıklara göre sırayla oluşturulan dominant yedili akorunun kök veya hangi çevrim olduğunu duydum.						
Grup Adı	Öğrenci	1. Ünite Sınavı 4. Soru (20 p.)	Öz Değerlendirme			
			1. Ders		2. Ders	
			M7	M8	M7	M8
Minör Armonik	Ö5	14	3	2	2	2
	Ö7	8*	3	3	2	2
	Ö21	18	3	3	3	3
	Ö17	6*	2	3	2	2
Capo	Ö16	20	4	3	4	4
	Ö18	16	2	4	4	4
	Ö30	20	3	3	3	3
	Ö4	16	2	2	3	3
Alvin ve Sincaplar	Ö8	18	4	4	4	4
	Ö13	10	3	2	2	2
	Ö33	20	4	4	4	4
	Ö19	4*	2	2	2	2
Domination	Ö31	16	4	3	4	4
	Ö1	20	4	4	3	3
	Ö15	14	4	3	3	2
	Ö23	14	4	3	3	2
Yurtseven Kardeşler	Ö24	20	4	4	4	4
	Ö3	12	2	3	2	2
	Ö6	12	3	3	4	2
	Ö28	6*	4	3	2	2
MAMS	Ö2	10	Gelmedi		4	3
	Ö36	10	3	2	1	1
	Ö22	6*	4	2	1	1
	Ö32	8*	3	2	2	2
3'ü 1 Arada	Ö14	12	4	2	4	3
	Ö29	18	Gelmedi		1	1
	Ö12	12	4	2	1	1
	Ö11	8*	3	3	3	3
Allegro	Ö9	14	2	4	3	3
	Ö35	8*	4	3	3	3
	Ö10	2*	4	2	3	3
	Ö34	10	Gelmedi		2	2
Jamör	Ö26	4*	Gelmedi		2	2
	Ö20	18	4	4	4	4
	Ö27	10	2	2	2	2
	Ö25	12	4	4	3	3

* işaretli öğrenciler ortalamasının altında puan almışlardır.

Tablo 3'e bakıldığında, armonik olarak çalınan akorun dominant beşli ya da yedili olduğunu işitsel olarak ayırma, melodik olarak çıkıcı şekilde çalınan dominant yedili akorların kök ve çevrimlerini yazmayı içeren 4. soruda 36 öğrenciden 26'sı başarılı olmuştur. Tabloda, duyum sorusunda başarılı olan bazı öğrencilerin (Örneğin; Ö5, 16, 3, 36, 10) öz değerlendirmelerinde kendilerini daha düşük algıladıkları görülmektedir. Bu duyum sorularında öğrencilerin kendilerine güvenmedikleri düşüncesini akla getirebilir. Öğrenciler çalışmalar sırasında da duyum çalışmalarının zorluğunu dile getirmişlerdir. Aynı zamanda pratik yapabilmek için bir başka kişiye ihtiyaç duyduklarını ve birlikte çalışma teknikleri ile bu zorluğun önemli bir kısmının giderildiğinden de bahsetmişlerdir.

Tablo 3'ten öğrencilerin çoğunun dominant beşli ve dominant yedili kök ve çevrim akorlarını işitsel olarak ayırt etmeyle ilgili kazanımları gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Bir bemollü majör ve minör dizi oluşturma ve solfej okumayla ilgili kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediği 1.ünite sınavının 5 ve 6. sorusuyla belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4'e bakıldığında bir bemollü majör ve minör dizi oluşturma ile ilgili kazanımı içeren 5. soruda 36 öğrenciden 20'si başarılı puanlar alırken 16 öğrenci ortalamasının altında puan almıştır. Öz değerlendirmelere bakıldığında düşük puan alanlar da dâhil öğrenciler kazanımlara ulaştıklarını düşünmektedirler. Bu soruda başarısız olan çoğu öğrencinin ses değiştirici işaretleri yazarken dikkat eksikliği ile ilgili problemler yaşadıkları öğrencilerin sonraki ifadeleri, araştırmacı gözlemi ve sınav kağıtlarından anlaşılmaktadır.

Tablo 4'e bakıldığında bir bemollü majör ve minör dizide solfej okumayla ilgili kazanımları içeren 6. soruda 36 öğrenciden 34'ü başarılı puanlar alırken 2 öğrenci ortalamasının altında puan almıştır. Öğrenci puanlarına bakıldığında 1. ünite öğrencilerin en başarılı oldukları kazanımların solfej alanıyla ilgili olduğu gözükmektedir. Nota seslendirme çalışmalarının çok sesli uygulamalara dayalı olması öğrencilere zevkli bir deneyim sunarken, öğrencilerin hemen hemen hepsinin bu çalışmada başarılı olmasını sağladığı düşünülebilir.

Tablo 4'ten öğrencilerin çoğunun bir bemollü majör ve minör dizi oluşturma ve solfej okumayla ilgili kazanımları gerçekleştirdiği söylenebilir.

Dersin "Suni [Majör, Minör, Eksilmiş, Yarı Eksilmiş (Sansibl) ve Artmış] Yedili Akorları ve İki Diyezli Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları" başlıklı ikinci ünitesinde 10 bilişsel, 13 duyuşsal ve 16 devinişsel olmak üzere toplam 39 kazanım belirlenmiştir.

Tablo 4.

Bir bemollü majör ve minör dizi oluşturma ve solfej okumayla ilgili kazanımların gerçekleşme durumu

1.Ünite:Dominant Yedili Akoru ve Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları										
Kazanım Adı:										
<p>K11. Bir bemollü majör ve minör dizinin ne olduğunu, ses değiştiricilerini, armonik/melodik minör dizinin (inici ve çıkıcı) durumunda hangi değiştiricileri aldığını söyler.</p> <p>K12. Bir bemollü majör ve minör tondaki solfej parçalarını eşsiksiz seslendirir.</p> <p>K13. Solfej parçasının herhangi bir yerinden başlayıp parçayı okuyabilir.</p> <p>K14. Bir bemollü majör ve minör tonda verilen ezgileri doğru seslerle deşifre eder.</p> <p style="text-align: center;">Kazanımı İçeren Öz Değerlendirme Formu Maddeleri:</p> <p>M9. İki sesli fa majör solfej parçalarını arkadaşısıyla doğru bir şekilde seslendirdim.</p> <p>M10. Solfej parçalarını seslendirirken bir yandan el vuruşunu da doğru bir şekilde yaptım.</p> <p>M11. Re minör solfej parçalarını arkadaşısıyla doğru bir şekilde seslendirdim.</p> <p>M12. Solfej parçalarını seslendirirken bir yandan el vuruşunu da doğru bir şekilde yaptım.</p> <p>M13. Re minör dizisini ve arpejini çıkıcı ve inici olarak doğru bir şekilde seslendirdim.</p> <p>M14. İki sesli olarak verilen re minör dizisini arkadaşısıyla beraber çıkıcı ve inici olarak doğru bir şekilde seslendirdim.</p> <p>M15. Dört sesli kanon şeklinde verilen re minör dizi ve arpejini arkadaşlarımla çıkıcı ve inici olarak doğru bir şekilde seslendirdim.</p>										
Grup Adı	Öğrenci	1. Ünite Sınavı 5. Soru (10 p.)	6.Soru (20 p.)	Öz Değerlendirme						
				1. Ders		2. Ders				
				M9	M10	M11	M12	M13	M14	M15
Minör Armonik	Ö5	10	19	4	4	4	4	4	4	4
	Ö7	2,5*	19	3	4	4	4	4	4	1
	Ö21	0*	4*	2	2	3	3	3	2	4
	Ö17	0*	17	4	4	4	4	4	3	3
Capo	Ö16	10	17	3	2	3	2	4	4	4
	Ö18	10	18	4	4	3	4	4	4	4
	Ö30	10	16	3	2	3	2	3	3	3
	Ö4	5	17	3	3	4	4	4	4	4
Alvin ve Sincaplar	Ö8	10	18	3	4	4	4	4	3	3
	Ö13	0*	15	3	2	3	2	1	2	3
	Ö33	0*	15	4	4	4	4	4	4	4
	Ö19	0*	16	3	3	3	3	3	2	2
Domination	Ö31	10	20	3	3	3	4	4	4	4
	Ö1	10	10	4	4	4	4	3	4	4
	Ö15	0*	10	4	4	3	4	4	3	4
	Ö23	0*	20	4	4	4	4	1	4	4
Yurtseven Kardeşler	Ö24	5	19	4	3	4	4	4	4	4
	Ö3	7,5	16	3	4	4	4	4	4	4
	Ö6	5	16	4	4	3	3	3	3	3
	Ö28	0*	16	4	4	4	2	4	4	3
MAMS	Ö2	0*	18	Gelmedi		3	3	2	3	3
	Ö36	2,5*	17	3	3	4	3	3	3	3
	Ö22	5	16	3	3	3	4	3	3	4
	Ö32	2,5*	14	3	3	4	2	3	3	3
3'ü 1 Arada	Ö14	7,5	14	3	4	4	4	2	4	4
	Ö29	0*	16	Gelmedi		4	4	4	4	4
	Ö12	10	15	4	4	4	2	4	4	4
	Ö11	0*	13	3	4	3	4	3	3	4
Allegro	Ö9	10	12	3	2	4	3	4	4	4
	Ö35	10	18	4	3	4	4	3	4	3
	Ö10	5	15	2	3	2	4	3	2	2
	Ö34	5	14	Gelmedi		4	4	3	3	3
Jamör	Ö26	2,5*	16	Gelmedi		3	2	3	3	4
	Ö20	10	16	4	3	4	3	4	4	4
	Ö27	10	7*	3	4	3	4	3	3	3
	Ö25	0*	16	4	2	4	4	3	3	4

* işaretli öğrenciler ortalamamın altında puan almışlardır.

Suni yedili akorunu oluşturmayla ilgili kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediği 2. ünite sınavının 1. sorusuyla belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Suni [Majör, minör, eksilmiş, yarı eksilmiş (sansibl) ve artmış] yedili akorunu oluşturmayla ilgili kazanımların gerçekleşme durumu

2. Ünite: Suni [Majör, Minör, Eksilmiş, Yarı Eksilmiş (Sansibl) ve Artmış] Yedili Akorları ve İki Diyezli Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları											
Kazanım adı:											
K1. Kök halinde bulunan suni [majör, minör, eksilmiş, yarı eksilmiş (sansibl) ve artmış] yedili akorlarının şifrelerini söyler.											
K2. Suni [majör, minör, eksilmiş, yarı eksilmiş (sansibl) ve artmış] yedili akorlarını oluşturan aralıkları söyler.											
K3. Suni [majör, minör, eksilmiş, yarı eksilmiş (sansibl) ve artmış] yedili akorlarındaki seslerin birbirine uzaklığını hesaplar.											
Kazanımları İçeren Öz Değerlendirme Formu Maddeleri:											
M1. Majör yedili akorunun majör beşli akoru üzerine büyük üçlü eklenmesiyle oluştuğunu yazdım.											
M2. Minör yedili akorunun minör beşli akoru üzerine küçük üçlü eklenmesiyle oluştuğunu yazdım.											
M3. Eksilmiş yedili akorunun eksik beşli akoru üzerine küçük üçlü eklenmesiyle oluştuğunu yazdım.											
M4. Yarı eksilmiş (sansibl) yedili akorunun eksik beşli akoru üzerine büyük üçlü eklenmesiyle oluştuğunu yazdım.											
M5. Artmış yedili akorunun artmış beşli akoru üzerine küçük üçlü eklenmesiyle oluştuğunu yazdım.											
Grup Adı	Öğrenci	2. Ünite Sınavı 1. Soru (20 p.)	Öz Değerlendirme								
			3. Ders				4. Ders				
			M1	M2	M3	M4	M1	M2	M3	M4	M5
Minör Armonik	Ö5	20	3	4	4	2	4	4	3	3	2
	Ö7	16	3	3	3	3	1	1	1	1	1
	Ö21	16	4	4	3	4	2	3	4	4	3
	Ö17	4*	4	4	4	3	4	4	4	3	4
Capo	Ö16	20	4	4	4	4	3	3	3	3	3
	Ö18	16	3	4	4	3	4	4	3	3	3
	Ö30	16	3	3	3	3	4	4	4	4	4
	Ö4	20	3	3	3	3	2	2	3	3	2
Alvin ve Sincaplar	Ö8	16	4	4	4	3	4	4	4	4	4
	Ö13	12	3	3	3	2	3	3	2	2	2
	Ö33	0*	Gelmedi				2	2	2	1	1
	Ö19	4*	4	4	4	3	4	4	3	3	3
Domination	Ö31	16	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	Ö1	0*	4	4	4	4	Gelmedi				
	Ö15	8*	2	2	2	2	3	3	1	1	2
	Ö23	8*	3	4	2	3	2	2	2	2	2
Yurtseven Kardeşler	Ö24	16	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	Ö3	20	Gelmedi				4	4	4	4	4
	Ö6	16	3	2	3	3	2	2	2	3	3
	Ö28	0*	2	3	4	3	3	4	2	2	1
MAMS	Ö2	12	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	Ö36	16	2	2	2	2	3	3	3	3	3
	Ö22	12	4	3	2	3	4	4	4	4	4
	Ö32	0*	2	3	3	3	3	3	3	3	3
3'ü 1 Arada	Ö14	20	3	3	3	3	2	2	2	1	1
	Ö29	20	3	3	3	3	4	4	4	4	4
	Ö12	8*	2	2	1	1	4	4	4	4	4
	Ö11	20	Gelmedi				4	4	4	4	4
Allegro	Ö9	12	Gelmedi				3	4	4	4	4
	Ö35	20	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	Ö10	16	3	2	3	3	4	4	3	3	3
	Ö34	20	2	2	1	1	2	2	3	3	3
Jamör	Ö26	20	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	Ö20	12	4	4	4	3	4	4	4	4	4
	Ö27	20	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	Ö25	8*	3	3	3	2	3	3	3	3	3

* işaretli öğrenciler ortalamasının altında puan almışlardır.

Tablo 5'e bakıldığında kazanımları içeren 2. ünite 1. sınav sorusunda 36 öğrenciden 26'sı başarılı puanlar alırken 10 öğrenci ortalamasının altında puan almıştır. Yedili akorların kuruluşuyla ilgili olan soruda hata yapan öğrenciler genel olarak aralıkları yanlış hesaplayarak değiştirici işaretlerle ilgili sorun yaşamışlardır.

Çalışma yaprakları incelendiğinde öğrencilerin etkinlikleri çok büyük ölçüde doğru yaptıkları görülmüştür. Ayrıca araştırmacının gözlemlerine göre de öğrenciler grup çalışması sırasında çok fazla zorlanmazken, sadece yedili akorları kurarken öğrencilerin aralıklarla ilgili zaman zaman ortak fikirlere varamadıkları görülmüştür.

Tablo 5'ten öğrencilerin çoğunun suni yedili akorunu oluşturmayla ilgili kazanımları gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Suni yedili akorları işitsel olarak ayırt etmeyle ilgili kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediği 2. ünite sınavının 2. sorusuyla belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6'ya bakıldığında 36 öğrenciden sadece 9'u başarılı puanlar alırken 27 öğrenci ortalamasının altında puan almıştır. 2. ünitenin sınav sonucuna bakıldığında öğrencilerin en çok zorlandıkları sorunun bu kazanımları içeren 2. soru olduğu gözükmemektedir. Öğrencilerin öz değerlendirmelerine bakıldığında da kendilerini yeterli görmedikleri söylenebilir. Grup çalışmaları sırasında da öğrenciler duyum çalışmalarında güçlük yaşamışlardır. Öğrencilerin yedili akorların duyumunu ile ilgili konu ve çalışmalarla ilk defa karşılaşmaları bir zorluk yaratmıştır. Bu yeni durumun aşılabilmesi için öğrencilere farklı çalışma yöntemleri gösterilmiştir. Örneğin, bilgisayardan çalışabilecekleri ve içinde aralık ve akor duyumunu, melodik ve ritmik dikte gibi seçenekleri bulunduran "Auralia" programını kullanmaları tavsiye edilmiştir. Ayrıca cep telefonlarında bulunan "My Ear Training", "Perfect Ear", "Music Theory Helper" gibi müzik teorisi, solfej ve işitme konularını kapsayan mobil uygulamalar hakkında bilgilendirme yapılarak, öğrencilerin ders dışında da bireysel olarak, bu mobil uygulamalar aracılığıyla çalışıp grup çalışmalarında daha etkin olabilecekleri anlatılmıştır. Ayrıca öğrencilerin işbirlikli öğrenme gruplarıyla daha çok bir araya gelmeleri istenerek birbirlerine bu konularda yardımcı olabileceklerinin de altı çizilmiştir.

Tablo 6'daki suni yedili akorları işitsel olarak ayırt etmeyle ilgili kazanımları az sayıda öğrencinin gerçekleştirdiği söylenebilir.

Tablo 6.

Suni [Majör, minör, eksilmiş, yarı eksilmiş (sansibl) ve artmış] yedili akorları işitsel olarak ayırt etmeyle ilgili kazanımların gerçekleşme durumu

2. Ünite: Suni [Majör, Minör, Eksilmiş, Yarı Eksilmiş (Sansibl) ve Artmış] Yedili Akorları ve İki Diyezli Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları			
Kazanım Adı:			
K4. Kök halinde ve armonik olarak çalınan suni [majör, minör, eksilmiş, yarı eksilmiş (sansibl) ve artmış] yedili akorları sadece kök durumunda işitsel olarak birbirinden ayırt eder.			
K5. Kök halinde çalınan suni [majör, minör, eksilmiş, yarı eksilmiş (sansibl) ve artmış] yedili akorları önce melodik, sonra armonik olarak birbirinden ayırır.			
Kazanımları İçeren Öz Değerlendirme Formu Maddesi:			
M6. Melodik ve armonik olarak çalınan akorların majör yedili, minör yedili, eksilmiş yedili veya yarı eksilmiş (sansibl) yedili akor olduğunu duyarak ayırt ettim.			
Grup Adı	Öğrenci	2. Ünite Sınavı 2. Soru (20 p.)	Öz Değerlendirme
			4. Ders
			M6
Minör Armonik	Ö5	8*	1
	Ö7	4*	2
	Ö21	8*	3
	Ö17	4*	3
Capo	Ö16	16	2
	Ö18	8*	3
	Ö30	4*	3
	Ö4	12	2
Alvin ve Sincaplar	Ö8	16	2
	Ö13	12	2
	Ö33	0*	2
	Ö19	8*	2
Domination	Ö31	4*	4
	Ö1	0*	Gelmedi
	Ö15	8*	2
	Ö23	8*	2
Yurtseven Kardeşler	Ö24	8*	4
	Ö3	8*	2
	Ö6	4*	2
	Ö28	0*	4
MAMS	Ö2	8*	4
	Ö36	4*	1
	Ö22	4*	1
	Ö32	0*	2
3'ü 1 Arada	Ö14	12	3
	Ö29	4*	3
	Ö12	12	2
	Ö11	4*	2
Allegro	Ö9	8*	3
	Ö35	8*	2
	Ö10	16	1
	Ö34	0*	3
Jamör	Ö26	12	2
	Ö20	12	2
	Ö27	4*	2
	Ö25	4*	3

* işaretli öğrenciler ortalamanın altında puan almışlardır.

İki diyezli majör ve minör dizide yedili akor oluşturma ve solfej okumayla ilgili kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediği 2. ünite sınavının 3 ve 4. sorusuyla belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

İki diyezli majör ve minör dizide yedili akor oluşturma ve solfej okumayla ilgili kazanımların gerçekleşme durumu

2. Ünite: Suni [Majör, Minör, Eksilmiş, Yarı Eksilmiş (Sansibl) ve Artmış] Yedili Akorları ve İki Diyezli Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları																				
Kazanım adı:																				
K6. İki diyezli majör ve minör (armonik ve melodik) dizinin ne olduğunu, ses değiştiricilerini (inici ve çıkıcı) hangi değiştiricileri aldığını söyler.																				
K7. Dizi üzerindeki her bir sesin üzerine dizinin doğal seslerinden oluşan 4 sesli akorlar kurar.																				
K8. Majör ve minör dizideki (armonik veya doğal) seslerden oluşturulan 4 sesli akorların hangi karakterde (majör, minör...) olduğunu söyler.																				
K9. İki diyezli majör ve minör tondaki solfej parçalarını eşiksiz seslendirir.																				
K10. Solfej parçasının herhangi bir yerinden başlayıp parçayı okuyabilir.																				
K11. İki diyezli majör ve minör tonda verilen ezgileri doğru seslerle deşifre eder.																				
Kazanımları İçeren Öz Değerlendirme Formu Maddeleri:																				
M7. Majör ve minör dizilerin dereceleri üzerine kurulan yedili akorların nasıl kurulduğunu anladım.																				
M8. Majör ve minör dizilerin dereceleri üzerine kurulan yedili akorların niteliğini (majör, minör, eksilmiş, yarı eksilmiş-sansibl yedili) anladım.																				
M9. Armonik majör dizileri dereceleri üzerine kurulan yedili akorların niteliğini (majör, minör, eksilmiş, yarı eksilmiş-sansibl yedili) anladım.																				
M10. Re majör dizisini ve arpejini çıkıcı ve inici olarak doğru bir şekilde seslendirdim.																				
M11. İki sesli olarak verilen re majör dizisini arkadaşımınla beraber çıkıcı ve inici olarak doğru bir şekilde seslendirdim.																				
M12. Dört sesli kanon şeklinde verilen re majör dizi ve arpejini arkadaşlarımla çıkıcı ve inici olarak doğru bir şekilde seslendirdim.																				
M13. Leo R. Lewis'in solfej kitabındaki 48 ve 49 numaralı iki sesli re majör solfej parçalarını arkadaşımınla doğru bir şekilde seslendirdim.																				
M14. Solfej parçalarını seslendirirken bir yandan el vuruşunu da doğru bir şekilde yaptım.																				
M15. Si minör dizisini ve arpejini çıkıcı ve inici olarak doğru bir şekilde seslendirdim.																				
M16. İki sesli olarak verilen si minör dizisini arkadaşımınla beraber çıkıcı ve inici olarak doğru bir şekilde seslendirdim.																				
M17. Dört sesli kanon şeklinde verilen si minör dizi ve arpejini arkadaşlarımla çıkıcı ve inici olarak doğru bir şekilde seslendirdim.																				
M18. İki sesli si minör solfej parçasını arkadaşımınla doğru bir şekilde seslendirdim.																				
M19. Solfej parçalarını seslendirirken bir yandan el vuruşunu da doğru bir şekilde yaptım																				
Grup Adı	Öğrenci	2. Ünite Sınavı 3. Soru (40 p.)	4. Soru (20 p.)	Öz Değerlendirme																
				3. Ders								4. Ders								
				M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	M7	M8	M9	M15	M16	M17	M18	M19	
Minör Armonik	Ö5	40	19	4	2	3	3	3	3	2	4	3	3	3	4	4	4	4	4	
	Ö7	35	10	4	4	3	4	2	1	1	1	3	3	3	4	4	4	4	4	
	Ö21	26	0*	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3	
	Ö17	26	16	3	3	3	3	3	3	2	4	3	4	4	3	4	4	4	4	
Capo	Ö16	38	18	3	3	3	4	4	4	3	4	3	3	4	3	3	3	3	2	
	Ö18	35	18	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	
	Ö30	38	18	4	2	3	3	2	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	
	Ö4	31	3*	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	
Alvin ve Sincaplar	Ö8	39	17	4	3	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	4	
	Ö13	26	18	2	2	2	4	4	4	4	4	2	2	2	2	4	4	4	3	
	Ö33	0*	10	Gelmedi								2	2	2	2	2	2	4	4	4
	Ö19	13*	17	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
Domination	Ö31	35	20	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
	Ö1	0*	13	4	4	4	4	4	4	4	4	Gelmedi								
	Ö15	15*	14	2	2	2	4	4	4	4	4	2	2	2	4	4	4	4	4	
	Ö23	26	20	3	3	2	4	4	4	4	4	3	3	2	4	4	4	4	4	
Yurtseven Kardeşler	Ö24	30	12	4	4	4	3	4	4	4	4	4	2	3	4	4	4	4	4	
	Ö3	38	15	Gelmedi								4	4	3	3	4	4	4	4	4
	Ö6	33	12	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	
	Ö28	10*	12	3	1	3	3	3	3	3	3	2	2	3	4	4	4	4	4	
MAMS	Ö2	36	19	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
	Ö36	35	19	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
	Ö22	31	17	3	2	3	2	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
	Ö32	5*	14	3	3	2	3	4	4	3	4	2	2	2	3	2	3	3	3	
3'ü 1 Arada	Ö14	28	15	3	3	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	
	Ö29	35	18	2	2	3	2	2	2	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	
	Ö12	28	19	4	1	4	3	3	4	3	2	3	3	1	4	4	4	4	2	
	Ö11	36	9*	Gelmedi								4	3	3	3	3	3	3	3	3
Allegro	Ö9	28	12	Gelmedi								4	4	4	3	3	3	3	3	3
	Ö35	40	19	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	3	3	4	
	Ö10	19*	18	3	2	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	4	
	Ö34	40	18	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	
Jamör	Ö26	36	9*	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
	Ö20	36	10	4	3	3	4	4	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	
	Ö27	30	14	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	4	
	Ö25	26	13	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	

* işaretli öğrenciler ortalamının altında puan almışlardır.

Tablo 7'ye bakıldığında iki diyezli majör ve minör dizide yedili akor oluşturmayı içeren 3. soruda 36 öğrenciden 29'u başarılı puanlar alırken 7 öğrenci ortalamanın altında puan almıştır. Soruya yanlış cevap veren öğrencilerin özellikle armonik majör ve armonik minör dizideki değiştiricilerle ilgili sorun yaşadıkları sınav kâğıtlarında görülmüştür.

Çalışma yapraklarında öğrencilerin cevaplarının büyük ölçüde doğru olduğu gözükmektedir. Fakat özellikle armonik majör ve armonik minör dizilerde yedili akorları oluştururken öğrenciler zaman zaman sorun yaşamışlardır. Çalışmalardaki araştırmacı gözlemlerinde, her dizideki yedili akor kurulumunun aynı olmasından dolayı öğrencilerin mantığı kavramadan kopyalama yaptıkları farkedilmiş, öğrencilere bu şekilde ezber yoluna gidilmemesi gerektiğinin altı çizilmiştir.

Tablo 7'ye bakıldığında iki diyezli majör ve minör dizide solfej okumayla ilgili kazanımları içeren 4. soruda 36 öğrenciden 32'si başarılı puanlar alırken 4 öğrenci ortalamanın altında puan almıştır. Öğrenci puanlarına genel olarak bakıldığında öğrencilerin en başarılı oldukları kazanımların solfej alanıyla ilgili olduğu gözükmektedir.

Önceki ünite de olduğu gibi bu ünite de nota seslendirme çalışmalarının çok sesli uygulamalara dayalı olması öğrencilere zevkli bir deneyim sunarak öğrencilerin hemen hemen hepsinin bu alanda başarılı olmasını sağladığı düşünülebilir.

Hem ünite deki dizi çalışmasını destekleyen hem de öğrencileri solfej parçalarına hazırlayan çoksesli dizi çalışmalarında 4 sese kadar kanon çalışmalarının bulunması öğrencilerin beraber çalışmaları için iyi bir fırsat olmuş ve zevk almalarını sağlamıştır.

Tablo 7'den öğrencilerin çoğunun iki diyezli majör ve minör dizide yedili akor oluşturma ve solfej okumayla ilgili kazanımları gerçekleştirdiği söylenebilir.

Yine öğrencilerin sınav değerlendirmeleri, öz değerlendirmeleri, araştırmacı gözlemi ve çalışma yapraklarına bakıldığında araştırmacının ikinci ünitesi olan "Sunı [Majör, Minör, Eksilmiş, Yarı Eksilmiş (Sansibl) ve Artmış] Yedili Akorları ve İki Diyezli Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları" ünitesindeki kazanımların da büyük ölçüde gerçekleştiği gözükmektedir. Bu ünite de öğrencilerin en başarılı oldukları alan çoksesli solfej okuma alanıdır. Yine öğrenciler en çok çoksesli solfej okumaktan zevk aldığını ifade edip en çok da sunı yedili akorları işitme aşamasında zorlandıklarını söylemiştir. Çalışma yapraklarında işitlemeyle ilgili sorular doğru cevaplansa da sınav değerlendirmelerine, öğrenci öz değerlendirmelerine ve araştırmacı gözlemine bakıldığında öğrencilerin gerçekten de sunı yedili akorları duyma kazanımında çok zorlandıkları görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü amacı doğrultusunda "Batı Müziği Teori ve Uygulaması derslerinde kullanılan işbirlikli öğrenme süreçlerine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu soruya cevap bulmak için öğrencilere uygulama süreci tamamlandıktan sonra görüşme formu verilmiş ve işbirlikli öğrenme yönteminin gerçekleşmesini sağlayan koşullar olan olumlu bağımlılık, bireysel değerlendirilebilirlik ve kişisel sorumluluk, yüz yüze destekleyici etkileşim, sosyal beceriler ve grup sürecinin değerlendirilmesine yönelik öğrencilerin düşünceleri belirlenmiştir. Elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

Uygulama süreci başlamadan önce öğrencilere işbirlikli öğrenmenin olumlu bağımlılık ilkesi anlatılmıştır. Öğrencilerin olumlu bağımlılıkla ilgili düşüncelerini öğrenmek için kendilerinin ve arkadaşlarının grubun başarısını nasıl etkileyeceğine yönelik başlangıçtaki düşünceleri, bu düşüncelerin sonradan nasıl geliştiğine dair sorular sorulmuştur. Öğrencilerden bazılarının düşüncelerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö2, uygulamaya başlamadan önce ve uygulama sırasında gruptaki olumlu bağımlılığa ilişkin "Grup çalışması elbette sadece benim başarı durumumla olmayacak. Onların bana katkı sağlayacağından emin bir şekilde başladım. Gayet yüksekti inancım çünkü birbirimize bir şeyler katacağımızdan emindim. Benim bilmediğim şeyleri grup arkadaşlarım biliyor veya onların bilmediği şeyleri ben biliyorum." demiştir. Ö2, uygulama bittikten sonra da çalışmadan ve grup arkadaşlarından çok memnun olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir: "Grup arkadaşlarım bana çok fazla katkı sağladı. Bence grup çalışması hem dersi anlamamızı sağlıyor hem de bizi birbirimize bağlıyor. Onları çok seviyorum."

Ö31, “Grup arkadaşlarımdan birisiyle anlaşamam da güzel bir şeyler yapabileceğimize inanıyordum. Grup çalışması güzeldi, arkadaşlarımla konuları daha iyi pekiştirmiş oldum.” diyerek uygulama sırasında olumsuzluk yaşansa da birbirlerini desteklemeleri gerektiğini belirtmiştir.

Ö36, olumlu bağımlılığa sahip bir grup olarak birbirlerinin açıklarını kapattıklarını ve başarı için birbirlerine ihtiyaç duyduklarını söylerken şu açıklamaları yapmıştır: “Bireysel çalışma yaparken daha az verim aldığımı gördüm. Grup çalışmasında birbirimizin eksiklerini tamamlayabiliyoruz. Her birimizin ayrı konularda düşünceleri oluyor ve ellerinden geldiğince de yardım edebiliyorlar. Başarı için birbirimize ihtiyacımız olduğunun farkındaydık. Grup içerisinde güzel sanatlar lisesi mezunu arkadaşlarımız vardı. Başarı konusunda onlara daha çok güvendim.”

Ö3 ise: “Grup başarısının diğer arkadaşlara da bağlı olmasını sevdim. Sevmemin en büyük nedeni ise bencillik olmamış oldu. Yani kimse sadece kendini düşünmedi.” diyerek bencillikten uzak bir grup olduklarının altını çizmiştir.

Öğrencilerden bazıları ders süreci başlamadan önce grup arkadaşlarının katkılarının olumsuz yönde olacağını düşünerek grubun olumlu bağımlılığa sahip olması konusunda çekincelerini dile getirmişlerdir. Fakat uygulama sonrasında görüşlerinin değiştiğini şu sözlerle ifade etmişlerdir: “Grubumdakilerin grubun başarısını etkilemesi ile ilgili başta biraz olumsuz düşünüyordum. Başladıktan sonra başarılı olabileceğimizi düşündüm. (Ö6)” Aynı şekilde Ö24 de, “Grup arkadaşlarının grubun başarısını kötü yönde etkileyeceğini düşündüm. Fakat öyle olmadı.” diyerek aynı düşünceyi paylaşmıştır.

Ö15 uygulama öncesinde grup çalışması hakkında olumsuz düşüncelerinin sonrasında olumlu yönde geliştiğini, “Başlarda pek verimli olmayacağını düşünmüştüm ama zaman geçtikçe yanıldığımı fark ettim.” diyerek ifade etmiştir. Ö29 ise, “Başarı durumunun diğer arkadaşlarıma da bağlı olması beni çok mutlu etmedi. Grup puanımızın da yüksek olduğunu düşünmüyorum.” demesine rağmen, “Yine de çalışmalarımız güzel ve verimliydi.” diyerek memnuniyetini de dile getirmiştir.

Olumlu bağımlılık ilkesini içeren yorumlara bakıldığında, öğrencilerin grup başarısının grubun diğer üyelerine de bağlı olmasına olumlu yaklaşarak grup olma fikrini benimsediği söylenebilir.

Öğrencilerin bireysel değerlendirilebilirlik ve kişisel sorumluluklarına karşı nasıl bir anlayış geliştirdiklerine yönelik düşüncelerini öğrenmek için kendi öğrenmeleri için yapmaları gerekenler konusundaki sorumluluklarına yönelik sorular sorulmuş ve cevaplarına aşağıda yer verilmiştir.

Ö9, kendi kişisel sorumluluğunu; “Bu çalışmada fazla sorumluluk sahibi olduğumu hissettim. Teorik bilgime güvendiğim için arkadaşlarıma da bir şeyler katacağımı düşündüm. Ayrıca duyumum da gelişti.” diyerek ifade etmiş ve kendi kuvvetli olduğu konuda da arkadaşlarına yardımcı olacağını düşünmüştür.

Ö13, arkadaşlarına yardım etmeye çalıştığını söyleyerek bireysel olarak kendisini şu şekilde değerlendirmiştir: “Elimden geldiğince katkı sağlamaya çalıştım ve çalışmalara katılmaya özen gösterdim. İsteddiğimde bilgilerimi kullanabileceğimi fark ettim.”

Öğrenciler sorumluluklarını gerçekleştirirken öğretici rollerini vurgulamışlardır. Ö20 arkadaşlarına konuyu aktarırken farklı bir şekilde öğretme taktiği geliştirdiğini belirtirken, “Kendi adıma zaten birine öğretirken daha iyi öğrendiğimi bildiğimden grup çalışmasının çok fazla katkısı olacağını düşünmüştüm.” demiştir.

Ö11, çalışmalarda sağladığı katkıyı: “Tam kapasite katkı sağladığımı ve daha verimli bir çalışma yapmaya yardımcı olduğumu düşünüyorum.” diyerek belirtmiştir.

Ö36 okuldaki çalışmalar dışında da devamlı çalıştıklarını söyleyerek arkadaşlarının sorun yaşadığı yerlerde onlara yardımcı olduğunu şöyle belirtmiştir: “Sadece okulda değil okul dışında da teoriye vakit ayırdık. Arkadaşlarımla hepsiyle ayrı ayrı çalıştım. Çalıştırdım ve ilgilendim. Eksik yerlerinde, anlamadıkları yerde hep çözüm buldum.”

Ö4 uygulamadan önce bu derste zorlandığını belirtmiştir. Kişisel kaygılarından bahsettikten sonra arkadaşlarının yardımıyla sorumluluklarını yerine getirdiğini aşağıdaki gibi ifade etmiştir: “Başta yük oluyormuşum gibi hissettim fakat konuları anlamaya başladıkça bu düşüncem yok oldu. Etkinliklerden önce derslerde geri kalıyordum. Dersler tamamlandıktan sonra anlamadığım konuları anlamaya başladım. Grup çalışmaları derste anlayamadığım kısımları anlamamı sağlıyor.” diyerek başlangıçtaki kişisel kaygılarını belirtmiş ama sonradan grup çalışmalarının yararını dile getirmiştir.

Ö16, “Anlamayanlara anlatmaya çalıştım, beraber çalıştık ve başarılı sonuçlar elde ettik.” diyerek arkadaşlarına karşı sorumluluğunu belirtmiştir. Ö30 da duyduğu sorumluluğu “Elimden geldiği kadar bana sorulan her soruya cevap vermeye çalıştım.” diyerek belirtmiştir.

Ö3, “Anlatmayı sevdiğim için zevkli geçeceğini düşündüm. Ders tamamlandığında en zoru anlatmakmış bunu fark etmiş oldum.” diyerek bildiğini karşı taraf aktarmanın zorluğundan bahsetmiştir.

Arkadaşlarına yardımcı olduğu için mutlu olan Ö6, “Dersler tamamlandıktan sonra kendimi geliştirdiğimi ve arkadaşlarıma birkaç bilgide yardımcı olduğumu düşündüm. Bu durum beni sevindirdi.” demiştir. Bu çalışmanın kendisini geliştirmek için bir fırsat olduğunu, “Böyle bir çalışma olacağını duyduğum zaman bu çalışmayla kendimi daha iyi bir şekilde geliştireceğimi düşündüm. Emin olmadığım bilgileri önceden araştırıp grup arkadaşlarımla yanına hazır gidiyordum.” diyerek belirtmiş ve taşıdığı sorumluluğu ifade etmiştir.

Çalışmalarda kişisel olarak sabırlı olduğunu ve arkadaşlarının da kendisine aynı şekilde davrandığını belirten Ö28: “Grup arkadaşlarımla yanlış yaptığımda sabırla beklediler. Bu beni motive etti. Ben de aynı şekilde yanlış da yapsalar sabırla bekledim.” demiştir.

Ö7, “Çalışma sonunda bazı konularda yetersiz olduğumu gördüm. Duymada sıkıntı çektim. Teoride de emin olmadığım yerler oluyordu.” diyerek kendisini değerlendirmiştir.

Ö19 da grup çalışmalarını organize etme anlamında sorumluluk aldığını ifade ederek: “Her grup çalışmasında bulundum. Grup çalışmalarına arkadaşlarımla genelde ben çağırdım. Katkı sağlayamadığım yerde yardım istedim ve tekrar katılım sağladım.” demiştir.

Ö23, kendini değerlendirerek: “Bu çalışma teorimi geliştirmemi sağladı ama ben bazı yerleri yanlış anlamışım. Bir an önce düzeltmem gerekiyor, ayrıyeten grubumla daha verimli çalışmam gerekiyor.” demiş ve hatalarını farketmiştir.

Ö1, “Kendime inancım vardı. Elimden geldiği kadar bilgilerimi aktardım. Arkadaşlarımla bilgi alışverişi içinde olmak verimli olur diye düşündüm.” deyip sorumluluk sahibi bir tutum sergilediğini vurgulamıştır.

Ö11, “Tam kapasite katkı sağladığımı ve daha verimli bir çalışma yapmaya yardımcı olduğumu düşünüyorum.” demiştir. Ö29 ise bireysel gelişimi ile ilgili öz eleştiride bulunarak: “Daha çok çalışmam gerek.” demiştir.

Ö20, “Kendi adıma zaten birine öğretirken daha iyi öğrendiğimi bildiğimden grup çalışmasının çok fazla katkısı olacağını düşünmüştüm.” diyerek, arkadaşlarına konuyu aktarırken öğrenmeye vurgu yapmıştır.

Bireysel değerlendirilebilirlik ve kişisel sorumluluk ilkesini içeren yorumlara bakıldığında, öğrencilerin uygulama sürecinde kendi öğrenmelerine ve yapılması gerekenleri yapma konusunda sorumluluk sahibi bir tavır sergilediği görülmektedir. Bu anlamda arkadaşlarına konuyu öğretmeye veya grubu bir araya getirmeye çalıştıkları ve kendi gelişimlerini sağladıklarını düşündükleri belirttikleri görüşlerden anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin yüz yüze destekleyici etkileşime karşı nasıl bir anlayış geliştirdiklerine yönelik düşüncelerini öğrenmek amacıyla birbirlerine yardım etmeleri, güvenmeleri, yapılanları tartışmalarına dönük sorular sorulmuş ve cevapları aşağıda sunulmuştur.

Ö32 müzik teorisiyle ilk defa karşılaştığı için zorlanmasına rağmen uygulama sırasında arkadaşlarının desteğini: “Çok motive ettiler beni. Müzik teorisi ile ilk defa karşılaştığım için zor geliyordu. Yardımcı olup motive ettiler. Beni onlar çalıştırıyor diyebilirim.” diyerek ifade etmiştir. Ö4 de arkadaşlarının desteği sayesinde motive olduğunu: “Çok katkı sağladılar çünkü etkinliklerden önce konuları anlamıyordum ve yapabilmeye başladıkça motive oldum. Onlar zaten bu çalışmalarını yapabiliyorlardı ve öğretme vasıfları olduğu için bana çok yardımcı oldular.” şeklinde dile getirmiştir.

Ö1, grup çalışmasında birbirlerine aktarımda bulunmalarının önemine değinirken, etkileşim sırasında bazen tartışma yaşadıklarını da: “Grup çalışmasının olumlu tarafı anlamadığımız konuları birbirimize anlatmamız. Olumsuz tarafı ise bazı bilgilerde tartışma oldu.” diyerek belirtmiştir.

Ö2 de süreç içerisinde rahatsızlık yaşamasına rağmen arkadaşlarının ona sağladığı katkıyı anlatarak:

“Grup arkadaşlarım bana çok fazla katkı sağladı. Çünkü sınav olacağımız zaman motivasyonum rahatsızlık yaşadığım için çok düşmüştü ve grup arkadaşlarım beni bu konuda çok iyi etkiledi. Onları çok seviyorum.” demiştir.

Ö30 da gruptaki etkileşim sayesinde normalde anlayamayacağı konuları anladığını belirtmiştir:

“Grup çalışmasının olumlu yanı tek başıma anlayamayacağım şeyler vardı, arkadaşlarım yardımcı oldu.”

Ö28 de yüz yüze destekleyici etkileşim ilkesini içeren şu yorumda bulunarak: “Grup çalışmasının bir olumlu tarafı da hem bilgi alışverişi yaparak konuyu daha iyi anladık hem de birlik sağlanmış oldu.” demiştir.

Ö5 çalışma sırasında birbirlerine destek olduklarını: “Eksik olduğumuz konuları birbirimizden yardım alarak tamamladık. Bizim için çok faydalı oldu.” diyerek belirtmiştir.

Ö19, “Arkadaşlarıma derste olduğundan daha rahat anlamadığım kısımları sordum.” diyerek yüz yüze destekleyici etkileşim sayesinde çekinmeden soru sorabildiğini söylemiştir.

Ö14, “Yararlı bir çalışma olduğunu düşünüyorum. Arkadaşlarımla eksik olduğumuz yerleri birbirimize anlattıkça daha çok pekişiyor.” deyip grup içerisindeki dayanışmayı vurgulamıştır.

Ö20 ise derste anlaşılmayan konuların grup arkadaşlarına sorulduğu bir etkileşime sahip olduklarını vurgulayarak: “Çalışmanın olumsuz tarafı yok. Derste bile anlaşılmayan yeri grup arkadaşlarımıza soruyoruz. Hepimizin daha iyi öğrenip pekiştirdiğini düşünüyorum.” demiştir.

Ö25, “Ders süreci başlamadan önce arkadaşlarımı tanımadığım için onlara çok güvenmiyordum. Fakat sonrasında arkadaşlarımla iyi anlaşırken onların sorumluluk alabilen insanlar olduğunu gördüm.” diyerek arkadaşlarına güven geliştirdiğine dikkat çekmiştir.

Yüz yüze destekleyici etkileşim ilkesini içeren yorumlara bakıldığında, öğrencilerin ders içi ve dışında birbirlerini destekledikleri, motive ettikleri, güven geliştirdikleri kendileri tarafından ifade edilmiştir. Bu ilke sayesinde öğrencilerin derste anlayamadığı bazı konuları grup olarak çalışınca anladıkları ifade ettikleri görüşlerden anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin sosyal becerilerini nasıl geliştirdiklerine yönelik birbirleriyle olan iletişimlerinin nasıl olduğuna yönelik sorular sorulmuş ve cevaplarına aşağıda yer verilmiştir.

Ö3, “Daha samimi olduk. Çekinmeden konuşabileceğim arkadaşlar edindiğimi düşünüyorum.” diyerek, birbirleriyle yakınlıklarına vurgu yapmıştır.

Ö13, “Daha önce hiç muhabbet kurmadığım sınıf arkadaşlarımla muhabbet kurdum.” diyerek uygulama sayesinde iletişimlerinin geliştiğine dikkati çekmiştir.

Öğrencilerden Ö31 ise: “...Fakat grubumdaki arkadaşımınla birkaç sorun yaşamam biraz modumu düşürse de derse yönelik etkinliklerin faydalı ve geliştirici olduğunu düşünüyorum.” diyerek arkadaşıyla arasındaki olumsuz iletişime değinse de bu çalışmaların yine de katkısını vurgulamaktadır. Öğrencinin arkadaşıyla yaşadığı sorun araştırmacı tarafından da izlenmiş, ancak bu sorun çalışmaların seyrini etkilemeden öğrencilerin kontrolünde kalmıştır.

Ö2'nin, “Sürekli birbirimizin evlerine gittik, beraber vaktin nasıl geçtiğini anlamadık. Hafta sonları, hafta içleri hep buluştuk, güzel zamanlar geçirdik. Bu grup çalışmasında sadece dersle alakalı değil, kişilik ve insani değer olarak da çok şey öğrendik.” şeklindeki ifadesinden, grup olmaktan keyif aldığı ve çalışmanın sosyal yönünü de sevdiği anlaşılmaktadır.

Ö8 ise: “Bu çalışmayla arkadaşlarımla birbirimize daha çok yakınlaştık. Hem sosyal olarak hem de çalışma anlamında iyi bir iş çıkardık.” diyerek sosyal ilişkilerinin arttığını vurgulamıştır.

Sosyal beceriler ilkesini içeren yorumlara bakıldığında, işbirlikli grup çalışmasının öğrencilerin aralarındaki iletişimi artırdığı ve ders dışında da sosyal iletişimlerinin devam ettiği ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler işbirlikli grup çalışması sayesinde birbirleriyle daha yakın arkadaşlıklar kurduklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin bu işbirlikli çalışma boyunca, grup sürecini değerlendirmelerine yönelik olarak gruba katkı getiren ya da değişmesi gerekenlerin neler olduğuna dair sorular sorulmuş ve cevaplarına aşağıda yer verilmiştir.

Ö21, “Aktif bir çalışma yaptık, hiçbir şekilde dikkat dağılımı olmadı. Tam tersine katılım ve odaklanma %100 kapasitede oldu.” diyerek, grubun dinamizmine vurgu yapmıştır.

Ö4 ise süreci değerlendirirken: “Grup çalışması derste anlaşılmayan konular için çok etkili oldu. Çalışmalar sırasında hocanın söylediklerinin dışına çıkmamaya çalıştık.” diyerek, derste anlaşılmayan konular için işbirlikli grup çalışmasının katkısına dikkat çekmiştir.

Ö26, “Grubumdan memnunum. Hatalarımız olsa bile hep beraber çözmeye çalışıyoruz. Kimsenin bireyselci bir yaklaşımı olmadı.” diyerek, birlikte düşünmenin ve çalışmanın katkısına dikkat çekmiştir.

Ö18 de aynı şekilde, herkesin katkı sağladığına dikkat çekerek: “Birbirimizi kırmamaya özen gösterdik. Çalışmaya herkes aynı değerinde katkı sağladı. Grup arkadaşlarım değişmezse bu çalışmanın tekrar yapılmasını isterim.” demiştir.

Ö30, “İşbirliği ile öğrenme yöntemi bizi başarıya ulaştırıyor.” derken işbirlikli çalışmanın katkı sağladığını belirtmiştir.

Ö3, “Grup çalışmaları sırasında her şey normaldi aslında. Kavga vs. olmadı ama en büyük sorun kesinlikle sabır göstermekti.” diyerek sabretmenin sağlayacağı katkıya vurgu yapmıştır.

Ö19, grup çalışmalarında sorun yaşadıklarında yardım aldıklarını belirtip: “Bu grup çalışmalarının hem sosyal açıdan hem de öğrenme açısından bize katkısı oluyor. Anlamadığımız konuları daha rahat konuşuyor ve kendi aramızda çözümünü bulamadığımızda hocamıza danışıp konuyu netleştiriyor ve pekiştiriyoruz.” demiştir.

Ö34 ise işitme çalışmalarında ve aralık çalışmalarında grupla çalışmanın sağladığı katkıya dikkat çekerek: “Grupta disiplinli, çalışmaya, grubu toparlamaya dayalı, saygılı ve sabırlı hissettim. Duyum çalışmaları beni geliştirdi. Anlamadığım kısımları daha iyi pekiştirme fırsatım oluyor. Aralık çalışmasında akorların üstüne büyük üçlü veya küçük üçlü eklenmesini karıştırıyorum. Grup çalışmasında bunu aştım. Yararlı oldu.” demiştir.

Aynı şekilde, Ö10 da: “Çoğu zaman okumalarda ve yazmalarda katkı sağladım. Birlikte çalışalım, toplanalım şeklinde şeyler söyledim. Anlamayana anlattım. Grup çalışmasının olumlu yanı benim konuları anlamam ve solfej konusunda kendimi geliştirmem oldu. Ayrıca bu çalışma teoride çoğu şeyi öğrenme konusunda olumlu oldu.” diyerek işbirlikli grup çalışmasının solfej konularında ve teoride sağladığı yararı ifade etmiştir.

Grup sürecinin değerlendirilmesi ilkesini içeren yorumlara bakıldığında, öğrencilerin, uygulama süreci boyunca işbirlikli çalışma ortamının kendilerine katkı sağladığı, grup üyelerinin çalışmalarda büyük bir çaba gösterdikleri ve bu çalışmanın tekrar yapılmasını istedikleri görüşlerinden anlaşılmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

İşbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı Batı Müziği Teori ve Uygulaması derslerindeki öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin işleyişine yönelik elde edilen sonuçlara göre; tekniğin işleyişi olumlu yönde gerçekleşmiştir.

Gruba puan kazandıramayan öğrencilerin sayısı sınavdan sınava azalırken gruba en yüksek gelişim puanını kazandıran öğrencilerin sayısı sınavdan sınava artmıştır. Sınav sonuçlarına göre hem öğrencilerin bireysel gelişim puanlarında hem de grupların gelişim puanlarında (9 grubun 7’sinde) artış olduğu gözükmektedir. Araştırmayla konu ve yöntem bakımından benzerlik gösteren Gürpınar’ın (2014) çoksesli solfej uygulamalarını içeren araştırmasında da öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği kullanılmış ve sonuç olarak işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı çoksesli solfej uygulamalarının; müziksel işitme-yazma ve çoksesli solfej alan başarılarını ve öğrencilerin koro performans başarılarını yüksek düzeyde ve olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniği kullanılarak yapılan diğer çalışmalara bakıldığında da (Aksoy ve Gürbüz, 2012; Kocabaş, 2000; Küçükilhan, 2013; Öztürk, 2012) işbirlikli öğrenme yönteminin genel olarak etkili olduğu gözükmektedir.

İşbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı Batı Müziği Teori ve Uygulaması derslerindeki kazanımların gerçekleşme durumuna yönelik elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin sınavlarından, öz değerlendirmelerinden, araştırmacı gözlemi ve çalışma yapılarından 1. üniteye “Dominant Yedili Akoru ve Bir Bemollü Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları” ile 2. üniteye Suni

[Majör, Minör, Eksilmiş, Yarı Eksilmiş (Sansibl) ve Artmış] Yedili Akorları ve İki Diyezli Majör ve Minör Dizide Çoksesli Solfej Uygulamaları” ünitelerindeki kazanımların büyük oranda gerçekleştiği görülmüştür. Buna göre; dominant yedili akorunun kurulması ve çevrimleri, dominant yedili akorunun kök ve çevrimleri, bir bemollü majör ve minör dizi oluşturma, dominant beşli ve dominant yedili kök ve çevrim akorlarını işitsel olarak ayırt etme ve bir bemollü majör ve minör dizide solfej okumadan oluşan 1. ünite kazanımları büyük oranda gerçekleştirilirken bu üniteyle ilgili sadece dominant yedili akorunun tonik akora çözülmesiyle ilgili kazanım hedefine ulaşmamıştır. Ayrıca 2. ünite de bulunan suni [majör, minör, eksilmiş, yarı eksilmiş (sansibl) ve artmış] yedili akorunu oluşturma, iki diyezli majör ve minör dizide yedili akor oluşturma ve iki diyezli majör ve minör dizide solfej okuma kazanımları büyük oranda gerçekleştirilirken suni [majör, minör, eksilmiş, yarı eksilmiş (sansibl) ve artmış] yedili akorları işitsel olarak ayırt etme kazanımları büyük oranda gerçekleştirilememiştir.

İşitme alanında Blix (2014) öğrencilere hangi öğrenme stratejilerinin daha uygun olabileceğini araştırırken, öğrencilerin alışkanlıklarından vazgeçmekten zorlandığını ve diğer stratejilerin daha iyi olabileceğine dair güvenlerinin düşük olduğunu belirtmiştir.

İşbirlikli öğrenme ile ilgili yapılan diğer araştırmalarda da işbirlikli çalışmaların olumlu sonuçları görülmektedir. Zbikowski ve Long (1994) müzik teorisi dersinde dört farklı işbirlikli öğrenme grubu oluşturarak, araştırmanın sonunda işbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrencilerin sınav puanı açısından gelişim gösterdiklerini belirtmişlerdir. Kocabaş'ın (1995) yaptığı araştırmada, işbirlikli öğrenme tekniklerinin altıncı sınıf öğrencilerinin müziğe ilişkin tutumları, müziksel alan bilgileri ve blok flüt çalma becerileri üzerinde geleneksel öğrenme tekniklerinden daha olumlu yönde etkili olduğu görülmüştür. Genç (2007) ise işbirlikli öğrenmenin problem çözmeye ve başarıya etkisini incelediği araştırmasında işbirlikli deney grubunun kontrol grubuna göre hem başarı hem de problem çözme becerisi açısından daha iyi sonuçlara ulaştığını belirtmiştir. Cornacchio (2008), müzik besteleme konusunda işbirlikli öğrenme yöntemiyle çalışan ilkökul öğrencilerinin başarısında artış olduğunu belirtmiştir.

Güven (2011), kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda kullanılan işbirlikli öğrenme yönteminin, anlatım ve soru cevap yöntemlerini içeren öğretim yöntemlerine göre, öğrencilerin müzik dersi başarıları, derse yönelik tutumları, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeyleri ve tüm öğrencilerin derse yönelik ilgi ve katılımlarında olumlu etkisi olduğunu söylemiştir. Kurtuldu (2019) ise müzik dersinde 6. sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada, işbirlikli öğrenme yaklaşımının daha başarılı olduğu sonucuna varmıştır.

Deniz (2015) de araştırmasında altı el bir piyano eserini işbirlikli olarak öğrenen öğrencilerin karşılıklı etkileşim içinde olduklarına vurgu yaparak bu etkileşimin öğrencilerin kendilerini daha fazla çalışmaya yönelttiğini, dolayısıyla başarıya motive ettiğini vurguladıklarını belirtmiştir. Ayrıca Deniz (2020) piyano derslerinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinden birlikte öğrenme tekniğinin uygulandığı piyano derslerinin başarıyla gerçekleştirildiğini belirtmiştir.

İşbirlikli öğrenme yönteminin olumlu sonuçlandığı yukarıdaki çalışmalar dışında bazı çalışmalarda işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılmasıyla öğrenci başarısında (Altınok, 2004; Öztürk, 2012; Topsakal, 2010) veya tutumunda (Genç ve Şahin, 2015; Sözen, 2012) anlamlı bir değişim olmamıştır.

İşbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı Batı Müziği Teori ve Uygulaması derslerindeki işbirlikli öğrenme süreçlerine yönelik öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin işbirlikli öğrenme ilkeleri olan olumlu bağımlılık, bireysel değerlendirilebilirlik ve kişisel sorumluluk, yüz yüze destekleyici etkileşim, sosyal beceriler ve grup sürecinin değerlendirilmesi ilkelerini benimsedikleri ortaya çıkmıştır.

Kurtuldu'nun (2019) araştırmasında da birlikte öğrenme kavramı öğrenci görüşlerinin odak noktası olmuştur. Öğrenciler işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile ilgili olarak; karşılıklı güven, birlikte çalışma hevesi, azim, eğlenceli ortam, yeni fikirler ortaya çıkartma, dersi anlayabilme, bilmediklerini arkadaşlarından öğrenebilme gibi konularda kendilerini geliştirdikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Deniz'in (2015) araştırmasında ise altı el bir piyano eserinin işbirlikli olarak öğrenilmesi süreçlerinde öğrenciler arasındaki sosyal ilişkilerin geliştiği, çalışma öncesi var olan sınır seviyedeki ön yargıların ise ortadan kalktığı anlaşılmıştır. İşbirlikli grup çalışmaları sırasında ortaya çıkan olumlu

sosyal ilişkinin ve ortaya konan sosyal becerilerin (anlayışlı olma, hataları hoş görme, yardımlaşma vb.) ders sonrasındaki arkadaşlık ilişkilerine yansıdığı da belirlenmiştir.

Deniz (2020) işbirlikli çalışmasında yaptığı öğrenci görüşmelerinden, öğrencilerin aralarında öğrenmeye, işbirlikli çalışmaya, sağlıklı iletişim becerileri geliştirmeye, kendilerini ve akranlarını değerlendirmeye ve bu değerlendirmelerden yararlanmaya yönelik beceriler geliştirdiklerinin anlaşıldığını belirtmiştir.

İşbirlikli öğrenme yöntemini değerlendiren Blix (2014), işitme eğitiminde işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılmasıyla öğrencilerin birbirlerinden çok şey öğrendiklerini, yanlış anlaşılmanın ortadan kalktığını, bilgi alışverişinin daha fazla olduğunu, öğrencilerin motivasyonunun arttığını, kısaca daha iyi öğrendikleri sonucuna varmıştır. Zbikowski ve Long (1994) ise müzik teorisiyle ilgili yaptığı araştırmalarında, benzer bir ifadeyle, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulanmasıyla beraber öğrencilerin birbirleriyle iletişiminin ve derse karşı duydukları isteğin daha da çok geliştiğini ifade etmişlerdir.

Yılar ve Şimşek (2016) ise araştırmalarında sosyal bilgiler dersi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılması ile ilgili öğrencilerle odak grup görüşmesi yaparak, öğrencilerin bu konuyla ilgili görüşlerini ortaya çıkartmışlardır. Araştırmanın sonucunda genel itibarıyla gruptaki öğrenciler kendilerine uygulanan işbirlikli yöntem sayesinde konuları daha iyi öğrendiklerini, arkadaşlık ilişkilerinde pozitif yönde gelişmeler olduğunu, bazı sosyal becerileri kazandıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Gelici ve Bilgin'in (2011) çalışmasında bu sefer matematik alanında işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak öğrencilerin yöntemle ilgili görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin birçoğu tekniklerin öğrenmelerini kolaylaştırdığını, derslerin daha eğlenceli geçtiğini, matematik korkularının azaldığını, sosyal becerilerinin geliştiğini belirtmişler, tekniklerin diğer derslerde de uygulanmasını istemişlerdir. Görüldüğü üzere işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı farklı disiplinlerde de öğrenciler sosyal becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Fakat bazı öğrenciler gruptaki arkadaşlarıyla anlaşmazlık yaşadıklarını ifade ederken, bazı öğrenciler özellikle grup ödülünden dolayı bazı arkadaşlarının fazla rekabetçi olmasından şikâyetçi olmuşlardır.

Sonuç olarak bu çalışmada, Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersinde işbirlikli öğrenme yöntemine ait öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin işleyişi olumlu yönde gerçekleşmiştir. Ayrıca bu derste işbirlikli öğrenmenin kullanılmasıyla öğrencilerin ders kazanımlarının çoğunu kavradıkları ortaya çıkmıştır. Öğrenci görüşlerinden de anlaşıldığına göre, öğrenciler, işbirlikli öğrenme ilkeleri olan olumlu bağımlılık, bireysel değerlendirilebilirlik ve kişisel sorumluluk, yüz yüze destekleyici etkileşim, sosyal beceriler ve grup sürecinin değerlendirilmesi ilkelerini benimsemişlerdir.

Bundan sonra yapılacak araştırmalarda, Batı Müziği Teori ve Uygulaması dersinin farklı kazanımlarına ve öğrenci grubunun özelliklerine göre, işbirlikli öğrenmenin jigsaw (ayrılıp birleşme), takım-oyun-turnuva, işbirliği-işbirliği, grup araştırması gibi diğer tekniklerinin kullanılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, G. ve Gürbüz, F. (2012). İşbirlikli iki farklı tekniğin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 67-78.
- Altınok, H. (2004). *İşbirlikli Öğrenme, Kavram Haritalama, Fen Başarısı, Strateji Kullanımı ve Tutum*. Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bilen, S. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkileri*. (Doktora Tezi). İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Blix, H. S. (2014). Learning strategies in ear training. *Aural Perspectives On Musical Learning and Practice in Higher Music Education*, 10, 97-115.
- Cornacchio, R. A. (2008). *Effect of cooperative learning on music composition, interactions, and acceptance in elementary school music classrooms* (Doktora Tezi). ABD, Oregon Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. S. B. Demir (Çev. Ed.), Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Çubukçu, Z. (2014). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. B. Oral (Ed.), Ankara: Pegem Akademi.

- Demirel, Ö. (2010). *Öğretme sanatı: Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, J. (2015). Altı el bir piyano eserinin öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin etkililiği: Bir eylem araştırması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(15), 89-117.
- Deniz, J. (2020). Gagne'nin öğretim kuramı temelinde yapılandırılmış piyano derslerinde işbirlikli öğrenme yönteminin işlevselliği. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 4097-4137.
- Efe, R., Hevedanlı, M., Ketani, Ş., Çakmak, Ö. ve Aslan Efe, H. (2008). *İşbirlikli öğrenme teori ve uygulama*. Ankara: Eflatun Yayınevi.
- Er, A. (2017). Müziksel işitme okuma ve yazma özel alan bilgisi yeterliklerine ilişkin performans göstergeleri. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 6(33), 1513-1533.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Forbes, M. (2020). The value of collaborative learning for music practice in higher education. *British Journal of Music Education*, 37, 207-220.
- Gazimihal, M. R. (1961). *Musiki sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Gelici, Ö. ve Bilgin, İ. (2011). İşbirlikli öğrenme tekniklerinin tanıtımı ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 1(1), 40-70.
- Genç, M. (2007). *İşbirlikli Öğrenmenin Problem Çözmeye ve Başarıya Etkisi* (Doktora Tezi). İstanbul, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.
- Genç, M. ve Şahin, F. (2015). İşbirlikli öğrenmenin başarıya ve tutuma etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 375-396.
- Gürpınar, E. (2014). *İşbirlikli öğrenme yöntemine dayalı çoksesli solfej uygulamalarının müziksel işitme-okuma-yazma ve koro ders başarılarına etkisi* (Doktora Tezi). Malatya, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Güven, E. (2011). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda işbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi üzerindeki etkileri* (Doktora Tezi). Ankara, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Hoque, M. E. (2016). Three domains of learning: cognitive, affective and psychomotor. *The Journal of EFL Education and Research*, 2(2), 45-52.
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı*. Y. Uzuner, M. Özten Anay (Çev. Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, 38(2), 67-73.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. ve Holubec, E.J. (2016). *İşbirlikli öğrenme el kitabı*. A. Kocabaş (Çev. Ed.); A. Kocabaş, D. G. Erbil, T. Karaarslan (Çev.), Ankara, Pegem Akademi.
- Karahan, A. S. (2016). Müzik öğretmenliği programı öğrencilerinin müziksel işitme okuma yazma eğitimi sürecindeki ders dışı çalışma yeterlilik durumlarının belirlenmesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (14), 8-26.
- Kocabaş, A. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin blokflüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri* (Doktora Tezi). İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Kocabaş, A. (2000). İlköğretim okulları beşinci sınıf müzik derslerinde uygulanan işbirlikli öğretimin müzikte benlik kavramı üzerine etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 13-17.
- Kurtuldu, G. (2019). *Ortaokul 6. sınıf "yurdumuzdaki başlıca müzik türlerini ayırt eder" kazanımının işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile öğretilmesine dönük bir çalışma* (Yüksek Lisans Tezi). Trabzon, Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı.

- Küçükilhan, S. (2013). *Öğrenci takımları-başarı bölümleri (ötb) tekniğinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Afyonkarahisar, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.
- Luce, D. W. (2001). Collaborative learning in music education: A review of the literature. *Applications of Research in Music Education*, 19(2), 20-25.
- Özdemir, O. (2017). Müziksel işitme okuma ve yazma dersi eğitimcilerinin teknoloji odaklı öğretim materyallerini kullanım durumu ve yeterlilikleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 3(6), 33-49.
- Özdemir, O. (2019). Müziksel işitme okuma ve yazma dersinin ölçme-değerlendirme uygulamaları üzerine. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 5(9),43-64.
- Özkeleş, S. (2016). Güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin müzik bölümlerinde yürütülen müziksel işitme okuma yazma dersinin kazanımlarına ulaşma durumlarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler EKEV Akademi Dergisi*, 65, 485-498.
- Öztürk, G. (2012). *Müziksel işitme eğitiminde kullanılan "işbirlikli öğrenme yöntemi"nin öğrenci kaygı ve başarısına etkisi* (Doktora Tezi). Bolu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı.
- Öztürk, G. ve Durak, Y. (2015). Güzel sanatlar lisesi mezunlarının müziksel işitme alanı ön öğrenme durumlarının değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 39, 189-200.
- Öztürk, G. ve Kalyoncu, N. (2018). Müziksel işitme eğitiminde kullanılan işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci kaygı ve başarısına etkisi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(4), 356-375.
- Saban, A. (2014). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*, Nobel, Ankara.
- Sağır, T., Gürpınar, E. ve Zahal, O. (2013). Müziksel işitme-okuma-yazma dersi ile diğer alan dersleri arasındaki ilişkilerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *New World Sciences-Fine Arts Academy Journal*, 8(2), 305-314.
- Slavin, R. E. (1991). *Student team learning: A practical guide to cooperative learning*. Washington: National Education Association.
- Sözen, İ. (2012). *İşbirlikli öğrenme yaklaşımı ile yapılan toplu bağlama öğretiminin performans ve tutuma etkisi* (Doktora Tezi). Bolu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sutherland, A. (2017). School and university music collaboration: A case study of a performance of Britten's war requiem. *Music Performance Research Journal*, 8, 98-113.
- Topsakal, Ü. U. (2010). 8. sınıf 'Canlılar için madde ve enerji' ünitesi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 91-104.
- Ün Açıkgöz, K. (1992). *İşbirlikli öğrenme kuram araştırma uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Ün Açıkgöz, K. (2008). *Aktif öğrenme*. İstanbul: Biliş Yayıncılık.
- Yılar, M. B. ve Şimşek, U. (2016). Sosyal bilgiler dersinde farklı işbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 375-394.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınları.
- YÖK (2018). *Müzik Öğretmenliği Lisans Programı*. Yüksek Öğretim Kurumu, Ankara.
- Zbikowski, L. M. ve Long, C. K. (1994). Cooperative learning in the music theory classroom. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 8, 135-157.

TEMEL YETERLİLİK TESTİ BAŞARISIRASI BARAJININ MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMLARI ÖZEL YETENEK SEÇME SINAVINA ETKİLERİ

THE EFFECTS OF THE SUCCESS RANKING OF BASIC PROFICIENCY TEST IN SPECIAL TALENT SELECTION EXAM FOR MUSIC EDUCATION PROGRAM

Çağrı BAŞBUĞ¹, Aşlı KAYA²

ÖZ: Mesleki müzik eğitimi verilen yükseköğretim kurumlarına öğrenci seçimi üniversitelerin düzenlediği özel yetenek sınavıyla yapılmaktadır. Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) 2020 yılındaki kararı ile 2020-YKS'de özel yetenek sınavıyla öğrenci alan öğretmenlik programlarına öğrenci başvurularında; adayların, Temel Yeterlilik Testinde (TYT) en düşük 800.000'inci başarı sırasına sahip olmaları şartı getirilmiştir.

Araştırmanın amacı; eğitim fakültelerinin özel yetenek sınavıyla öğrenci alan öğretmenlik programlarına getirilen TYT'de en düşük 800.000'inci başarı sırasına sahip olma şartı uygulamasının müzik öğretmenliği özel yetenek seçme sınavına etkilerinin neler olduğunu ortaya koymaktır.

Bu çalışmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 15 üniversitenin Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi ABD oluşturmaktadır. Araştırmanın veri kaynağını oluşturan Üniversitelerin 2019 ve 2020 yıllarında yapılan Müzik Eğitimi ABD yetenek sınavlarına alan içinden ve alan dışından başvuran, sınavı kazanan, bu programlara kayıt yaptıran öğrenci sayıları ve yetenek sınavı kılavuzları üniversitelerle yapılan resmi yazışma yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen verilerde doküman incelemesi yapılmıştır.

TYT Başarı Sırası Barajı kararının, 2020 yılı Müzik Eğitimi ABD yetenek sınavlarına başvuran öğrenci sayılarının, sınavları kazanan öğrenci sayılarının ve kayıt yaptıran öğrenci sayılarının azalmasına neden olduğu sonucuna varılmıştır. 2020 yılı özel yetenek seçme sınavı içeriklerinde ise müziksel işitme-okuma-yazma boyutunda yer alan dikte ve deşifre sınavlarının kaldırılması yönünde değişikliğe neden olduğu görülmektedir.

Anahtar sözcükler: Temel yeterlilik testi, mesleki müzik eğitimi, müzik öğretmenliği programı, özel yetenek sınavı.

ABSTRACT: Student selection for higher music education institutions is realized through special talent exams organized by universities. With a new decision taken in 2020, the Council of Higher Education (CHE) announced the condition of "success ranking" in teaching programs accepting within special talent examination in the 2020 Higher Education Institutions Examination, and accordingly, the minimum success ranking was determined as 800 thousand in the Basic Proficiency Test (BPT).

The purpose of the study is to reveal the effects of the implementation of the condition of the minimum success ranking corresponding to 800 thousand in the BPT for teaching programs accepting within special talent examination on the music teaching special talent exam.

In this study, the descriptive survey model was employed. The study group of the research included the Music Education Departments of Faculty of Education, Department of Fine Arts Education at 15 universities. Data collection sources included the number of students who applied to the talent exams of the Music Education Departments held in 2019 and 2020 within and outside the field, who passed the exam and were enrolled in these programs, and the special talent exam guide. They were obtained through official correspondence with the universities. Subsequently, all of the data sources were analyzed through document analysis.

It was concluded that order of the decision of success ranking in the BPT caused a decrease in the number of students who applied to the talent exams of the Music Education Departments, who passed the exam and were enrolled in these programs in 2020. In the content of special talent selection exams for 2020, it is seen that it caused a change in the dimension of abandonment of dictation and sight-reading exams in the musical hearing-reading-writing dimension.

Keywords: The basic proficiency test, professional music education, music education program, special talent exam

Bu makaleye atf vermek için:

Başbuğ, Ç., Kaya, A. (2022). Temel Yeterlilik Testi başarı sırası barajının müzik öğretmenliği programları özel yetenek seçme sınavına etkileri, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1356-1371

Cite this article as:

Başbuğ, Ç., Kaya, A. (2022). The effects of the success ranking of basic proficiency test in special talent selection exam for music education program. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1356-1371

¹ Öğr. Gör. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Muğla, Türkiye, cagribasbug@mu.edu.tr, Orcid: 0000-0001-5801-3240

² Arş. Gör. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Muğla, Türkiye, aslikaya@mu.edu.tr, Orcid: 0000-0001-9453-5556

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In a broad sense, music education is a process that makes the individuals gain musical behaviours by their own lives with a method and a purpose or, to make musical changes in behaviours of individuals by their own lives and musical education may be classified into three groups including vocational, general and volunteer musical education (Ucan, 2005, p.30). Student selection for higher music education institutions is realized through special talent exams organized by universities. Special talent exams held to select individuals who choose music as a profession and want to receive education in this field are designed to measure to what extent students have musical hearing-reading-writing, musical singing, and playing behaviors. The placement is based on a weighted average score students obtain from the Special Talent Exam consisting of musical hearing-reading-writing, musical singing, and playing steps alongside their high school GPA and the Basic Proficiency Test (BPT) Scores (ÖSYM, 2020a, p. 33).

The content of the exams to be held in the higher music education institutions of universities is announced through special talent exam guides every year. In the application, selection, and placement of students to these institutions, some changes have been made over time, such as determining the minimum success ranking, changing the content of the exam, giving additional points to students within the field. The latest change for music education departments accepting within special talent examination was made in 2020 with the decision of the Council of Higher Education (CHE). According to this decision stated in the Higher Education Institutions Examination guide issued by the Measurement Selection and Placement Center, "candidates are required to score minimum 800 thousand in the BPT to apply for the teaching programs with the special talent exam in the 2020 CHE." (ÖSYM, 2020a, p. 33).

To this end, the purpose of this study is to reveal the effects of the implementation of the condition of the minimum 800 thousand in the BPT for teaching programs accepting within special talent examination on the music teaching special talent exam.

Method

In this study, descriptive screening model was used. The descriptive surveys intend "to explain the interaction among situations by considering their relationships between previous events and conditions" (Kaptan 1998, p. 59). The screening model is an approach that aims to describe "the past or present situation as it is" (Karasar, 2006, p. 77). The study group of the research included the Music Education Departments of Faculty of Education, Department of Fine Arts Education at 15 universities. Data collection sources included the number of students who applied to the talent exams of the Music Education Departments held in 2019 and 2020 within and outside the field, who passed the exam and were enrolled in these programs, and the special talent exam guide. They were obtained through official correspondence with the universities. Subsequently, all of the data sources were analyzed through document analysis. "Document analysis involves the analysis of written materials that give information about the events or phenomena to be examined" (Yildirim & Simsek, 2016, p. 189).

Findings, Discussion and Conclusion

The findings revealed that the principle of the minimum 800 thousand success ranking in the BPT for teaching programs accepting within special talent examination set by the CHE to achieve a common level of success in providing teacher competencies led to a decline in student numbers who applied to the talent exams of the Music Education Departments, who passed the exam and were enrolled in these programs in 2020. Given the numbers of students within and outside the field, it is seen that students within the field have been adversely affected compared to students outside the field.

When the effect of the minimum success ranking in the BPT on the contents of special talent selection exams of Music Education Departments was examined, it was concluded that there was no change in the singing and playing dimensions in the 2020 talent exam guides, except for the change in the dimension of sight-reading with musical instruments. However, it is apparent that this situation resulted

in the abandonment of dictation and sight-reading exams in the musical hearing-reading-writing dimension.

Further, there is a negative correlation between the dictation and sight-reading exams conducted within the scope of musical hearing-reading-writing dimension and the number of students outside the field. In the special talent exam applications, it is understood that students within the field prefer universities offering dictation exams, while students outside the field prefer universities that do not offer dictation exams. Students within the field also prefer universities which conduct solfeggio sight-reading exam, while students outside the field mostly prefer universities that do not perform solfeggio sight-reading exam in 2020.

In the light of the results obtained, it is suggested that instead of the condition of the minimum 800 thousand success ranking in the BPT for teaching programs accepting within special talent examination, this condition should be left to the discretion of the universities. Considering the average, the BPT scores obtained in the past years, it is recommended to determine a success ranking in favor of students within the field. In addition to that, in order to make the CHE's principle of minimum 800 thousand success ranking in the BPT accessible to Fine Arts High School students, the Fine Arts High School admission requirements, the curricula of these high schools and the quality of the education should be reviewed.

GİRİŞ

Müzik eğitimi genel anlamda; bireyde müziksel davranış kazandırma, değiştirme ya da geliştirme süreci olarak tanımlanmakla beraber, yönelik olduğu temel amaçları açısından mesleki, genel ve özengen (amatör) müzik eğitimi olmak üzere üç ana türde ele alınmaktadır (Uçan, 2005, s.30).

Müziği meslek olarak seçen bireylere yönelik verilen mesleki müzik eğitimi, Ülkemizde ortaöğretim düzeyinde Konservatuvarlarda ve Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde verilmektedir. Konservatuvarlar özel yetenek ve becerisi olan öğrencilerin müzik ve sahne sanatları alanlarında ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim-öğretim görmelerini, özel yetenek gerektiren üst öğretim programlarına hazırlanmalarını, yetenekleri doğrultusunda yorum ve uygulamalar yapabilen, yaratıcı ve üretken kişiler olarak yetişmelerini hedeflemektedir (YÖK Devlet Konservatuvarları Yönetmeliği, 2015). Güzel Sanatlar Liselerinde ise öğrencilere güzel sanatlarla ilgili temel bilgi ve becerilerin kazandırılması ve güzel sanatlar alanında nitelikli insan yetiştirilmesine kaynaklık edilmesi hedeflenmektedir (MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2013). Yetenek sınavıyla öğrenci alan bu kurumların ders içeriğini müzik alanına ilişkin dersler ve genel kültür dersleri oluşturmaktadır (MEB Ortaöğretim Güzel Sanatlar Lisesi Haftalık Ders Çizelgesi, 2018).

Lisans düzeyinde ise Konservatuvarlarda, Güzel Sanatlar Fakülteleri Müzik ve Müzikoloji Bölümlerinde, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında (ABD) mesleki müzik eğitimi verilmektedir. Bu kurumlara öğrenci başvuruları Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi'nin (ÖSYM) düzenlediği Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Temel Yeterlik Testi (TYT) puanıyla yapılmaktadır. YKS'nin 1. oturumu olan TYT'nin kapsamını Türkçe, Sosyal Bilimler, Tarih, Coğrafya, Felsefe, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (veya ilave Felsefe soruları), Temel Matematik ve Fen Bilimleri becerilerini ölçmeye yönelik sorular oluşturmaktadır (ÖSYM, 2020a, s.47). Dolayısıyla bu programlara başvuran öğrenci profilini mesleki müzik eğitimi verilen ortaöğretim kurumlarından mezun olan alan içi öğrencilerin yanı sıra diğer ortaöğretim kurumlarından mezun olan alan dışı öğrenciler de oluşturmaktadır.

Mesleki müzik eğitimi verilen yükseköğretim kurumlarına öğrenci seçimi üniversitelerin düzenlediği özel yetenek sınavıyla yapılmaktadır. Müziği meslek olarak seçen ve bu alanda eğitim almak isteyen bireyleri seçmek amacıyla yapılan yetenek sınavlarında öğrencilerin; müziksel işitme-okuma-yazma, müziksel söyleme ve çalma davranışlarına ne düzeyde sahip oldukları ölçülmektedir. Üniversitelere göre değişiklik göstermekle birlikte öğrencilerin genel olarak müziksel işitme-okuma-yazma alanına ilişkin davranışlarının düzeyini belirlemek için bir ses, iki ses, üç ses, dört ses işitme; çalınan ezgiyi ve ritmi yineleme; verilen ritimsel ve ezgisel parçayı deşifre olarak okuma ve çalınan ezgiyi notaya alma (dikte) şeklinde yapılmaktadır. Öğrencilerin müziksel söyleme ve çalma alanlarına ilişkin davranışlarının düzeyini belirlemek için ise öğrencinin önceden hazırlamış olduğu bir eseri seslendirmesi ve kendi belirlediği çalgısıyla, önceden hazırlamış olduğu eser ya da etüdü çalması ve verilen parçayı deşifre olarak çalması beklenmektedir. Yerleştirme ise yetenek sınavlarında müziksel işitme-okuma-yazma, müziksel söyleme ve çalma alanlarından oluşan sınavlar ile belirlenen Özel

Yetenek Sınavı Puanı, Ortaöğretim Başarı Puanı ve TYT Puanı belirli ağırlıklarla çarpılarak toplanmasının ardından yerleştirmeye esas olan puan (Yerleştirme Puanı) ile hesaplanmaktadır (ÖSYM, 2020a, s. 33).

Alan yazında Müzik Eğitimi ABD özel yetenek sınavlarıyla ilgili yapılmış çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda özel yetenek sınavlarına başvuran öğrencilerin profilleri mezun oldukları lise türü, bireysel çalgıları, yaşadıkları şehir, ailelerinin meslek durumları gibi çeşitli değişkenler açısından ele alınarak incelenmiştir (Tufan, Kılıç, Bulut, 2008; Ataman, Eroğlu, 2011). Öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri ve sınavların içerikleri ile öğrencilerin sınav başarı durumları arasındaki ilişkiler incelenmiştir (Sağır, 2007; Sağır, Zahal, Gürpınar, 2014; Sahil, 2016). Alan içi ve alan dışından başvuran adayların orta öğretim başarı puanı, ÖSYM'nin düzenlediği merkezi sınavda alınan puan, Özel Yetenek Sınav Puanı (ÖYSP) ve bu puan türlerinin kat sayıları ve sınav değerlendirme kriterleri ele alınarak incelenmiştir (Atılğan, 2005; Ece, 2007; Arapgirlioğlu, Tankız, 2013; Sağır, Zahal, Gürpınar, 2013; Sağır, Zahal, Gürpınar, Özhan, 2014). Özel yetenek sınavlarının içerikleri incelenmiştir (Efe, 2006; Aşkın Kumova, Demirbatır, 2012). YÖK'ün 2020 yılında uygulamaya koyduğu özel yetenek sınavıyla öğrenci alan öğretmenlik programlarına başvuru koşullarına ilişkin kararının incelendiği araştırmaya ise rastlanmamıştır.

Her yıl üniversitelerin mesleki müzik eğitimi verilen kurumlarında yapılacak sınavların içeriği üniversitelerin ilan ettiği yetenek sınavı kılavuzları ile açıklanmaktadır. Bu kurumlara öğrenci başvurularında, seçiminde ve yerleştirilmesinde baraj taban puanı belirlenmesi, sınav içeriği değişikliği yapılması, alan içi öğrencilere ek puan verilmesi gibi uygulamalarda zaman içerisinde bir takım değişikliklere gidilmiştir. Özel yetenek sınavı ile öğrenci alan Müzik Eğitimi ABD'ye yönelik olarak son değişiklik ise 2020 yılında Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) kararı ile yapılmıştır. ÖSYM YKS kılavuzunda yer alan bu karara göre öğrenci başvurularında; "Adayların, 2020-YKS'de özel yetenek sınavıyla öğrenci alan öğretmenlik programlarına başvuru yapabilmeleri için TYT'de en düşük 800.000'inci başarı sırasına sahip olmaları gerekmektedir." şartı getirilmiştir (ÖSYM, 2020a, s. 33). Bu karar öncesinde ise Üniversiteler, TYT'de başarı sırası yerine 150 ile 200 arasında değişim gösteren TYT puan barajını başvuru için kabul etmektedir. 2020 yılı YKS puanlarının yığınsal dağılımına bakıldığında ise 797.757'nci TYT başarı sırasının 220 ve üstü puan aralığında olduğu görülmektedir (ÖSYM, 2020b).

Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı; eğitim fakültelerinin özel yetenek sınavıyla öğrenci alan öğretmenlik programlarına getirilen YKS'nin birinci oturumu olan TYT'de en düşük 800.000'inci başarı sırasına sahip olma şartı uygulamasının Müzik Eğitimi ABD özel yetenek seçme sınavına etkilerinin neler olduğunu ortaya koymaktır.

Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır:

1. TYT başarı sırası barajının Müzik Eğitimi ABD özel yetenek seçme sınavına alan içi ve alan dışından başvuru yapan öğrenci sayılarına etkisi nedir?
2. TYT başarı sırası barajının Müzik Eğitimi ABD özel yetenek sınavını alan içi ve alan dışından kazanan öğrenci sayılarına etkisi nedir?
3. TYT başarı sırası barajının Müzik Eğitimi ABD'ye alan içi ve alan dışından kayıt yaptıran öğrenci sayılarına etkisi nedir?
4. TYT başarı Sırası Barajının Müzik Eğitimi ABD özel yetenek seçme sınavı içeriklerine etkisi nedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. "Betimleme araştırmaları, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedef alır." (Kaptan 1998, s. 59). "Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır." (Karasar, 2006, s. 77).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; Ağrı Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Harran Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Niğde Üniversitesi,

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi olmak üzere toplamda 15 üniversitenin Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi ABD oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri kaynağını çalışma grubunda yer alan üniversitelerin 2019 ve 2020 yıllarında yapılan Müzik Eğitimi ABD yetenek sınavlarına alan içinden ve alan dışından başvuran, sınavı kazanan, bu programlara kayıt yaptıran öğrenci sayıları ve yetenek sınavı kılavuzları oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu, 17.12.2020 tarihli, 72 sayılı karar numarası ile etik kurul onayı belgesi alınmıştır.

Araştırmanın verileri üniversitelerle yapılan resmi yazışma yoluyla elde edilmiş ve bu verilerde doküman incelemesi yapılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar.” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189).

Üniversitelerin Müzik Eğitimi ABD 2019 ve 2020 yılları yetenek sınavlarına başvuran, sınavı kazanan ve bu programlara kayıt yaptıran alan içi ve alan dışı öğrenci sayılarına ilişkin verilerde betimsel istatistik analizleri yapılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunluğunu saptamak amacıyla çalışma grubu niceliksel olarak 30’dan küçük olduğu için Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Veriler normal dağılım şartını sağlamadığı için Üniversitelerin 2019 ve 2020 yılı yetenek sınavlarına alan içinden ve alan dışından; başvuran, kayıt yaptıran ve kazanan öğrenci sayıları arasında fark olup olmadığını test etmek amacıyla Wilcoxon işaretli-sıralar testi yapılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda kullanılan, parametrik olmayan istatistikler içinde yer alan bu teknik ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2009, s. 145, 162).

Üniversitelerin Müzik Eğitimi ABD 2019 ve 2020 yılları yetenek sınavları kılavuzlarına ilişkin verilerde ise içerik analizi yapılmıştır. Kılavuzlarda belirtilen sınav içerikleri incelenerek belirtilen sınav boyutları altında 2019 ve 2020 yıllarında mevcut olma durumlarına göre var (+), yok (-) şeklinde kodlanarak verilmiştir. 2020 yılı yetenek sınavı içeriklerinde değişiklik yapan üniversitelerle öğrenci başvuru sayıları arasında ilişki olup olmadığını test etmek amacıyla nokta çift serili korelasyon analizi yapılmıştır. Nokta çift serili korelasyon, değişkenlerden biri ikili ve diğer değişken metrik olduğunda Pearson’un çarpım momenti korelasyonunun değeridir (Kornbrot, 2005, p. 1553). Ancak veriler, normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan durumlarda veriler arasındaki ilişkiyi test eden Spearman's rho ilişki katsayısı ile analiz edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde TYT’de en düşük 800.000’inci başarı sırasına sahip olma şartı uygulamasının müzik öğretmenliği özel yetenek seçme sınavı öğrenci sayılarına etkilerinin neler olduğunu ortaya koymak amacıyla 15 üniversitenin Müzik Eğitimi ABD’nin 2019 ve 2020 yılları özel yetenek seçme sınavlarına ilişkin verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan Üniversitelerin Müzik Eğitimi ABD’leri sayı kodları kullanılarak (Ü 1); mesleki müzik eğitimi verilen ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrenciler alan içi, diğer ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrenciler ise alan dışı olarak belirtilmiştir.

TYT Başarı Sırası Barajının Müzik Eğitimi ABD Özel Yetenek Seçme Sınavına Alan İçi ve Alan Dışından Başvuru Yapan Öğrenci Sayılarına Etkisine Yönelik Bulgular

Müzik Eğitimi ABD özel yetenek seçme sınavına 2019 ve 2020 yıllarında alan içi ve alan dışından başvuru yapan öğrenci sayılarına ilişkin veriler tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.

2019 ve 2020 yıllarında Müzik Eğitimi ABD özel yetenek seçme sınavına başvuru yapan öğrenci sayıları

	2019 yılı öğrenci sayıları						2020 yılı öğrenci sayıları					
	Alan içi		Alan dışı		Toplam		Alan içi		Alan dışı		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ü 1	236	57,0	178	43,0	414	100	61	37,4	102	62,6	163	100
Ü 2	114	43,7	147	56,3	261	100	24	18,6	105	81,4	129	100
Ü 3	35	67,3	17	32,7	52	100	39	33,1	79	66,9	118	100
Ü 4	122	55,2	99	44,8	221	100	4	18,2	18	81,8	22	100
Ü 5	130	32,9	265	67,1	395	100	13	15,7	70	84,3	83	100
Ü 6	17	25,0	51	75,0	68	100	8	9,8	74	90,2	82	100
Ü 7	144	47,5	159	52,5	303	100	17	15,0	96	85,0	113	100
Ü 8	62	38,5	99	61,5	161	100	55	32,5	114	67,5	169	100
Ü 9	41	21,9	146	78,1	187	100	2	2,1	94	97,9	96	100
Ü 10	23	14,1	140	85,9	163	100	3	4,8	60	95,2	63	100
Ü 11	59	33,3	118	66,7	177	100	23	22,1	81	77,9	104	100
Ü 12	35	17,1	170	82,9	205	100	14	19,7	57	80,3	71	100
Ü 13	70	46,1	82	53,9	152	100	11	16,9	54	83,1	65	100
Ü 14	40	11,8	298	88,2	338	100	5	5,1	93	94,9	98	100
Ü 15	8	10,5	68	89,5	76	100	3	8,6	32	91,4	35	100

Tablo 1’de yer alan verilere göre, 2019 yılı alan içinden en çok başvuru alan 1. üniversite olurken, alan dışından 14. üniversite olduğu görülmektedir. Toplamda en çok başvuru alan üniversite ise 1. üniversitedir. 2020 yılında ise alan içinden en çok başvuru alan 1. üniversite olurken, alan dışından 8. üniversite olduğu görülmektedir. Toplamda en çok başvuru alan üniversite ise 8. üniversitedir.

2019 yılı alan içinden en az başvuru alan 15. üniversite olurken, alan dışından 3. üniversite olduğu görülmektedir. Toplamda en az başvuru alan üniversite ise 3. üniversitedir. 2020 yılında ise alan içinden en az başvuru alan 9. üniversite olurken, alan dışından 4. üniversite olduğu görülmektedir. Toplamda en az başvuru alan üniversite ise 4. üniversitedir. 2019 ve 2020 başvuru sayıları incelendiğinde 15 üniversitenin 12’sinde başvuru sayısının 2020 yılında kayda değer biçimde azaldığı görülmektedir.

Müzik Eğitimi ABD özel yetenek seçme sınavına 2019 ve 2020 yıllarında alan içi ve alan dışından başvuru yapan öğrenci sayılarının ortalamasına ilişkin sonuçlar tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.

2019 ve 2020 yıllarında Müzik Eğitimi ABD özel yetenek seçme sınavına başvuru yapan öğrenci sayılarının ortalaması

Üniversite	2019 yılı öğrenci sayıları						2020 yılı öğrenci sayıları					
	Alan içi		Alan dışı		Toplam		Alan içi		Alan dışı		Toplam	
	n	\bar{x}	%	\bar{x}	%	\bar{x}	%	\bar{x}	%	\bar{x}	%	
15	76	35.8	136	64.2	212	100	19	20.2	75	79.8	94	100

Tablo 2’ye göre 2019 yılında başvuru yapan ortalama 212 öğrencinin 76’sı alan içi, 136’sı alan dışındadır. 2020 yılında başvuru yapan ortalama 94 öğrencinin ise 19’u alan içi, 75’i alan dışındadır.

Müzik Eğitimi ABD özel yetenek seçme sınavına 2019 ve 2020 yıllarında başvuru yapan öğrenci sayılarının dağılımları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli-sıralar testine ilişkin sonuçlar tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3.

2019 ve 2020 yıllarında Müzik Eğitimi ABD özelyetenek seçme sınavına başvuru yapan öğrenci sayılarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Alan içi 2020 – Alan içi 2019	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıralar	14	8.5	119	-3.35*	.001
Pozitif sıralar	1	1	1		
Fark olmayan	0				
Alan dışı 2020 – Alan dışı 2019	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıralar	12	9.08	109	-2.78*	.005
Pozitif sıralar	3	3.67	11		

Tablo 3. (Devamı)

Fark olmayan	0				
Toplam 2020 – Toplam 2019	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıralar	12	9.42	113	-3.01*	.003
Pozitif sıralar	3	2.33	7		
Fark olmayan	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 3'te görüldüğü üzere üniversitelere 2019 yılında alan içinden başvuran öğrenci sayısı ile 2020 yılında alan içinden başvuran öğrenci sayıları arasında negatif yönde anlamlı bir farklılık vardır [$z=-3.35$, $p<.05$]. Alan dışından başvuran öğrenci sayıları arasında negatif yönde anlamlı bir farklılık vardır [$z=-2.78$, $p<.05$]. Toplam başvuru sayıları arasında da negatif yönde anlamlı bir farklılık vardır [$z=-3.01$, $p<.05$]. Dolayısıyla TYT 800 bin başarı sırası barajı kararının yetenek sınavlarına başvuru sayılarında düşüş olarak etki ettiği söylenebilir.

TYT BaşarıSırasıBarajının Müzik Eğitimi ABD Özel Yetenek Sınavını Alan İçi ve Alan Dışından Kazanan Öğrenci Sayılarına Etkisine Yönelik Bulgular

Müzik Eğitimi ABD özel yetenek seçme sınavını 2019 ve 2020 yıllarında alan içi ve alan dışından kazanan öğrenci sayılarına ilişkin veriler tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4.

2019 ve 2020 yıllarında Müzik Eğitimi ABD özel yetenek seçme sınavını kazanan öğrenci sayıları

	Kontenjanlar		2019 yılı öğrenci sayıları						2020 yılı öğrenci sayıları					
	2019 yılı	2020 yılı	Alan içi		Alan dışı		Toplam		Alan içi		Alan dışı		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ü 1	35	35	25	73,5	9	26,5	34	100	18	64,3	10	35,7	28	100
Ü 2	40	40	19	47,5	21	52,5	40	100	2	25,0	6	75,0	8	100
Ü 3	35	35	26	74,3	9	25,7	35	100	11	35,5	20	64,5	31	100
Ü 4	40	40	35	87,5	5	12,5	40	100	3	25,0	9	75,0	12	100
Ü 5	50	50	25	41,7	35	58,3	60	100	5	15,2	28	84,8	33	100
Ü 6	40	40	9	28,1	23	71,9	32	100	7	21,2	26	78,8	33	100
Ü 7	30	30	19	63,3	11	36,7	30	100	6	21,4	22	78,6	28	100
Ü 8	40	40	21	52,5	19	47,5	40	100	21	52,5	19	47,5	40	100
Ü 9	50	50	14	48,3	15	51,7	29	100	1	4,0	24	96,0	25	100
Ü 10	35	35	7	23,3	23	76,7	30	100	0	0	30	100	30	100
Ü 11	40	30	10	26,3	28	73,7	38	100	13	43,3	17	56,7	30	100
Ü 12	45	45	21	20,8	80	79,2	101	100	7	20,0	28	80,0	35	100
Ü 13	35	35	24	66,7	12	33,3	36	100	6	31,6	13	68,4	19	100
Ü 14	40	40	11	27,5	29	72,5	40	100	15	100	0	0	15	100
Ü 15	40	30	2	10,0	18	90,0	20	100	0	0	6	100	6	100

Tablo 4'teki verilere göre 2019 yılında özel yetenek seçme sınavını alan içinden kazanan en fazla öğrenci 4. üniversitede, alan dışından kazanan en fazla öğrenci 12. üniversitededir. Toplam kazanan öğrenci sayısı en fazla 12. üniversitededir. 2020 yılında alan içinden kazanan en fazla öğrenci 8. üniversitede, alan dışından kazanan en fazla öğrenci 10. üniversitededir. Toplam kazanan öğrenci sayısı en fazla 8. üniversitededir. 2019 yılında özel yetenek seçme sınavını alan içinden kazanan en az öğrenci 15. üniversitede, alan dışından kazanan en az öğrenci 4. üniversitededir. Toplam kazanan öğrenci sayısı en az 15. üniversitededir. 2020 yılında alan içinden kazanan en az öğrenci 10. ve 15. üniversitelerde, alan dışından kazanan en az öğrenci ise 14. üniversitededir. Toplam kazanan öğrenci sayısı en az 15. üniversitededir.

Toplam kazanan öğrenci sayılarına göre, 2019 yılında 6 üniversitenin kontenjanından daha az öğrencinin sınavı kazandığı görülürken, 2020 yılında ise 13 üniversitenin kontenjanından daha az öğrencinin sınavı kazandığı göze çarpmaktadır. Dolayısıyla TYT 800 bin barajı kararının yetenek sınavlarını kazanan öğrenci sayılarına da etki ettiği söylenebilir.

Müzik Eğitimi ABD özel yetenek seçme sınavını 2019 ve 2020 yıllarında alan içi ve alan dışından kazanan öğrenci sayılarının ortalamasına ilişkin sonuçlar tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5.

2019 ve 2020 yıllarında Müzik Eğitimi ABD özelyetenek seçmesınavını kazanan öğrenci sayılarının ortalaması

Üniversite	2019 yılı öğrenci sayıları						2020 yılı öğrenci sayıları					
	Alan içi		Alan dışı		Toplam		Alan içi		Alan dışı		Toplam	
n	\bar{x}	%	\bar{x}	%	\bar{x}	%	\bar{x}	%	\bar{x}	%	\bar{x}	%
15	18	44.2	23	55.8	41	100	8	30.9	17	69.1	25	100

Tablo 5’e göre 2019 yılında yetenek sınavını kazanan ortalama 41 öğrencinin 18’i alan içi, 23’ü alan dışındadır. 2020 yılında yetenek sınavını kazanan ortalama 25 öğrencinin ise 8’i alan içi, 17’si alan dışındadır.

Müzik Eğitimi ABD özel yetenek seçme sınavına 2019 ve 2020 yıllarında alan içi ve alan dışından kazanan öğrenci sayılarının dağılımları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli-sıralar testine ilişkin sonuçlar tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6.

2019 ve 2020 yıllarında Müzik Eğitimi ABD özel yetenek seçme sınavını kazanan öğrenci sayılarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Alan içi 2020 – Alan içi 2019	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıralar	12	8.17	98	-2.59*	.004
Pozitif sıralar	2	3.5	7		
Fark olmayan	1				
Alan dışı 2020 – Alan dışı 2019	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıralar	6	10.75	64.5	-.75	.45
Pozitif sıralar	8	5.06	40.5		
Fark olmayan	1				
Toplam 2020 – Toplam 2019	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıralar	12	7.5	90	-3.11*	.002
Pozitif sıralar	1	1	1		
Fark olmayan	2				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 6’da görüldüğü üzere 2019 ve 2020 yılı yetenek sınavını kazanan öğrenci sayıları arasındaki farka bakıldığında; alan içi öğrenci sayıları arasında negatif yönde anlamlı bir farklılık varken [$z=-2.59$, $p<.05$], alan dışı öğrenci sayıları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Toplam öğrenci sayılarında ise negatif yönde anlamlı bir farklılık vardır [$z=-3.01$, $p<.05$]. Dolayısıyla TYT 800 bin barajı kararının yetenek sınavlarını kazanan alan içi öğrenci sayılarını ve toplam öğrenci sayılarını etkilerken, alan dışı kazanan öğrenci sayılarını etkilemediği söylenebilir.

TYT Başarı SırasıBarajının Müzik Eğitimi ABD’ye Alan İçi ve Alan Dışından Kayıt Yaptıran Öğrenci Sayılarına Etkisine Yönelik Bulgular

Müzik Eğitimi ABD’ye 2019 ve 2020 yıllarında alan içi ve alan dışından kayıt yaptıran öğrenci sayılarına ilişkin veriler tablo 7’te yer almaktadır.

Tablo 7.

2019 ve 2020 yıllarında Müzik Eğitimi ABD'ye kayıt yaptıran öğrenci sayıları

	Kontenjanlar		2019 yılı öğrenci sayıları						2020 yılı öğrenci sayıları					
			Alan içi		Alan dışı		Toplam		Alan içi		Alan dışı		Toplam	
	2019 yılı	2020 yılı	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ü 1	35	35	22	75,9	7	24,1	29	100	9	69,2	4	30,8	13	100
Ü 2	40	40	21	60,0	14	40,0	35	100	1	20,0	4	80,0	5	100
Ü 3	35	35	26	76,5	8	23,5	34	100	4	22,2	14	77,8	18	100
Ü 4	40	40	33	86,8	5	13,2	38	100	0	0,0	6	100,0	6	100
Ü 5	50	50	25	62,5	15	37,5	40	100	3	12,5	21	87,5	24	100
Ü 6	40	40	9	28,1	23	71,9	32	100	7	21,2	26	78,8	33	100
Ü 7	30	30	19	63,3	11	36,7	30	100	4	16,0	21	84,0	25	100
Ü 8	40	40	23	57,5	17	42,5	40	100	14	42,4	19	57,6	33	100
Ü 9	50	50	14	48,3	15	51,7	29	100	1	4,0	24	96,0	25	100
Ü 10	35	35	7	23,3	23	76,7	30	100	0	0,0	30	100,0	30	100
Ü 11	40	30	8	30,8	18	69,2	26	100	4	26,7	11	73,3	15	100
Ü 12	45	45	15	37,5	25	62,5	40	100	11	47,8	12	52,2	23	100
Ü 13	35	35	24	66,7	12	33,3	36	100	4	36,4	7	63,6	11	100
Ü 14	40	40	9	22,5	31	77,5	40	100	5	100,0	0	0,0	5	100
Ü 15	40	30	2	22,2	7	77,8	9	100	0	0,0	5	100,0	5	100

Tablo 7'deki verilere göre 2019 yılında Müzik Eğitimi ABD'ye alan içinden kayıt yaptıran en fazla öğrenci 4. üniversitede, alan dışından en fazla öğrenci 14. üniversitededir. 2020 yılında alan içinden kayıt yaptıran en fazla öğrenci 8. üniversitede, alan dışından en fazla öğrenci 10. üniversitededir. 2019 yılında alan içinden kayıt yaptıran en az öğrenci 15. üniversitede, alan dışından en az öğrenci 4. üniversitededir. 2020 yılında alan içinden kayıt yaptıran en az öğrenci 4., 10. ve 15. üniversitelerde, alan dışından en az öğrenci ise 14. üniversitededir. Toplam kayıt yaptıran öğrenci sayılarına göre, 2019 yılında 10 üniversitenin kontenjanından daha az öğrencinin, 2020 yılında ise 14 üniversitenin kontenjanından daha az öğrencinin kayıt yaptırdığı göze çarpmaktadır. Dolayısıyla TYT 800 bin barajı kararının Müzik Eğitimi ABD'ye kayıt yaptıran öğrenci sayılarına da etki ettiği söylenebilir.

Müzik Eğitimi ABD'ye 2019 ve 2020 yıllarında alan içi ve alan dışından kayıt yaptıran öğrenci sayılarının ortalamasına ilişkin sonuçlar tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8.

2019 ve 2020 yıllarında Müzik Eğitimi ABD'ye kayıt yaptıran öğrenci sayılarının ortalaması

Üniversite	2019 yılı öğrenci sayıları						2020 yılı öğrenci sayıları					
	Alan içi		Alan dışı		Toplam		Alan içi		Alan dışı		Toplam	
	n	\bar{x}	%	\bar{x}	%	\bar{x}	%	\bar{x}	%	\bar{x}	%	
15	17	53.1	15	46.9	32	100	4	24.9	14	75.1	18	100

Tablo 8'de yer alan verilere göre 2019 yılında Müzik Eğitimi ABD'ye kayıt yaptıran ortalama 32 öğrencinin 17 alan içi, 15 alan dışındandır. 2020 yılında kayıt yaptıran ortalama 18 öğrencinin ise 4'ü alan içi, 14'ü alan dışındandır.

Müzik Eğitimi ABD'ye 2019 ve 2020 yıllarında alan içi ve alan dışından kayıt yaptıran öğrenci sayılarının dağılımları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli-sıralar testine ilişkin sonuçlar tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9.

2019 ve 2020 yıllarında Müzik Eğitimi ABD'ye kayıt yaptıran öğrenci sayılarına ilişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonuçları

Alan içi 2020 – Alan içi 2019	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıralar	15	8	120	-3.41*	.001
Pozitif sıralar	0	0	0		
Fark olmayan	0				
Alan dışı 2020 – Alan dışı 2019	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıralar	7	9.14	64	-.23	.82
Pozitif sıralar	8	7	56		
Fark olmayan	0				
Toplam 2020 – Toplam 2019	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıralar	14	8	104	-3.24*	.001
Pozitif sıralar	1	1	1		
Fark olmayan	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 9'da görüldüğü üzere 2019 ve 2020 yıllarında Müzik Eğitimi ABD'ye kayıt yaptıran öğrenci sayıları arasındaki farka bakıldığında; alan içi öğrenci sayıları arasında negatif yönde anlamlı bir farklılık varken [$z=-3.41$, $p<.05$], alan dışı öğrenci sayıları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Toplam öğrenci sayılarında ise negatif yönde anlamlı bir farklılık vardır [$z=-3.24$, $p<.05$]. Dolayısıyla TYT 800 bin barajı kararının Müzik Eğitimi ABD'ye kayıt yaptıran alan içi öğrenci sayılarını ve toplam öğrenci sayılarını etkilerken, alan dışı kazanan öğrenci sayılarını etkilemediği söylenebilir.

TYT Başarı Sırası Barajının Müzik Eğitimi ABD özel yetenek seçme sınavı içeriklerine etkisine yönelik bulgular

TYT'de en düşük 800.000'inci başarı sırasına sahip olma şartı uygulamasının müzik öğretmenliği özel yetenek sınavı içeriklerine etkilerinin neler olduğunu ortaya koymak amacıyla 15 üniversitenin Müzik Eğitimi ABD 2019 ve 2020 yılı kılavuzlarından elde edilen verilerde içerik analizi yapılarak sınav içerikleri “müziksel işitme-okuma-yazma, söyleme ve çalma” boyutları altında verilmiştir. Bu boyutlara ilişkin bulgular kılavuzlarda yer alma durumlarına göre +/- şeklinde kodlanarak sunulmuştur.

Üniversitelerin Müzik Eğitimi ABD 2019 ve 2020 yılları yetenek sınavları kılavuzlarına ilişkin verilerde içerik analizi yapılmıştır. Kılavuzlarda belirtilen sınav içerikleri incelenerek belirtilen sınav boyutları altında 2019 ve 2020 yıllarında mevcut olma durumlarına göre var (+), yok (-) şeklinde kodlanarak verilmiştir.

Müzik Eğitimi ABD'lerin 2019 ve 2020 yıllarında uyguladıkları yetenek sınavlarının müziksel işitme-okuma-yazma boyutuna ilişkin veriler tablo 10' da yer almaktadır.

Tablo 10.

2019 ve 2020 yıllarında Müzik Eğitimi ABD özel yetenek seçme sınavı müziksel işitme-okuma-yazma boyutuna ilişkin veriler

	Ezgi diktesi		Aralık diktesi		Ezgi tekrarı		Ritim tekrar		Tek ses işitme		2-3-4 ses işitme		Ritim deşifre		Ezgi deşifre	
	19	20	19	20	19	20	19	20	19	20	19	20	19	20	19	20
Ü 1	+	+	-	-	+	+	+	+	-	-	+	+	-	-	+	+
Ü 2	+	-	-	-	+	+	+	+	-	-	+	+	-	-	+	-
Ü 3	+	-	-	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+
Ü 4	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+
Ü 5	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+
Ü 6	+	-	-	-	+	+	+	+	-	-	+	+	-	-	-	-
Ü 7	+	-	-	-	+	+	+	+	-	-	+	+	-	-	+	-
Ü 8	-	-	-	-	+	+	+	+	-	-	+	+	-	-	-	-
Ü 9	+	-	-	-	+	+	+	+	-	-	+	+	-	-	+	-
Ü 10	+	-	-	-	+	+	+	+	-	-	+	+	-	-	+	+

Tablo 10. (Devamı)

Ü 11	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Ü 12	+	-	-	-	+	+	+	+	-	-	+	+	-	-	+	+
Ü 13	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+
Ü 14	-	-	-	-	+	+	+	+	-	-	+	+	-	-	-	-
Ü 15	+	+	-	-	+	+	+	+	-	-	+	+	-	-	-	-

Tablo 10’da yer alan verilere göre müziksel işitme ve okuma boyutu kapsamında 2019 yılında toplam 10 üniversitede dikte sınavı, 1 üniversitede aralık diktesi sınavı, 14 üniversitede ezgi tekrarı ve ritim tekrarı sınavı, 4 üniversitede tek ses işitme, 15 üniversitede iki ses-üç ses – dört ses işitme sınavı, 3 üniversitede ritim deşifre sınavı, 11 üniversitede ezgi deşifre sınavı uygulanmıştır. 2020 yılında ise 3 üniversitede dikte sınavı, 1 üniversitede aralık diktesi sınavı, 14 üniversitede ezgi tekrarı ve ritim tekrarı sınavı, 3 üniversitede tek ses işitme, 15 üniversitede iki-üç-dört ses işitme sınavı, 3 üniversitede ritim deşifre sınavı, 8 üniversitede ezgi deşifre sınavı uygulanmıştır.

Bu verilere göre TYT 800 bin başarı sırası barajı kararının uygulandığı 2020 yılında müziksel işitme-okuma-yazma boyutu kapsamında 7 üniversitenin dikte sınavını, 3 üniversitenin solfej deşifre sınavını sınav kılavuzundan çıkardığı görülmektedir.

Müzik Eğitimi ABD’lerin 2019 ve 2020 yıllarında uyguladıkları yetenek sınavlarının söyleme ve çalma boyutuna ilişkin veriler tablo 11’ de yer almaktadır.

Tablo 11.

2019 ve 2020 yıllarında Müzik Eğitimi ABD özel yetenek seçme sınavı söyleme ve çalma boyutlarına ilişkin veriler

	Söyleme				Çalma			
	İstiklal marşı		Şarkı		Eser		Deşifre	
	19	20	19	20	19	20	19	20
Ü 1	-	-	+	+	+	+	-	-
Ü 2	+	+	+	+	+	+	-	-
Ü 3	+	+	+	+	+	+	-	-
Ü 4	+	+	+	+	+	+	+	+
Ü 5	+	+	+	+	+	+	+	-
Ü 6	-	-	+	+	+	+	-	-
Ü 7	+	+	+	+	+	+	-	-
Ü 8	-	-	+	+	+	+	+	+
Ü 9	+	+	+	+	+	+	-	-
Ü 10	+	+	+	+	+	+	-	-
Ü 11	+	+	+	+	+	+	-	-
Ü 12	+	+	+	+	+	+	-	-
Ü 13	-	-	+	+	+	+	-	-
Ü 14	+	+	+	+	+	+	-	-
Ü 15	+	+	+	+	+	+	-	-

Tablo 11’de yer alan verilere göre 2019 ve 2020 yıllarında 11 üniversite söyleme boyutunda istiklal marşının seslendirmesini ve 15 üniversite tercihen seçilen bir şarkının seslendirilmesini uyguladığı görülmektedir. Çalma boyutunda ise 2019 ve 2020 yıllarında 15 üniversitenin eser çalma sınavı uyguladığı, 2019 yılında 3 üniversitenin çalgı deşifre sınavı uyguladığı, 2020 yılında ise 2 üniversitenin çalgı deşifre sınavı uyguladığı görülmektedir.

Bu verilere göre TYT 800 bin başarı sırası barajı kararının uygulandığı 2020 yılında söyleme ve çalma boyutu kapsamında 1 üniversitenin çalma deşifre boyutu değişikliği haricinde sınav kılavuzlarında farklılık olmadığı görülmektedir.

Müzik Eğitimi ABD’lerin 2019 ve 2020 yıllarında uyguladıkları yetenek sınavlarının müziksel işitme-okuma-yazma boyutu kapsamında dikte olmasının ya da olmamasının öğrenci başvuru sayılarının ortalamasına ilişkin sonuçlar tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12.

Yetenek sınavlarının müziksel işitme-okuma-yazma boyutu dikte sınavına göre öğrenci başvuru sayılarının ortalamaları

		Üniversiteler		2019 yılı öğrenci sayıları			2020 yılı öğrenci sayıları		
				Alan içi	Alan dışı	Toplam	Alan içi	Alan dışı	Toplam
		n	%	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}	
2019 yılı	Dikte olan	10	66.7	78	118	195			
	Dikte olmayan	5	33.3	72	172	245			
2020 yılı	Dikte olan	3	20				23	51	
	Dikte olmayan	12	80				18	81	
								99	

Tablo 12’de yer alan bulgulara göre 2019 yılında dikte sınavı olan 10 üniversiteye alan içinden ortalama 78 öğrenci başvururken, alan dışından ortalama 118 öğrenci başvurmuştur. Dikte sınavı olmayan 5 üniversiteye ise alan içinden ortalama 72 öğrenci başvururken, alan dışından ortalama 172 öğrenci başvurmuştur. 2020 yılında dikte sınavı olan 3 üniversiteye alan içinden ortalama 23 öğrenci başvururken, alan dışından ortalama 51 öğrenci başvurmuştur. Dikte sınavı olmayan 12 üniversiteye ise alan içinden ortalama 18 öğrenci başvururken, alan dışından ortalama 81 öğrenci başvurmuştur. Her iki yıl için de dikte sınavı olmayan üniversitelere toplam başvuru sayısı daha fazladır.

2019 ve 2020 yılı başvurularında alan içi öğrencilerin dikte sınavı olan üniversiteleri, alan dışı öğrencilerin ise dikte sınavı olmayan üniversiteleri daha fazla tercih ettikleri görülmektedir.

Müzik Eğitimi ABD 2020 yılı özel yetenek seçme sınavında dikte olup olmaması ile bu üniversitelere başvuru yapan öğrencilerin sayıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yapılan nokta çift serili korelasyon Spearman's rho ilişki katsayısı analizi sonuçları tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 13

2020 yılı yetenek sınavlarının müziksel işitme-okuma-yazma boyutu dikte sınavı ile öğrenci başvuru sayıları arasındaki ilişki

Dikte sınavı	Alan içi başvuru		Alan dışı başvuru		Toplam başvuru	
	r	p	n	p	n	p
	,11	,36	15	-,47*	15	-,26
				,04		,18
						15

*p<.05

Tablo 13’te yer alan korelasyon analizi bulgularına göre seçme sınavında dikte olan üniversiteler ile alan dışından başvuru yapan öğrenciler arasında negatif yönde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır [$r = -.47$; $p < .05$]. Dikte sınavı olan üniversiteler ile alan içinden başvuru yapan öğrenciler ve toplam başvuru sayıları arasındaki ilişki ise istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Müzik Eğitimi ABD’lerin 2019 ve 2020 yıllarında uyguladıkları yetenek sınavlarının müziksel işitme-okuma-yazma boyutu kapsamında solfej deşifre olmasının ya da olmamasının öğrenci başvuru sayılarının ortalamasına ilişkin sonuçlar tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 14.

Yetenek sınavlarının müziksel işitme-okuma-yazma boyutu solfej deşifre sınavına göre öğrenci başvuru sayılarının ortalamaları

		Üniversiteler		2019 yılı öğrenci sayıları			2020 yılı öğrenci sayıları		
				Alan içi	Alan dışı	Toplam	Alan içi	Alan dışı	Toplam
		n	%	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}	
2019 yılı		12	75	110	151	261			
Solfej deşifre olan									
2019 yılı		4	25	32	129	161			
Solfej deşifre olmayan									
2020 yılı		8	53.3				21	65	
Solfej deşifre olan									
2020 yılı		7	46.7				16	87	
Solfej deşifre olmayan								103	

Tablo 14’te yer alan bulgulara göre 2019 yılında solfej deşifre sınavı olan 11 üniversiteye alan içinden ortalama 92 öğrenci başvururken, alan dışından ortalama 138 öğrenci başvurmuştur. Solfej deşifre sınavı olmayan 4 üniversiteye ise alan içinden ortalama 32 öğrenci başvururken, alan dışından ortalama 129 öğrenci başvurmuştur. 2020 yılında solfej deşifre sınavı olan 8 üniversiteye alan içinden ortalama 21 öğrenci başvururken, alan dışından ortalama 65 öğrenci başvurmuştur. Solfej deşifre sınavı olmayan 7 üniversiteye ise alan içinden ortalama 16 öğrenci başvururken, alan dışından ortalama 87 öğrenci başvurmuştur. 2019 yılında da solfej deşifre sınavı olan üniversitelere toplam başvuru sayısı daha fazlayken, 2020 yılında solfej deşifre sınavı olmayan üniversitelere toplam başvuru sayısı daha fazladır.

2019 ve 2020 yılı başvurularında alan içi öğrenciler solfej deşifre sınavı olan üniversiteleri tercih ederken, alan dışı öğrenciler 2020 yılında solfej deşifre sınavı olmayan üniversiteleri daha fazla tercih ettikleri görülmektedir.

Müzik Eğitimi ABD 2020 yılı özel yetenek seçme sınavında solfej deşifre olup olmaması ile bu üniversitelere başvuru yapan öğrencilerin sayıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yapılan nokta çift serili korelasyon Spearman’s rho ilişki katsayısı analizi sonuçları tablo 15’te yer almaktadır.

Tablo 15.

2020 yılı yetenek sınavlarının müziksel işitme-okuma-yazma boyutu solfej deşifre sınavı ile öğrenci başvuru sayıları arasındaki ilişki

		Alan içi başvuru	Alan dışı başvuru	Toplam başvuru
Solfej deşifre sınavı	r	,13	-,46	-,21
	p	,32	,05	,22
	n	15	15	15

*p<.05

Tablo 15’te yer alan korelasyon analizi bulgularına göre seçme sınavında solfej deşifre olan üniversiteler ile alan dışından başvuru yapan öğrenciler arasında negatif yönde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır [$r = -.46$; $p < .05$]. Solfej deşifre sınavı olan üniversiteler ile alan içinden başvuru yapan öğrenciler ve toplam başvuru sayıları arasındaki ilişki ise istatistiksel olarak anlamlı değildir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

YÖK’ün öğretmen yeterliklerini sağlamada ortak bir başarı seviyesi yakalamak için özel yetenek sınavıyla öğrenci alan lisans programlarına başvuruda aranan TYT 800 bin başarı sırası barajı kararının; 2020 yılı Müzik Eğitimi ABD yetenek sınavlarına başvuran öğrenci sayılarının, sınavları kazanan öğrenci sayılarının ve kayıt yaptıran öğrenci sayılarının azalmasına neden olduğu sonucuna varılmıştır. Alan içi ve alan dışı öğrenci sayıları açısından bakıldığında ise alan içinden öğrencilerin, alan dışından öğrencilere göre olumsuz yönde etkilendiği görülmektedir.

2020 yılı YKS değerlendirme raporunda okul türlerine göre TYT sınav puanları istatistiklerinde Güzel Sanatlar Liseleri, Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi/Özel Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinden TYT’ye katılan toplam 6695 adayın ortalama 171.47 puan aldığı görülmektedir (ÖSYM, 2020c, s.106). Ayrıca, ÖSYM (2020b) 2020 yılı YKS 797.757’nci TYT başarı sırasının 220 ve üstü puan aralığında olduğu göz önüne alındığında alan içi adayların ortalama puanlarının 800 bininci başarı sırasının oldukça altında olması 2020 yılı yetenek sınavlarına başvuran alan içi öğrenci sayısını olumsuz yönde etkilemiştir. Dolayısıyla bu durum toplam başvuran öğrenci sayılarına da olumsuz yönde yansımıştır. Haliyle başvuran öğrenci sayısının düşük olması Müzik Eğitimi ABD özel yetenek sınavını kazanan ve Müzik Eğitimi ABD’ye ayıt yaptıran öğrenci sayılarına da olumsuz yönde yansımıştır. Bu durumun 2020 yılında uygulanmaya başlanan TYT 800 bin başarı sırası barajı kararı ile üniversitelerin kontenjanlarını dolduramaması nedeniyle ortaya çıktığı düşünülmektedir.

YÖK'ün bu kararı öncesinde üniversiteler, TYT'de başarı sırası yerine 150 ile 200 arasında değişim gösteren TYT puan barajını Müzik Eğitimi ABD özel yetenek sınavlarına başvuru için kabul etmektedir. Ayrıca 2019 yılı YKS değerlendirme raporu okul türlerine göre TYT sınav puanları istatistikleri incelendiğinde alan içi kabul edilen Güzel Sanatlar Liseleri, Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinden 6290 aday ortalama 166,19 puan almıştır (ÖSYM, 2019, s.122). Dolayısıyla 2019 yılında yapılan Müzik Eğitimi ABD özel yetenek sınavlarına başvuran, sınavları kazanan ve Müzik Eğitimi ABD'ye kayıt yaptıran öğrenci sayılarının bu programların kontenjanları göz önüne alındığında yeterli düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

TYT Başarı Sırası Barajının Müzik Eğitimi ABD özel yetenek seçme sınavı içeriklerine etkisine bakıldığında, 2020 yılı yetenek sınavı kılavuzlarındaki söyleme ve çalma boyutlarında çalma deşifre boyutu değişikliği haricinde herhangi bir değişikliğe neden olmadığı sonucuna varılmıştır. Ancak, bu durumun müziksel işitme-okuma-yazma boyutunda yer alan dikte ve deşifre sınavlarının kaldırılması yönünde değişikliğe neden olduğu görülmektedir. Müziksel işitme okuma boyutunda yer alan ve genellikle eleme aşamasında uygulanan dikte ve solfej deşifre sınavlarının kaldırılmasının, Üniversitelerin yetenek sınavlarına başvuru yapacak öğrenci sayılarının azalacağını ön görmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. 2019 ve 2020 yılında başvuru yapan öğrenci sayılarına bakıldığında da bu durumun gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Efe (2006), 2004-2005 yılında 20 üniversitenin Müzik Eğitimi ABD'de uygulanan özel yetenek seçme sınavı içeriklerini incelediği çalışmasında; eleme niteliğinde ele aldığı birinci aşama sınav içeriklerinde ağırlıklı olarak tek ses, çok ses algılama, yineleme ve adlandırma uygulamalarının, ezgi işitme (ezgi tekrarı), ritim işitme (ritim tekrarı) uygulamalarının ağırlıklı olarak yapıldığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra müziksel okuma ve yazma uygulamalarının ağırlıklı olarak yapılmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yerleştirme niteliğinde ele aldığı ikinci aşama sınav içeriklerinde ise müziksel okuma ve yazma, müziksel söyleme, müziksel çalma uygulamalarının ağırlıklı olarak yapıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Aşkın Kumova ve Demirbatır (2012), 2010-2011 yılında 23 üniversitenin Müzik Eğitimi ABD'de uygulanan özel yetenek seçme sınavı içeriklerini incelediği çalışmasında ise birinci aşama sınav içeriklerinde müziksel işitme alanına yönelik uygulamaların yapıldığı sonucuna ulaşmıştır. İkinci aşama sınav içeriklerinde ise müziksel işitme, çalgı ve ses alanı sınavlarının yapıldığını, bazı üniversitelerin müziksel işitme alanına bu aşamada yer vermediği sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla üniversiteler arasında sınav içerikleri konusunda farklı uygulamaların yapıldığını ortaya koymuştur.

Müzik Eğitimi ABD'de uygulanan özel yetenek sınavlarının içeriklerinin incelendiği bu çalışmalara bakıldığında müziksel okuma ve yazma, müziksel söyleme, müziksel çalma boyutlarının farklı aşamalarda ya da farklı ağırlıklarla 2019 yılı sınav içeriklerine benzer şekilde uygulandığı görülmektedir. Ancak 2020 yılında TYT Başarı Sırası Barajı uygulaması ile Müzik Eğitimi ABD özel yetenek seçme sınavı içeriklerinden müziksel işitme-okuma-yazma boyutunda yer alan dikte ve deşifre sınavlarının kaldırılmasına yönelik etkisi göze çarpmaktadır.

Ayrıca müziksel işitme-okuma-yazma boyutu kapsamında yapılan dikte ve deşifre sınavları ile alan dışından başvuran öğrenci sayıları arasında negatif yönde ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Yetenek sınavı başvurularında alan içi öğrencilerin dikte sınavı olan üniversiteleri, alan dışı öğrencilerin ise dikte sınavı olmayan üniversiteleri daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Yetenek sınavı başvurularında alan içi öğrenciler solfej deşifre sınavı olan üniversiteleri tercih ederken, alan dışı öğrenciler 2020 yılında solfej deşifre sınavı olmayan üniversiteleri daha fazla tercih ettikleri görülmektedir.

Üniversitelerin özel yetenek sınavına giren öğrenci profilini Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinden ve genel liselerden mezun olan öğrenciler oluşturmaktadır. Güzel sanatlar alanında nitelikli insan yetiştirilmesine kaynaklık edilmesini ve güzel sanatlarla ilgili temel bilgi ve becerilerin kazandırılması hedefleyen Güzel Sanatlar Liselerinin ders içeriğini müzik alanına ilişkin dersler ve genel kültür dersleri oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu okullardan mezun olan öğrenciler yetenek sınavı içeriğinde yer alan dikte ve deşifre sınavları olan üniversiteleri tercih etme konusunda ayırım gözetmezken, alan dışından mezun olan öğrenciler, bu sınav içeriğine sahip olmayan üniversitelerin yetenek sınavına girme eğilimi göstermektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda; Özel yetenek sınavıyla öğrenci alan lisans programlarına başvuruda aranan TYT'de ilk 800.000'e girme şartı yerine, TYT puanı barajının üniversitelerin kendi kararına bırakılması önerilmektedir. Geçmiş yıllarda alınan ortalama TYT puanları göz önüne alınarak alan

içinden başvuru yapacak öğrencilerin lehine bir baraj belirlenmesi önerilmektedir. Bunun yanı sıra YÖK'ün TYT 800 bin başarı sırası barajı kararını Güzel Sanatlar Liseleri öğrencileri için ulaşılabilir hale getirmek için, Güzel Sanatlar Liselerine öğrenci alım koşullarının düzenlenmesi, bu liselerin müfredatlarının ve verilen eğitimin niteliğinin gözden geçirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Arapgirlioğlu, H., Tankız, K. (2013). Özel yetenek sınavlarında AOBP ve YGS puanlarının yerleştirme puanları içerisindeki dağılımının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 14-26. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7790/101864>. (Erişim Tarihi:30/07/2021).
- Aşkın Kumova, P., Demirbatır, R. E. (2012). Müzik öğretmenliği programları kapsamında özel yetenek sınavlarının karşılaştırılarak incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 103 - 127. Erişim adresi: <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/pub/issue/6736/90556>. (Erişim Tarihi:30/07/2021).
- Ataman, Ö., Eroğlu, Ö. (2011). Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi müzik özel yetenek sınavına başvuran öğrenci adaylarının profili. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(25), 19-29. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baunsobed/issue/50199/646428>. (Erişim Tarihi:30/07/2021).
- Atılğan, H. (2005). Müzik Öğretmenliği Özel Yetenek Seçme Sınavının Çok-Yüzeyle Rasch Modeli ile Analizi (İnönü Üniversitesi Örneği). *Eurasian Journal of Educational Research*, 20, 62 - 73. Erişim adresi: <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TIRBeE56UTA>. (Erişim Tarihi:30/07/2021).
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ece, A. S. (2007). Özel yetenek sınavlarında yerleştirmeye esas olan puan ve katsayıların alan ve alan dışından gelen adaylara yansımaları (Karşılaştırmalı durum saptaması). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 121-132. Erişim adresi: <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/T0Rnd05EZzQ>. (Erişim Tarihi:30/07/2021).
- Efe, İ. E. (2006). *Türkiye'deki müzik öğretmenliği lisans programlarına yönelik uygulanan giriş sınavlarındaki farklı ölçme yaklaşımlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kaptan, S. (1998). Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri. Ankara: Tekışık.
- Karasar, N. (2006). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel.
- Kornbrot, D. (2005). *Point biserial correlation*. *Encyclopedia of Statistics in Behavioral Science: Volume 3* (Brian S. Everitt & David C. Howell, Ed.). Chichester: John Wiley & Sons.
- MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (2013, 7 Eylül). Resmi Gazete (Sayı: 28758). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm>. (Erişim Tarihi:30/07/2021).
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2018, Şubat 19). *Ortaöğretim Güzel Sanatlar Lisesi Haftalık Ders Çizelgesi (Müzik, Türk Halk Müziği, Türk Sanat Müziği, Görsel Sanatlar)*. Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/21173451_ort_ogrtm_hdc_2018.pdf. (Erişim Tarihi:30/07/2021).
- ÖSYM (2019). *2019-YKS Değerlendirme raporu*. Erişim adresi: <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/GENEL/yksDegRaporweb03092019.pdf>. (Erişim Tarihi:30/07/2021).
- Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2020a). *Yüksek Öğretim Kurumları Sınavı kılavuzu*. Erişim adresi: https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/YKS/YksKilavuz14052020_0.pdf. (Erişim Tarihi:30/07/2021).
- ÖSYM (2020b). *Yüksek Öğretim Kurumları Sınavı sayısal veriler*. Erişim adresi: https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/YKS/yks_sayisal_27072020.pdf. (Erişim Tarihi:30/07/2021).
- ÖSYM (2020c). *2020-YKS Değerlendirme raporu*. Erişim adresi: <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/GENEL/yksdegraporweb27112020.pdf>. (Erişim Tarihi:30/07/2021).
- ÖSYM (2021). *2021-YKS Yükseköğretim ve Kontenjanları Kılavuzu*. Erişim adresi: <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2021/YKS/kntkilavuz16072021.pdf>. (Erişim Tarihi:30/07/2021).

- Sahil, A. (2016). *Anadolu güzel sanatlar lisesi ve genel liselerden mezun olan öğrencilerin müzik öğretmenliği bölümü özel yetenek sınavlarında başarı durumlarının karşılaştırılması*. T. Yazıcı, K. Gülbeyaz (Ed.). 2. Uluslararası Müzik ve Dans Kongresi E - Bildiriler Kitabı, 27-33. Erişim adresi: http://www.imdcongress.com/dosya/arsiv/2016/bildiriler_kitabi.pdf. (Erişim Tarihi:30/07/2021).
- Sağır, T. (2007). Anadolu güzel sanatlar liseleri müzik bölümü ile diğer liselerden mezun öğrencilerin müzik öğretmenliği programı özel yetenek giriş sınavındaki başarı durumlarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 212-221. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gopsbad/issue/48546/616319>. (Erişim Tarihi:30/07/2021).
- Sağır, T., Zahal, O., Gürpınar, E. (2013). Müzik öğretmenliği programı özel yetenek sınavlarında YGS puanları ile müzik alanı puanları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 10(1), 541-554. Erişim adresi: <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/2403>. (Erişim Tarihi:30/07/2021).
- Sağır, T., Zahal, O., Gürpınar, E. (2014). Müzik öğretmenliği programı özel yetenek sınavlarına giren adayların, alan puanları ve sınav başarı durumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 41, 0-0. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/abuhsbd/issue/32979/366625>. (Erişim Tarihi:30/07/2021).
- Sağır, T., Zahal, O., Gürpınar, E., Özhan, U. (2014). Müzik öğretmenliği programı özel yetenek sınavlarında OBP ile alan puanları ve sınav başarı durumları arasındaki ilişkiler. *The Journal of Academic Social Science*, 24, 33-46. Doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2240>. (Erişim Tarihi:30/07/2021).
- Tufan, E., Kılıç, I., Bulut, F. (2008). 2006 -2007 eğitim-öğretim yılı müzik özel yetenek giriş sınavına katılan öğrenci profili. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)*, 20, 177-192. Erişim adresi: <http://sobbiad.mu.edu.tr/index.php/asd/article/viewFile/714/601>. (Erişim Tarihi:30/07/2021).
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum*. Ankara: Evrensel Müzikevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK (2015, Ocak 15). *Yükseköğretim Kurumları Devlet Konservatuvarları Müzik ve Bale İlköğretim Kurumları ile Müzik ve Sahne Sanatları Liseleri Yönetmeliği*. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/01/20150115-2.htm>. (Erişim Tarihi:30/07/2021).

COVID-19 PANDEMİSİNDE ALGILANAN STRES VE “EVDEKAL” UYGULAMASI BİTTİKTEN SONRA YAPILMAK İSTENEN İLK ETKİNLİKLER

PERCEIVED STRESS IN COVID-19 AND THE FIRST POST-LOCKDOWN ACTIVITIES

Gökçen Aydın¹, Angelos P. Kassianos², Maria Karekla³, Andrew T. Gloster⁴

ÖZ: Araştırmanın amacı, COVID-19 pandemisinde uygulanan “evdekal” (sokağa çıkma yasakları/kısıtlamaları) sürecinde çeşitli demografik değişkenlerin (yaş, cinsiyet, çalışma durumu, sağlık sektöründe çalışma, koronavirüse yakalanma, ekonomik durum, yaşama biçimi) ve olumlu-olumsuz duyguların algılanan stresi ne ölçüde yordadığını ve bireylerin “evdekal” uygulamasının bitiminde yapmak istedikleri ilk etkinlikleri incelemektir. Araştırmaya, çoğunluğu kadın olan [N=452, %68.2; yaşları 18 ile 71 arasında değişen (ortanca yaş=27)] 663 yetişkin katılmıştır. Katılımcılar Algılanan Stres Ölçeği, Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği ve kişisel bilgi formunu çevrimiçi doldürmüşlerdir. Ayrıca katılımcılara “evdekal” uygulaması bittğinde yapmak istedikleri ilk etkinliği belirlemek üzere açık uçlu bir soru yöneltilmiştir. Veri analizinde betimsel, Hiyerarşik Regresyon ve içerik analizi kullanılmıştır. Hiyerarşik regresyon analizinde birinci modelde yaş, cinsiyet, bir işte çalışmama ve koronavirüse yakalanma; ikinci modelde olumlu ve olumsuz duygular, algılanan stresi anlamlı şekilde yordamıştır. Gençler, kadınlar, bir işte çalışmayanlar ve koronavirüse yakalanmış kişilerin, daha yaşlı, erkek, bir işte çalışan ve koronavirüse yakalanmayan ya da yakalandığından şüphe duyanlara göre algıladıkları stres daha yüksektir. Olumlu duygular algılanan stresi negatif, olumsuz duygular pozitif yönde yordamaktadır. Model algılanan stresin % 44’ünü açıklamaktadır. Katılımcıların “evdekal” uygulaması bittğinde ilk olarak hangi etkinliği yapmak istedikleri, yaş gruplarına ve cinsiyete bakılmaksızın, sırasıyla en fazla arkadaşlarıyla/sevdikleriyle buluşmak, dışarıda gezmek/dolaşmak, seyahat etmek/tatil yapmak ve doğa ile buluşmak olduğu görülmektedir.

Anahtar sözcükler: COVID-19, stres, olumlu-olumsuz duygular

ABSTRACT: This study aimed to examine the extent to which various socio-demographic variables (age, gender, working as a health professional, employment status, coronavirus infection, financial status, living situation) and positive and negative emotions predict perceived stress during the lockdown in COVID-19 as well as to investigate the first post-lockdown activities people wanted to engage in. We surveyed 663 adults from Turkey, with the majority being female [N=452, 68.2%; median age=27 (ranged between 18-71)]. Participants completed an online survey consisting of the perceived stress scale (PSS), positive and negative affect scale (PANAS) and demographic information questionnaire. Additionally, they responded to an open-ended question asking participants to determine which activity they would like to engage in first when the lockdown ends. Descriptive, hierarchical regression and content analysis were utilized. Findings showed that age, gender, unemployment and coronavirus infection in the first model; the positive and negative affect added in the second step significantly predicted stress. Younger, women, unemployed and participants with coronavirus infected had higher stress than older, men, employed, and the ones who were not infected or have doubt about coronavirus infection. Positive affect negatively and negative affect positively predicted perceived stress. The model accounted for 44% of perceived stress during the lockdown. Regardless of age group and gender, *meeting friends/lovers, enjoying being outside, traveling/having a holiday and enjoying nature* were the main activities listed that participants wanted to engage in following the lockdown.

Keywords: COVID-19, stress, positive-negative affect

Bu makaleye atf vermek için:

Aydın, G., Kassianos, A. P., Karekla, M. ve Gloster A. T. (2022). COVID-19 pandemisinde algılanan stres ve “evdekal” uygulaması bittikten sonra yapılmak istenen ilk etkinlikler. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1372-1385

Cite this article as:

Aydın, G., Kassianos, A. P., Karekla, M., & Gloster A. T. (2022). Perceived stress in COVID-19 and the first post-lockdown activities. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1372-1385

¹ PhD, Hasan Kalyoncu University, Gaziantep/Türkiye, gokcenaydn@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0781-7817

² PhD, Department of Psychology, University of Cyprus, Nicosia/Cyprus, angelos.kassianos@ucl.ac.uk, ORCID: 0000-0001-6428-2623

³ PhD, Department of Psychology, University of Cyprus, Nicosia/Cyprus, mkarekla@ucy.ac.cy, ORCID: 0000-0001-7021-7908

⁴ PhD, Clinical Psychology and Intervention Science, Department of Psychology, University of Basel, Basel/Switzerland, andrew.gloster@unibas.ch, ORCID: 0000-0002-3751-0878

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The COVID-19 pandemic, which was declared by the World Health Organization on March 12, 2020 (WHO, 2020), resulted in immediate and serious global consequences. Despite the efforts of many countries to eliminate, or at least mitigate, the impact of the pandemic by imposing long-term restrictions, studies clearly indicate that the pandemic has impacted the population's mental health such as stress, depression, anxiety, sleep problems, and psychological distress (e.g., Du et al., 2020; Kang et al., 2020; Li et al., 2020; Mo et al., 2020; Xiao et al., 2020; Wang et al., 2020). These effects are not only due to infection of the disease, but also stress caused by things such as inability to visit relatives or loved ones during the quarantine; putting a lot of effort to maintain the social distance; being unable to engage in social activities; and/or worries about work, education or school. There is evidence demonstrating that the COVID-19 pandemic can trigger serious stress for people of all ages, and may be an important risk factor in the development of post-traumatic stress disorder (Ghebreyesus, 2020). Qiu et al. (2020) concluded that the elderly, young people, and students, are the most likely to be adversely affected by the pandemic. Studies show that the reason for increases in stress is not only the fear of getting sick, but also various other factors such as the loss of relatives or one's job, as well as disruption to the education process (Vindegard & Benros, 2020). Studies are currently being conducted to attempt to determine the possible repercussions of stress caused by current health concerns, quarantine, restrictions, and lockdowns on normal life after the pandemic.

Research conducted by Gloster et al. (2020), which involved 9565 participants from 78 different countries, showed that Turkey ($n=702$) was one of the countries with the highest levels of stress due to the pandemic. The present study aimed to investigate this stress further in two respects: Firstly, during the lockdowns ("stay@home" precautions) followed in the first three months of the pandemic (March-May 2020), the predictive role of various demographic variables (age, gender, working as a health professional), employment status (working as full time or part time, unemployed, maternity leave, or retired), coronavirus infection status (infected, not infected or doubt about infection), financial status (the same, better, or worse) and living situation (living alone, living with parent/s, living with roommate) were tested in predicting the perceived stress. Then, after controlling these demographic variables, the positive and negative emotions were entered into model to test their predictive role over perceived stress. Also, it is possible that the perceived stress during the "stay@home" precautions will influence the type/variety of the different post-lockdown activities. In this regard, the second aim of the current study was to determine which activities different gender and age groups want to first engage in following the lockdowns.

Method

The participants of the study comprised of 663 adults from 42 different cities around Turkey. Of the participants, 452 (68.2%) were female and 211 (31.8%) were male. The mean age of the participants was 30.86 ($SD=10.94$), and the median of age was 27. Among the data collection instruments, there was a socio-demographic information form, which asked for age, gender, if the participant was working as a health professional, employment status, coronavirus infection, financial status and living situation. Also, Perceived Stress Scale (Cohen et al., 1983), which included 14 items on a 5 point Likert scale, was used. The scale was translated into Turkish by Eskin et al. (2013). Higher points indicate higher stress and the Cronbach alpha in the current study was 0.82 and 0.77. Finally, Positive and Negative Affect Scale (PANAS) (Watson et al., 1988) with 20 adjectives (10 positive and 10 negative) on a 5-point scale was utilized. The PANAS scale was translated into Turkish by Gençöz (2000). The Cronbach alpha was 0.89 for positive and 0.86 for negative effects for the present study. In the second phase, participants responded to an open-ended question that asked them which activity or activities they would like to engage in first when the lockdown ended.

Findings and Discussion

Hierarchical regression analysis was performed to determine the predictive role of demographic variables (Model 1) and positive and negative emotions (Model 2) on perceived stress. After dummy codes were created, it was found that Model 1 was significant, with $F(15, 642) = 8.33, p < .05$; age ($\beta = -.15, p = .003$), gender ($\beta = .25, p < .001$), working in a full-time job – not working ($\beta = .13, p = .008$), coronavirus infection vs no infection ($\beta = -.17, p < .001$), or being doubtful about coronavirus infection ($\beta = -.18, p < .001$) were all significant predictors of stress. More specifically, it was found that stress increased as age decreased, women experienced 3.02 points more stress than men, while the unemployed had 1.44 points more stress than full-time workers. Finally, it was found that the infected people were more stressed than those who had doubts about coronavirus infection (-3.52, -2.86 respectively). The other variables (working as a health professional, working in a part-time job, being on maternity leave, retirement, financial situation, or any other social situation) were found to be nonsignificant.

In the second step, when demographic variables were controlled and positive and negative effects were added to Model 2, it was found to be significant: $F(2, 640) = 174.43, p < .05$. While positive emotions were found to predict stress negatively and significantly ($\beta = -.20, p < .001$), negative emotions were found to be a significant positive predictor of stress ($\beta = .48, p < .001$). While 14 % of the variance in perceived stress can be explained by demographic variables, 30% of the perceived stress caused by “stay@home” precautions can be explained by positive and negative emotions, and overall, both models explained 44% of total variance.

When the open-ended questions were examined, it was seen that meeting with friends/lovers, enjoying being outside, traveling/having a holiday and enjoying nature were the most frequently repeated responses by all age groups and both genders. While participants between the ages of 18-39 generally missed eating out, which they use for socializing and meeting with their friends, this finding was much less common in the 30-49 age group. Similarly, hugging was among the actions that young adults missed more than those aged 30 and over. One of the interesting findings of the research was that although the lockdown had been implemented for a long time for individuals over the age of 65, it was seen that participants between the ages of 18-29 missed nature more than the over 30s. This study showed that in line with many other studies (Bodecka et al., 2021; Klaiber et al. 2021; Kowal et al., 2020), various demographic variables, as well as positive and negative effects, were predictors of perceived stress during COVID-19 process. Professionals who provide psychological help for stressed clients during or after the pandemic should take these results into consideration.

GİRİŞ

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) 12 Mart 2020'de COVID-19 pandemisini ilan etmiş (World Health Organization, 2020) ve pandemi kısa sürede tüm dünyayı etkisi altına alan çeşitli ciddi sonuçlara yol açmıştır. Birçok ülke uzun süreli yasaklar ya da kısıtlamalar uygulayarak salgının etkisini hafifletmeye ve ortadan kaldırmaya çabalamıştır. Yakın yolla bulaşan hastalıklarla mücadelede sosyal (fiziksel) mesafenin korunması hastalığın yayılmasında temel önlemlerden biri olarak uygulanmaktadır. Koronavirüsün fiziksel sağlığa etkileri kuşkusuz oldukça büyüktür. Bu büyüklükteki bulaşıcı bir hastalığın henüz kontrol altına alınamaması, aşılama süreci başlasa da henüz tüm bireylerin aşılanamamış olması, stres, korku ve kaygıya neden olarak ruh sağlığını da etkileyebilmektedir. Dünya genelinde pandemi sürecinde yapılan araştırmalar, stres, depresyon, kaygı, uyku problemleri, psikolojik sıkıntı gibi ruh sağlığını olumsuz etkileyen sonuçların olduğunu ortaya koymuştur (örn., Du vd., 2020; Kang vd., 2020; Li vd., 2020; Mo vd., 2020; Wang vd., 2020; Xiao vd., 2020). Hastalığa yakalanmanın yanı sıra karantina sürecinde yakınlarından/sevdiklerinden uzak kalma, sosyal mesafeyi koruma çabası, sosyal etkinliklerden uzaklaşma ve iş/egitim/okul ile ilgili kaygılar da stres düzeyini artırabilmektedir.

COVID-19 pandemisinin herkes için ciddi oranda stresi tetikleyebilecek ve dolayısıyla travma sonrası stres bozukluğunun oluşmasında önemli bir risk faktörü olabileceği vurgulanmaktadır (Ghebreyesus, 2020). Vindegaard ve Benros'un (2020) COVID-19 sürecinde yayınlanan 43 araştırmayı derlediği çalışmasında, özellikle COVID-19 geçiren hastaların % 96.2'sinin travma sonrası stres semptomları gösterdiği görülmüştür. Yine aynı çalışmada, çeşitli demografik özelliklerin (yaş, cinsiyet,

eğitim düzeyi, karantina sürecinin geçtiği evde kaç kişinin yaşadığı, çocuk sahibi olup olmama, sağlık sektöründe çalışıp çalışmama, büyük ya da küçük şehirde yaşama vb) stres düzeyinde farklılaştığı bulunmuştur (Cao vd., 2020; Li vd., 2020; Mazza vd., 2020; Wang vd., 2020). Qiu vd. (2020), yaşlıların, gençlerin ve öğrencilerin bu süreçten olumsuz etkilenebilecek grupta olabileceği sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmalar, stres artışının sebebini yalnızca hastalığa yakalanma korkusuyla değil, yakınlarının kaybı, görev yaptığı işi kaybetme, eğitim sürecinin sekteye uğraması gibi çeşitli diğer faktörler olduğunu göstermektedir (Vindegaard ve Benros, 2020). Dolayısıyla, sağlıkla ilgili endişeler, pandemi sürecinde karantina, kısıtlamalar ve sokağa çıkma yasaklarıyla birlikte hissedilen stresin, pandemiden sonra normal hayata döndüğünde ne gibi yankılar oluşturacağı merak konusudur.

Farklı yaş gruplarının gelişimsel süreçleri de göz önüne alındığında hissedilen stresin kaynağı da değişebilmektedir. Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı (Erikson, 1982), genç, orta yaş ve orta yaş üstü bireylerin çeşitli gelişim dönemlerinden geçerken farklı yaşam olaylarıyla karşılaştıklarını ve önemli psiko-sosyal çatışmaları çözümlenmeleri gerektiğini savunmaktadır. Benzer şekilde, Folkman ve Lazarus (1980) da stresle başa çıkmada, yetişkinlerin bireysel yaşam bağlarının farklı stres çeşitlerini tetiklediğini söylemiştir. Genç yetişkinlik dönemi bireylerin eğitim alma süreçlerinin devam ettiği ve iş hayatına yeni atıldığı bir dönemken, orta yaş grubunda çalışma ve üretmenin aktif olduğu, yaşlılıkta ise sağlık sorunlarının gündemde olduğu görülmektedir. COVID-19 pandemisiyle birlikte eğitim faaliyetleri için uzaktan eğitime gelişmiş, pek çok iş yeri çalışma faaliyetlerini uzaktan yürütmeye başlamıştır. Dolayısıyla genç nüfus için aktif ve üretken oldukları sürecin evde ya da sosyal mesafeli ve sınırlı geçtiği göz önünde bulundurulduğunda, hissettikleri stresin artması söz konusu olabilir. Ayrıca farklı yaş gruplarının yaşamlarında ilk kez deneyimledikleri "evdekal" sürecinin bitmesiyle yapacakları ilk etkinlikler de pandemi süreci boyunca en çok uzak kaldıkları ve özledikleri yaşam faaliyetlerini gösterecektir. Alan yazının da desteklediği üzere, 20-30-40'lı yaşlar ile 50 yaş ve sonrasında pandemi sürecini ele alışı farklılaşabilir.

Pandemi sürecini deneyimlemek, bireylerin stresini tetikleyecek ya da azaltacak bir takım olumlu ve olumsuz duyguların da ortaya çıkmasını sağlayabilir. Bireylerin hayattan keyif aldığı gösteren mutluluk, heyecan, memnuniyet, yüksek enerji düzeyi gibi duygular olumlu duyguları, stres, mutsuzluk, korku gibi duygular olumsuz duyguları kapsamaktadır (Diamond ve Aspinwall, 2003; Watson vd., 1988; Watson ve Pennebaker, 1989). Olumlu ve olumsuz duygulanım, bireyler için kalıcı olduğu düşünülen bireysel farklılıklardır. Olumlu duyguların bireylerin iyilik halini artırdığını ve psikolojik destek mekanizmalarını güçlendirdiği vurgulanmaktadır (Conway vd., 2013). Olumsuz duygular ise daha engelleyici ve iyi oluşa ket vurucu bir mekanizma olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle, COVID-19 pandemisinde bireylerin yaşayabileceği olası stres durumlarının olumlu ve olumsuz duygularıyla ilişkisi önemlidir. Çünkü bu süreçte olumlu duygulanımı daha fazla deneyimleyen bireyin stresi ele alma biçimiyle olumsuz duygulanıma yatkın bireylerin yaşadığı strese yönelik bakış açıları farklı olabilir.

Gloster vd.'nin (2020) Türkiye'nin de aralarında bulunduğu 78 farklı ülkeden 9565 katılımcıyla gerçekleştirdiği araştırma, koronavirüs sürecinde Türkiye'nin stres düzeyi en yüksek ülkelerden biri olduğunu göstermiştir. Türkiye'den 702 yetişkinin katıldığı çalışmada, katılımcıların stres düzeyi ortalaması 19.55 ($SD=6.53$), diğer ülkelerin ortalamaları ile karşılaştırıldığında, Cohen's d etki büyüklüğünün ise .34 ile geniş etki büyüklüğünde olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, Kowal vd.'nin (2020) 26 ülkenin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırma bulgularına göre, Türkiye yine algılanan stresin en yüksek olduğu ülkelerden biri olmuştur ve yine aynı çalışmada bireyci ve toplulukçu kültürlerde COVID-19 stresinin anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bilgiler ışığında bu araştırma, Gloster vd.'nin (2020) bulgularının detaylandırılması niteliğinde olup, raporlanan bu yüksek stresin yordayıcılarının derinlemesine araştırılmasını hedeflemektedir.

COVID-19 birçok insan için hayatı boyunca ilk kez deneyimlediği bir salgın sürecidir. Dolayısıyla ülkemizde bireylerin halihazırda sahip oldukları çeşitli demografik özelliklerin koronavirüsün ortaya çıkarabileceği stres üzerinde nasıl bir rol oynadığı merak konusudur. Ayrıca bireylerin bu salgın sürecindeki duygu durumları, yani sahip oldukları olumlu ve olumsuz duygular, algıladıkları stres üzerinde rol oynayabilir. Bu doğrultuda bu çalışmada, öncelikle katılımcıların pandemi sürecinde stres düzeyleri ile ilişkili olabilecek çeşitli demografik değişkenlerin [yaş; cinsiyet; çalışma durumu (tam zamanlı, yarı zamanlı çalışma ya da herhangi bir işte çalışmama); sağlık sektöründe çalışma; koronavirüse yakalanma (koronavirüse yakalanmama ya da şüphe duyma); ekonomik durum (iyileşme, kötüleşme ya da aynı kalma durumu); yaşama biçimi (yalnız, aile,

ebeveynler ya da arkadaşlarla)] ve ardından bu değişkenler kontrol edildiğinde olumlu ve olumsuz duyguların algılanan stresi ne ölçüde yordadığı araştırılmıştır.

Öte yandan, bütün ülkeler pandeminin seyrine göre çeşitli yasaklar, kısıtlamalar ya da uygulamalar getirerek süreci yönetmeye çalışmıştır. Türkiye, “evdekal” kampanyasıyla (sokağa çıkma yasakları/kısıtlamaları/ev karantinası) COVID-19 sürecinde insanların zorunlu olmadıkça evden çıkmamalarını teşvik etmiştir. Fakat bu tür uygulamalar, bireylerin beden sağlığını korumaya yönelik olsa da uzayan yasaklar ve kısıtlamalar, bireylerin ruh sağlığını olumsuz etkilemeye başlamıştır. İngiltere’de pandeminin ortaya çıkmasıyla tam kapanmanın, ev karantinalarının ve sosyal mesafenin uygulandığı ilk iki ay sonunda yapılan bir araştırmada, ruh sağlığının ortalama % 8.1 oranında kötüleştiği, özellikle pandemiden önce de ruh sağlığı daha düşük düzeyde olan gençler ve kadınların ruh sağlığını olumsuz yönde daha fazla etkilediği ortaya konulmuştur (Banks ve Xu, 2020). Benzer şekilde, ülkemizde “evdekal” uygulamasının yoğun olarak uygulandığı Mart 2020-Mayıs 2020 tarihlerinde, bireylerin ruh sağlığının nasıl etkilendiği merak konusu olmuştur.

Bu doğrultuda, bu araştırmanın iki temel amacı vardır: İlk olarak, COVID-19 pandemisinin ortaya çıktığı ilk üç ay boyunca takip edilen “evdekal” uygulamalarında, çeşitli demografik değişkenlerin ve olumlu-olumsuz duyguların algılanan stresi ne ölçüde yordadığı incelenecektir. “Evdekal” uygulamasının olduğu bir dönemde, farklı cinsiyet ve yaş gruplarında algılanan stresin, yasaklar bittiğinde yapılacak ilk etkinliklere yansması da olası bir durumdur. Dolayısıyla araştırmanın diğer amacı, “evdekal” uygulamasının bitiminden sonra, farklı cinsiyet ve yaş gruplarının ilk olarak hangi etkinlikleri yapmak istediklerinin incelenmesidir. Bu amaçla bireylere açık uçlu bir soru yöneltilmiştir. Sonuç olarak, bu araştırmada şu sorulara yanıt aranacaktır: “COVID-19 pandemisinde demografik değişkenler (yaş, cinsiyet, çalışma durumu, sağlık sektöründe çalışma, koronavirüse yakalanma, ekonomik durum, yaşama biçimi) ve bu değişkenler kontrol edildiğinde olumlu-olumsuz duygular algılanan stresi ne ölçüde yordamaktadır?” ve “Farklı cinsiyet ve yaş gruplarının COVID-19 pandemisinde takip edilen “evdekal” uygulaması bittiğinde yapmak istedikleri ilk etkinlikler nasıl bir dağılım göstermektedir?”

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, pandeminin ilk üç ayında “evdekal” uygulaması sırasında algılanan stresi yordayan değişkenlerin belirlenmesini amaçladığından ilişkisel modelde tasarlanmış kesitsel bir araştırmadır. Ayrıca katılımcılara yöneltilen açık uçlu soruya verilen yanıtların cinsiyet ve yaş gruplarına göre nasıl dağıldığı raporlandığı için araştırma ayrıca tarama modeline uygun olarak tasarlanmıştır. Fraenkel ve Wallen’a (2006) göre, ilişkisel çalışmalar, iki ya da daha fazla değişkenin arasındaki ilişkinin belirlenmesini, tarama araştırmaları ise herhangi bir özelliğin örneklemdaki bireyler açısından nasıl dağıldığının araştırılmasında kullanılır. Bu çalışmada anket yöntemi kullanılarak, çeşitli demografik değişkenlerin betimsel bulgularına, farklı değişkenlerin stresi ne ölçüde yordadığına ve açık uçlu sorulara bir soruya verilen yanıtların betimsel olarak raporlanmasına yer verilmiştir.

Evren- Örneklem

Araştırmaya ülke genelinde 42 farklı şehirden 18 yaş üstü 663 yetişkin katılmıştır. Katılımcıların 452’si (% 68.2) kadın, 211’i (% 31.8) erkektir ve yaş ortalaması 30.86 ($SD=10.94$), yaş için ortalama değer 27’dir. Katılımcıların 263’ü halen bir üniversite öğrencisidir ve katılımcıların eğitim düzeyi Tablo 1’de verilmiştir. Katılımcılar yaş gruplarına göre 18-25, 26-30, 31-39, 40-49, 50-59 ve 60 + şeklinde gruplanmıştır (bknz. Tablo 1). En yüksek katılım 18-25 yaş arasında, en düşük katılım ise 60 yaş ve üstü gruptadır. Katılımcıların 290’ı tam zamanlı, 45’i ise yarı zamanlı bir işte çalışmaktadır. Doğum izninde olan 8 katılımcı varken, 14 katılımcı da emeklidir. Katılımcıların 306’sı herhangi bir işte çalışmadığını, 46’sı (% 6.9) ise sağlık sektöründe çalıştığını ifade etmiştir.

İlişki durumuna bakıldığında, katılımcıların 283’ü (% 42.7) ilişki durumunu bekar, 114’ü (% 17.2) nişanlı/ilişkisi var, 245’i (% 37) evli, 14’ü (% 2.1) boşanmış, 2’si (% 0.2) eşini kaybetmiş ve 5’i (% 0.8) diğer olarak belirtmiştir. Çocuk sahibi olan katılımcı sayısı 216’dır. Katılımcıların yaşama

biçimi Tablo 1’de verilmiştir. Katılımcıların 398’i ekonomik durumunun pandemi sürecinde aynı kaldığını belirtirken, 43’ü daha iyi olduğunu, 222’si ise daha kötü olduğunu belirtmiştir. Son olarak, katılımcıların 54’ü koronavirüse yakalanmış, 570’i yakalanmamış, 39’u ise hastalığa yakalanıp yakalanmadığı konusunda şüphe duyduğunu ifade etmiştir.

Tablo 1.

Demografik özellikler

Değişkenler	F	%
Eğitim Düzeyi		
İlkokul	12	1.8
Lise	185	27.9
Meslek yüksekokulu	33	5.0
Üniversite mezunu	313	47.2
Yüksek lisans	72	10.9
Doktora	35	5.3
Diğer	13	2.0
Yaş Grupları		
18-25	301	45.4
26-30	91	13.7
31-39	137	20.7
40-49	69	10.4
50-59	54	8.1
60 ve üstü	11	1.7
Yaşama Biçimi		
Yalnız	56	8.4
Ebeveynlerle	344	51.9
Tek ebeveynle	26	3.9
Aileyle	213	32.1
Arkadaşla	24	3.6

Veri Toplama Aracı

Demografik Bilgi Formu: Araştırmada katılımcıların, yaş, cinsiyet, yaşadığı şehir, çalışma durumu, eğitim durumu, sağlık sektöründe çalışma, koronavirüse yakalanma ve ilişki durumu gibi bilgilerinin yer aldığı demografik bilgi formu kullanılmıştır.

Algılanan Stres Ölçeği: Bireylerin hayatlarında yer alan olaylarla ilgili ne ölçüde stresli olduklarını belirlemek amacıyla Cohen vd. (1983) tarafından geliştirilmiştir. Orijinal adı Perceived Stress Scale (PSS) olan ölçek, beşli Likert tipinde (0: Hiç, 1: Neredeyse hiç, 2: Bazen, 3: Sıkça, 4: Çok sık) 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Eskin vd. (2013) tarafından yapılmıştır. Uyarlama çalışmasında ölçeğin 10 maddelik ve 4 maddelik iki versiyonu için de geçerlik ve güvenilirlik analizi yapılmıştır. Bu araştırma kapsamında da kullanılan ölçeğin 10 maddelik formu, “Stres/rahatsızlık algısı; $\alpha = 0.80$ ” ve “Yetersiz özyeterlik algısı; $\alpha = 0.69$ ” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ancak ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan puanlar 0 ila 40 arasında değişmektedir ve yüksek puanlar algılanan stresin daha yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach alpha değeri 0.82, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise 0.87 olarak hesaplanmıştır (Eskin vd., 2013). Ölçekteki 6, 7, 9 ve 10. maddeler ters puanlanmaktadır. Bu araştırmada iç tutarlılık katsayısı 0.77 olarak bulunmuştur.

Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği (Watson vd., 1988): Orijinal adı ‘Positive and Negative Affect Scale (PANAS) olan ölçek, bireylerin olumlu ve olumsuz duygulanım düzeylerini belirlemek üzere listelenmiş 20 (10 olumlu, 10 olumsuz) sıfattan oluşmaktadır. Katılımcılardan verilen sıfatları beşli Likert tipinde (1: Hiç, 5: Tamamen) derecelendirmeleri istenmektedir. Ölçek olumlu duygular ve olumsuz duygular olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Her alt boyut kendi içinde toplanarak olumlu ya da olumsuz yaşanan duyguların düzeyi belirlenir. Ölçek Gençöz (2000) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve iç tutarlılık katsayısı olumlu duygu için 0.86, olumsuz duygu için 0.83 olarak

raporlanmıştır. Bu araştırmada ise Cronbach alfa değeri olumlu duygulanım için 0.89, olumsuz duygulanım için 0.86 olarak bulunmuştur.

Araştırmada ayrıca katılımcılara bir adet açık uçlu soru yöneltilmiştir. Pandemi sürecinde sokağa çıkma yasakları ya da kısıtlamaların (“evdekal” uygulaması) yoğun şekilde uygulandığı ve stresin yüksek olduğu tahmin edilen ilk üç ayı kapsayan dönemde katılımcılara ‘yasaklar bittikten sonra ilk olarak ne yapmak istedikleri’ sorulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Kıbrıs Ulusal Biyoetik Komitesi’nden EEBK EP 2020.01.60 sayılı etik kurul izni alınmıştır. Daha sonra, araştırmanın amacı, gönüllü katılım formu, demografik değişkenler, ölçme araçları ve açık uçlu sorunun yer aldığı form çevrimiçi ortama aktarılmıştır. Araştırmanın verileri, özellikle karantinanın ve sokağa çıkma yasaklarının yoğun uygulandığı bir dönem olan Mart-Mayıs 2020 tarihleri arasında Türkiye genelinde kartopu yöntemiyle toplanmıştır. Veriler araştırmacının ulaşabildiği örneklem ile başlamış ve katılımcıların ulaşabildikleri diğer katılımcılara iletmesiyle farklı illere ve geniş bir örnekleme yayılmıştır. Araştırma grubunda yaş ve cinsiyet açısından mümkün olan en yüksek düzey çeşitliliği sağlamak amacıyla sosyal medyadan da yararlanılmıştır. Veriler çevrimiçi ortamda toplanmış ve katılımcıların tüm yanıtları vermesi yaklaşık 15 dk. sürmüştür.

Araştırmada analizler için SPSS 25.0 programı kullanılmıştır. Veriler çevrimiçi ortamda toplandığı için kayıp veri olmamıştır. Hiyerarşik regresyon analizi için önerilen varsayımların (katılımcı sayısı, sabit varyans, uç değişken, doğrusallık, çoklu doğrusallık (Tabachnick ve Fidell, 2007) test edilmesinin ardından, öncelikle demografik değişkenler betimsel olarak raporlanmış, ardından ilgili değişkenlerin stresi ne ölçüde yordadığını test etmek üzere hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Modele birinci adımda demografik değişkenler, ikinci adımda ise olumlu-olumsuz duygular eklenmiştir. Son olarak, katılımcılara yöneltilen açık uçlu soru için verilen cevaplar içerik analiziyle incelenmiş ve elde edilen kodlar kategorik hale getirilerek yaşa ve cinsiyete göre betimsel olarak raporlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmada ilk olarak değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için Pearson korelasyon katsayıları raporlanmıştır. Üç ve daha fazla kategorisi bulunan değişkenler için dummy coding (kukla değişken) yapılmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenle olan korelasyon katsayısı incelendiğinde, yaş ($r = -0.25$), cinsiyet ($r = 0.27$), sağlık sektöründe çalışma ($r = 0.08$), herhangi bir işte çalışmama ($r = 0.21$), tam zamanlı çalışma ($r = -0.13$), yalnız yaşama ($r = 0.10$), aile ile yaşama ($r = -0.25$), olumlu ($r = -0.41$) ve olumsuz ($r = 0.60$) duyguların stresle anlamlı yönde ilişkili olduğu bulunmuştur ($p < .05$). Öte yandan, bu değişkenler dışındaki bağımsız değişkenlerin hiçbiri anlamlı bulunmamıştır.

Stresi yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Öncelikle kategorik değişken olan ve ikiden fazla alt kategorisi olan çalışma durumu, koronavirüse yakalanma, ekonomik durum ve yaşam biçimi değişkenleri için dummy coding yapılmıştır. İlgili değişkenler için tam zamanlı çalışma, koronavirüse yakalanma, ekonomik durumun aynı kalması ve yalnız yaşama referans değişken olarak alınmıştır. Cinsiyet için erkekler 0, kadınlar 1 olarak kodlanmıştır. Modelin ilk basamağında, yaş; cinsiyet; sağlık sektöründe çalışma; tam zamanlı çalışma - yarı zamanlı çalışma, herhangi bir işte çalışmama, doğum izninde olma, emeklilik; yalnız yaşama - tek ebeveynle yaşama, aile ile yaşama, her iki ebeveynle ya da arkadaşla yaşama; koronavisürüse yakalanma - koronavisürüse yakalanmama ya da yakalandığından şüphe duyma; ekonomik durumun aynı kalması - ekonomik durumun daha iyi ya da kötü hale gelmesi demografik değişkenlerinin stresi ne ölçüde yordadığı test edilmiştir.

Elde edilen bulgular Model 1’in anlamlı olduğunu göstermiştir, $F(15, 642) = 8.33, p < .05$. Model 1’de yer alan değişkenlerden yaş ($\beta = -.15, p = .003$), cinsiyet ($\beta = .25, p < .001$), tam zamanlı bir işte çalışma - herhangi bir işte çalışmama ($\beta = .13, p = .008$), koronavirüse yakalanma - koronavirüse yakalanmama ($\beta = -.17, p < .001$) ya da koronavirüse yakalanıp yakalanmadığından şüphe duyulması ($\beta = -.18, p < .001$) stresi anlamlı ölçüde yordamaktadır. Buradan hareketle, yaş azaldıkça stresin arttığı,

kadınların erkeklerden 3.02 puan daha fazla stres yaşadığı, herhangi bir işte çalışmayan kişilerin tam zamanlı çalışanlara göre 1.44 puan daha fazla stres yaşadığı ve son olarak koronavirüse yakalanan kişilerin koronavirüse yakalanmayan ya da yakalanıp yakalanmadığından şüphe duyanlara göre daha fazla stres yaşadığı görülmüştür (sırasıyla -3.52, -2.86). Ancak, sağlık sektöründe çalışma, yarı zamanlı çalışma, doğum izninde olma, emeklilik, ekonomik durumun daha iyi ya da daha kötü olması, ya da yaşama biçiminin stresin anlamlı yordayıcıları olmadığı bulunmuştur ($p>.05$). “Evdekal” sürecinin uygulandığı zaman diliminde algılanan stresin %14’ü demografik değişkenlerle açıklanmaktadır.

Demografik değişkenlerin kontrol edildiği ikinci adımda, modele olumlu ve olumsuz duygular eklenmiştir. Elde edilen bulgular Model 2’nin anlamlı olduğunu, hem olumlu duyguların hem de olumsuz duyguların COVID-19 sürecinde algılanan stresin anlamlı birer yordayıcısı olduğunu göstermiştir, $F(2, 640) = 174.43, p<.05$. Olumlu duygular stresi negatif ve anlamlı yönde yordarken ($\beta = -.20, p<.001$), olumsuz duyguların stresin pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür ($\beta = .48, p<.001$). “Evdekal” sürecinde algılanan stresin %30’u olumlu ve olumsuz duygularla açıklanmaktadır. İki model birlikte toplam varyansın % 44’ünü açıklamaktadır. Stresi en güçlü açıklayan değişken olumsuz duygularken ($\beta = .48$), en az açıklayan değişken bir işte çalışmama ($\beta = .13$) durumudur. Hiyerarşik regresyon analizi bulguları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.
Hiyerarşik regresyon analizi bulguları

Değişken	B	SE	β
<i>Model 1</i>			
Yaş	-.08	.03	-.15*
Cinsiyet	3.02	.45	.25**
Sağlık sektöründe çalışma	.87	.82	.04
Tam zamanlı çalışma – Yarı zamanlı çalışma	.83	.84	.04
– Herhangi bir işte çalışmama	1.44	.54	.13*
– Doğum izninde olma	-1.19	1.88	-.02
– Emeklilik	-2.54	1.51	-.07
Koronavirüse yakalanma – Koronavirüse yakalanmama	-3.52	1.10	-.17**
– Koronavirüse yakalandığından şüphe duyma	-2.86	.87	-.18**
Ekonomik durum aynı – Ekonomik durum daha iyi	.10	.84	.01
– Ekonomik durum daha kötü	.32	.44	.03
Yalnız yaşama – Tek ebeveynle yaşama	-1.19	.78	-.11
– Her iki ebeveynle yaşama	-.80	1.24	-.03
– Aile ile yaşama	-.82	.82	-.07
– Arkadaşla yaşama	-1.42	1.30	-.05
<i>Model 2</i>			
Olumlu Duygular	-.13	.02	-.20**
Olumsuz Duygular	.21	.02	.48**

R^2 Model 1 = .14 ; R^2 Model 2 = .44; F for change in R^2 (Model 1) = 8.33, F for change in R^2 (Model 2) = 174.43, * $p<.05$, ** $p<.001$

Katılımcılara araştırmanın son bölümünde şu açık uçlu soru yöneltilmiştir: “‘Evdekal’ süreci (sokağa çıkma yasakları/kısıtlamaları/ev karantinaları) bittikten sonra ilk olarak ne yapmak istiyorsunuz?” Verilen cevaplar içerik analizine tabii tutularak kodlanmış, kategorik hale getirilmiş, yaş gruplarına ve cinsiyete göre dağılımları incelenmiştir. Araştırmanın bu aşamasında yaş grupları, genç yetişkin, orta yetişkin ve ileri yetişkin kategorilerine uygun olarak üç kategoride yeniden gruplanmıştır (18-29; 30-49; 50 +). Bireylerin “evdekal” uygulaması sırasında yaşadıkları olası stres içinde bu yasaklar/kısıtlamalar bittikten sonra yapmak istedikleri ilk etkinliklerin yaş gruplarına göre dağılımı Tablo 3’te verilmiştir. Tabloya göre, yaş gruplarına bakılmaksızın, ülkemizde bireylerin “evdekal” uygulaması bittikten sonra en çok yapmak istediği etkinliklerin başında *arkadaşlarıyla/sevdikleriyle buluşmak* ($n = 187$), *dışarda gezmek/dolaşmak* ($n = 108$), *seyahat etmek/tatil yapmak* ($n = 81$) ve *doğa ile buluşmak* ($n = 78$) gelmektedir. “Evdekal” uygulaması sonrası en az yapılmak istenen etkinlikler ise, *spor* ($n = 15$), *kişisel bakım* ($n = 7$), *nişanlanmak/evlenmek* ($n = 5$) ve *diğer* etkinliklerdir. Yaş gruplarına göre dağılım incelendiğinde de yine tüm yaş gruplarında *arkadaşlarıyla/sevdikleriyle buluşmak* en çok tekrarlanan etkinlik olarak ilk sırada gelmektedir. Yaş grupları açısından bakıldığında *dışarda gezmek/dolaşmak*, *seyahat etmek/tatil yapmak* ve *doğa ile buluşmak* en çok 18-39 yaş grubunda ifade edilmiştir. Ancak *dışarda yemek yemek* isteğine bakıldığında 18-29 yaş grubu ($n = 32$) ile 30-49 yaş grubu ($n = 4$) arasındaki farkın arttığı görülmektedir. Yaş dönemlerinin kritik olayları göz önüne alındığında 30-49 yaş aralığındaki bireylerin *fiziksel olarak çalışma hayatına dönme* isteklerinin ($n = 10$) diğer iki gruptan fazla, *hobilere yönelme* isteğinin de diğer iki gruptan az ($n = 2$) olduğu göze çarpmaktadır. Benzer şekilde, *eğitimle ilgili* istekler 18-29 yaş grubunda diğer gruplardan fazla tekrarlanmıştır ($n = 11$).

Tablo 3.

“Evdekal” uygulaması bittikten sonra yapılmak istenenlerin yaş gruplarına göre dağılımı

Yapılmak İstenen Etkinlikler	18-29 Yaş	30-49 Yaş	50 ve üzeri	n
	n	n	n	
Arkadaşlarıyla/sevdikleriyle buluşmak	122	34	31	187
Dışarda gezmek/dolaşmak	67	24	17	108
Seyahat etmek/Tatil yapmak	40	23	18	81
Doğa ile buluşmak	43	19	16	78
Dışarda yemek yemek	32	4	11	47
Hobiler	18	2	10	30
Sarılmak	14	8	5	27
Fiziksel olarak çalışma hayatına dönme	8	10	5	23
Eğitim	11	3	2	16
Spor	9	2	4	15
Kişisel bakım	5	0	2	7
Nişanlanmak/evlenmek	3	2	0	5
Diğer	8	0	7	15
Düşünülmemiş	12	6	6	24
Toplam	392	137	134	663

“Evdekal” uygulaması sonrası yapılmak istenen ilk etkinlikler cinsiyet açısından incelendiğinde, katılımcıların cinsiyet oranındaki farka da bağlı olarak, en çok yapılmak istenen dört etkinlikte (*arkadaşlarıyla/sevdikleriyle buluşmak*, *dışarda gezmek/dolaşmak*, *seyahat etmek/tatil yapmak*, *doğa ile buluşmak*) kadınlarla erkeklerin arasındaki farkın fazla olduğu görülmektedir (bknz. Tablo 4). Her iki cinsiyetin de *seyahat etmek/tatil yapmak* konusunda isteklerinin yakın olduğu görülmektedir (sırasıyla, $n = 43$, $n = 38$). Benzer şekilde, hem kadınlar hem erkekler *fiziksel olarak çalışma hayatına dönme* konusunda da birbirine yakın oranda isteklerini dile getirmişlerdir. Dikkat çeken noktalardan birisi, kadınların erkeklerden daha fazla *sarılmak* (sırasıyla, $n = 21$, $n = 6$) ve *spor yapmak* (sırasıyla, $n = 9$, $n = 6$) istemesidir. Kişisel bakım erkekler tarafından hiç ifade edilmemiştir.

Tablo 4.

“Evdekal” uygulaması bittikten sonra yapılmak istenenlerin cinsiyete göre dağılımı

Yapılmak İstlenen Etkinlikler	Kadın	Erkek	Toplam
Arkadaşlarıyla/sevdikleriyle buluşmak	140	47	187
Dışarda gezmek/dolaşmak	78	30	108
Seyahat etmek/Tatil yapmak	43	38	81
Doğa ile buluşmak	56	22	78
Dışarda yemek yemek	30	17	47
Hobiler	17	13	30
Sarılmak	21	6	27
Fiziksel olarak çalışma hayatına dönmek	11	12	23
Eğitim	11	5	16
Spor	9	6	15
Diğer	11	4	15
Kişisel Bakım	7	0	7
Nişanlanmak/evlenmek	3	2	5
Düşünülmemiş	15	9	24
Toplam	452	211	663

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Tüm dünyayı etkisi altına alan ve bireylerin yaşamlarını derinden etkileyen COVID-19 pandemisinin ülkemizde yol açtığı stresi yordayan demografik değişkenleri ve olumlu-olumsuz duyguları belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, yaş, cinsiyet, bir işte çalışmama, koronavirüse yakalanma ve hem olumlu hem de olumsuz duyguların stresin anlamlı yordayıcıları olduğunu göstermiştir. Algılanan stresin yaş azaldıkça arttığı, kadınlarda stresin daha yüksek olduğu, herhangi bir işte çalışmayanların daha stresli olduğu ve koronavirüse yakalanan bireylerin yakalanmayan ya da yakalanıp yakalanmadığından şüphe duyanlara göre stres düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Modelin ikinci aşamasında eklenen olumlu ve olumsuz duygular algılanan stresi anlamlı biçimde yordamıştır. Olumlu duygulara oranla olumsuz duyguların algılanan stresin daha güçlü yordayıcısı olduğu ve olumsuz duygular hissedenlerin daha fazla stres yaşadığı bulunmuştur. Önerilen model algılanan stresi açıklayan toplam varyansın %44’ünü açıklamıştır. Bireylerin “evdekal” uygulaması bittiğinde ilk olarak ne yapmak istedikleri sorusuna yaş grupları ve cinsiyet açısından değişiklik göstermeyecek şekilde, en fazla arkadaşlarıyla/sevdikleriyle buluşmak, dışarda gezmek/dolaşmak, seyahat etmek/tatil yapmak ve doğa ile buluşmak şeklinde cevap verdikleri görülmüştür.

Gloster vd. (2020) COVID-19 sürecinde Türkiye’de algılanan stresin oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. COVID-19 pandemisinde hissedilen bu yüksek stresin yordayıcıları olarak, bu araştırmada elde edilen bulgular yaş, cinsiyet gibi temel özelliklerin yanı sıra çalışma durumu ve COVID-19 sürecine özgü olan koronavirüse yakalanıp yakalanmama durumunun stresle ilişkili olduğunu göstermiştir. Özellikle COVID-19 sürecinde yapılan araştırmalara bakıldığında, yaşın stresi yordayan önemli değişkenlerden biri olduğu görülmektedir. Örneğin, Klaiber vd. (2021) pandeminin ilk zamanlarında (Mart ve Nisan 2020) yaptıkları araştırmalarında, bu araştırma bulgularına benzer şekilde, genç yetişkinlerin COVID-19’a ilişkin daha fazla endişeli olduğunu bulmuşlardır. Benzer şekilde, Barber ve Kim (2020) ve Kowal vd. (2020) genç yetişkinlerin yaşlı nüfusa oranla COVID-19’a yönelik daha fazla endişe taşıdığını raporlamıştır. Koronavirüs tehdidinin gençlere oranla yaşlı nüfusta daha tehlikeli ve fiziksel sonuçlarının daha yıkıcı (Centers for Disease Control and Prevention, 2020) olduğu bilgisi göz önünde bulundurulduğunda bu bulgunun çarpıcı olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, gençlerin sağlık tehdidinin yanı sıra yaşamlarındaki koronavirüsün fiziksel etkileriyle ilgili olmayabilecek diğer olayları (sosyal hayat, eğitimin sekteye uğraması, iş kaybı gibi) önemseyerek endişe duyduğu sonucuna varılabilir. Ayrıca aynı araştırmadaki gençlerin COVID-19 stresi dışındaki stres unsurlarına daha fazla maruz kaldığı bulgusu da bu sonucu desteklemektedir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular, cinsiyetin stresi yordayan bir değişken olduğunu ve kadınların algıladıkları stres düzeyinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bodecka vd. (2021) ve Kowal vd. (2020) de, COVID-19 sürecinde kadınların daha fazla stres yaşadığını bulmuştur. Ayrıca, yarı zamanlı çalışma, emeklilik ve doğum izni stresi anlamlı ölçüde yordamazken herhangi bir

işte çalışmayanların tam zamanlı çalışanlara göre daha fazla stresli olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, Islam vd. (2020) cinsiyetin ve çalışma durumunun COVID-19 pandemisinde stresi yordama düzeyini araştırmış ve bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde anlamlı bulgular elde etmiştir. Araştırmaya göre, bireylerin cinsiyeti ve işlerini kaybetme korkusu ya da bir işte çalışmaması stres düzeylerini etkilemektedir. Yine aynı araştırmada koronavirüse yakalanmanın stresin önemli belirleyicilerinden biri olduğu vurgulanmıştır. Bu çalışmanın bulguları da bu bilgiyi destekler niteliktedir. Koronavirüse yakalanan bireyler, virüse yakalanmayan ya da yakalanıp yakalanmadığından şüphe duyan bireylere göre daha fazla stres yaşamaktadır.

Alan yazında algılanan stresin yordayıcıları arasında olumlu ve olumsuz duyguların araştırıldığı görülmektedir (örn. Fredrickson ve Joiner, 2002; Garland vd., 2011). Scott vd. (2013) günlük stres oluşturan durumlarda yaşlı bireylerde düşük düzeyde de olsa olumsuz duyguların artarken olumlu duyguların azaldığını bulmuştur. Bu araştırma kapsamında, özellikle COVID-19 pandemisi sürecinde algılanan stresi yordayan değişkenler incelendiğinde, olumlu ve olumsuz duyguların stresi yordamada önemli olduğu görülmüştür. Olumlu duygular stresi negatif yönde, olumsuz duygular ise pozitif yönde yordamıştır. Diğer bir deyişle, bireylerin olumlu duygusu arttıkça algıladıkları stres düzeyinin azaldığı, ancak olumsuz duygusu arttıkça algıladıkları stres düzeyinin arttığı bulunmuştur. Ayrıca olumlu duyguya karşılaştırıldığında, olumsuz duyguların stresin daha güçlü yordayıcıları olduğu görülmüştür. Özellikle COVID-19 sürecinde yaşanan stres araştırıldığında, bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde, Nelson ve Bergeman (2021) algılanan stres düzeyi ve kaygısı ortalamasının üstünde olan gençlerin daha fazla olumsuz duygu hissettiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Klaiber vd. (2021) COVID-19 sürecinde stresi yordayan değişkenler açısından olumlu duyguların daha az, olumsuz duyguların ise daha fazla olduğunu raporlamıştır.

Elde edilen bulgular, sağlık sektöründe çalışmanın, ekonomik durumun ve yaşama biçiminin algılanan stresin anlamlı birer yordayıcısı olmadığını göstermiştir. Limcaoco vd. (2020) COVID-19 sürecinde kadınların, gençlerin ve öğrencilerin stres düzeyinin diğerlerinden daha fazla olduğunu belirtse de bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde, sağlık çalışanları ile genel nüfus arasında anlamlı bir fark olmadığını ve stresin yordanmasında sağlık sektöründe çalışıp çalışmamanın rolü olmadığını raporlamıştır. Sağlık sektöründe çalışma stresle ilişkili olsa da stresi yordayan bir değişken olarak bulunmamıştır. Bu bulgu, COVID-19 pandemisinin herkes için stres oluşturabildiği, çalışılan sektörden bağımsız olarak tüm insanları etkileyen bir stres kaynağı olabildiği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bu araştırmada, yalnız yaşama ve aile ile yaşamanın stresle ilişkisi olsa da stresi yordayan değişkenler olmadığı bulunmuştur. Kowal vd. (2020) yalnız yaşayanların evli olanlardan daha fazla stresli olduğunu raporlarsa da aynı araştırmada bireylerin kaç kişiyle yaşadığının algılanan stresle ilişkisinin olmadığı görülmüştür. Benzer şekilde, bu araştırmada da bireylerin yaşama biçiminin (aileyle, ebeveynle, arkadaşla, yalnız) COVID-19 sürecinde hissedilen stresle ilişkili olmadığı bulunmuştur. Ülkemizde stresi yordayan değişkenler açısından bakıldığında sağlık sektöründe çalışmanın ve yaşama biçiminin stresi yordayan değişkenler olmadığı görülmüştür.

Araştırmada açık uçlu soruya verilen yanıtlar incelendiğinde, *arkadaşlarıyla/sevdikleriyle buluşmak, dışarda gezmek/dolaşmak, seyahat etmek/tatil yapmak ve doğa ile buluşmanın* tüm yaş gruplarında ve her iki cinsiyette en sık tekrarlanan yanıtlar olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular yaş gruplarının gelişimsel süreç ve görevleri açısından incelendiğinde oldukça çarpıcıdır. 18-39 yaş grubunun sosyalleşme, arkadaşlarıyla buluşma için kullandıkları *dışarda yemek yeme* etkinliğini sıklıkla arzularken, 30-49 yaş grubunda bu bulgu nadiren tekrarlanmıştır. Benzer şekilde *sarılmak* da genç yetişkinlerin 30 yaş ve sonrasına kıyasla daha fazla özledikleri eylemler arasındadır. Araştırmanın ilginç bulgularından birisi, 65 yaş üstü bireyler için sokağa çıkma yasağı uzun süredir uygulanıyor olsa da 18-29 yaş grubunun *doğa ile buluşmayı* 30 yaş üzeri gruptaki bireylerden daha çok istediği görülmektedir. Bu bulgu araştırmanın yapıldığı zaman dilimiyle açıklanabilir çünkü araştırmada veriler sokağa çıkma yasağı/kısıtlaması/ev karantinasının yoğun şekilde uygulandığı Mart-Mayıs aylarında toplanmıştır. Bu evrede genç yetişkinler, arkadaşlarıyla buluşmayı özlediği gibi doğada arkadaşlarıyla buluşmayı da özleyebilirler. Benzer şekilde yaş gruplarının gelişimsel görevleri açısından incelendiğinde yine 30-49 yaş grubunun *fiziksel olarak çalışma hayatına dönmeyi* dilettiği, öte yandan genç yetişkin ve 50 yaş üstü bireylerle karşılaştırıldığında *hobilere* daha az sayıda yer verdikleri görülmüştür. Bulgular genç yetişkinlerin *eğitim* yaşantılarına dönebilmeyi dileğini, *spor* ve *kişisel bakımda* da 30-49 ve 50 yaş üstü bireylere göre öne çıktıkları söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde bu konuda benzer bir çalışmaya rastlanamamıştır. Dolayısı ile bulgular dikkatli bir şekilde yorumlanmalıdır.

Katılımcıların yapmak istedikleri ilk etkinlikler cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, bulguların araştırmaya katılan cinsiyet oranındaki farka da bağlı olarak çok da ayrışmadığı söylenebilir. En çok yapılmak istenen etkinliklerin *arkadaşlarıyla/sevdikleriyle buluşmak, dışarda gezmek/dolaşmak, seyahat etmek/tatil yapmak, doğa ile buluşmak* olduğu düşünüldüğünde, kadınların sayısının erkeklerden fazla olduğu görülmektedir. Ancak *seyahat etmek/tatil yapmak ve fiziksel olarak çalışma hayatına dönmek* konusunda isteklerin benzer oranda tekrarlandığı görülmüştür. Kadınlar *sarılmayı* ve *spor* yapmayı erkeklerden fazla isterken, *kişisel bakım* erkek katılımcılar tarafından hiç belirtilmemiştir.

Araştırmada açık uçlu sorulara verilen yanıtlar bütün olarak incelendiğinde, gençlerin COVID-19 pandemisindeki “evdekal” uygulamasının ardından en çok yapmak istedikleri etkinliğin arkadaşlarıyla / sevdikleriyle buluşmak olduğunu göstermiştir. Polizzi vd.’nin (2020) belirttiği üzere, her ne kadar COVID-19 süreci bir çeşit travma ve stres unsuru olsa da bireylerin travma sonrası büyümenin bir parçası olarak sevdikleri ile ilişkilerini güçlendirme olasılıkları yüksektir. Polizzi vd.’nin (2020) bulgularına paralel şekilde, katılımcıların algıladıkları stresin yüksek olduğu sokağa çıkma yasaklarının uygulandığı bir evrede dahi ilk yapmak istedikleri şeyin sevdikleriyle bir araya gelmek olduğu bilgisi salgın sürecinde uygulanan sosyal mesafenin sarılmayı, dokunmayı ve bir arada olmayı seven Türk kültürü için “evdekal” uygulamasının bitmesiyle sona erebilecek bir eylem olabileceğini düşündürmektedir. Araştırma bulguları, sevdikleriyle buluşmaktan sonra yapılacak ikinci şeyin birlikte gezmek/dolaşmak olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla, bu araştırmanın bulguları Polizzi vd.’nin (2020) önerdiğine benzer şekilde, bireylerin pandemi sürecinden ilişkilerini daha güçlendirmiş bir şekilde çıkabilecekleri yönüne yorumlanabilir.

Araştırmanın güçlü yanlarının yanı sıra bir takım sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu çalışma, ilişkisel desende tasarlandığı için değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisinden söz edilemez. Diğer bir deyişle, pandemi sürecinde algılanan strese hangi faktörlerin nasıl sebep olduğunu anlama yönünde bir sonuca varılamaz. Araştırmaya çok farklı şehirden katılım sağlanmış olsa da katılımcıların rastgele örneklem ile seçilmemesi nedeniyle bulguların genellenebilirliği düşüktür. Son olarak, araştırmada algılanan stresi açıklayan varyansın % 44’ü önerilen model ile açıklansa da, açıklanmayan varyans için eğitim düzeyi, uyku düzeni, egzersiz yapma, çocuk sahibi olma gibi farklı demografik değişkenlerin yanı sıra stresi etkileyebilecek sosyal destek, baş etme becerileri gibi değişkenlerin araştırmaya dahil edilmemesi bir sınırlılık olabilir. Bu noktadan hareketle, daha sonra yapılacak araştırmalar için farklı değişkenlerin çalışmaya dahil edilmesi önerilebilir. COVID-19 pandemi sürecinde stres düzeyi yüksek danışanlarla çalışan ruh sağlığı uzmanları bu araştırmanın bulgularından hareketle danışanlarının algıladıkları stres durumlarını yorumlayabilir. Cinsiyet, yaş, bir işte çalışmama, koronavirüse yakalanma ve olumlu-olumsuz duygular stres düzeyi yüksek danışanlarla çalışırken ele alınması önerilen bulgular olarak karşımıza çıkmaktadır. Elde edilen bulgular, aynı zamanda pandemi sonrası sunulacak psikolojik yardım hizmetlerine yön verebilir. Örneğin yaş azaldıkça stresin artması ve çalışmayan bireylerin çalışanlara oranla daha fazla stres yaşamaması, genç bir popülasyon olan ve henüz bir işte çalışmayan üniversite öğrencileri açısından bakıldığında, üniversitelerde pandemi sonrasında sunulacak psikolojik yardım hizmetlerinin güçlendirilmesine yön verebilir. Üniversitelerin psikolojik danışma merkezleri, gençlerde stres düzeyinin yüksek olmasına karşın bireyle ve grupla psikolojik danışma, seminer, çalıştay gibi faaliyetlerini artırarak baş etme mekanizmalarını güçlendirme gibi desteklerle sürece hazırlıklı olabilir. Ayrıca orta yaş grubu için aktif çalışma hayatının sektöre uğraması kariyer psikolojik danışmanlığı konusunda kurumların destek hizmeti sunmasını gündeme getirebilir.

KAYNAKÇA

- Banks, J. & Xu, X. (2020). The mental health effects of the first two months of lockdown and social distancing during the COVID-19 pandemic in the UK. *IFS Working Papers*, No. W20/16, Institute for Fiscal Studies (IFS), London. <http://dx.doi.org/10.1920/wp.ifs.2020.1620>
- Barber, S. J., & Kim, H. (2020). COVID-19 worries and behavior changes in older and younger men and women. *The Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 76(2), e17–e23. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbaa068>
- Bodecka, M., Nowakowska, I., Zajenowska, A., Rajchert, J., Kaźmierczak, I., & Jelonkiewicz, I. (2021). Gender as a moderator between Present-Hedonistic time perspective and depressive

- symptoms or stress during COVID-19 lock-down. *Personality and Individual Differences*, 168, 110395. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110395>
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 112934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2020). *COVID-NET: A weekly summary of U.S. COVID-19 hospitalization data*. https://gis.cdc.gov/grasp/COVIDNet/COVID19_3.html
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
- Conway, A. M., Tugade, M. M., Catalino, L. I., & Fredrickson, B. L. (2013). *The broaden-and-build theory of positive emotions: Form, function and mechanisms*. The Oxford Handbook of Happiness, Oxford University Press.
- Diamond, L. M., & Aspinwall, L. G. (2003). Emotion regulation across the life span: An integrative perspective emphasizing self-regulation, positive affect, and dyadic processes. *Motivation and Emotion*, 27(2), 125-156. <https://doi.org/10.1023/A:1024521920068>
- Du, J., Dong, L., Wang, T., Yuan, C., Fu, R., Zhang, L., Liu, B., Zhang, M., Yin, Y., Qin, J., Bouey, J., Zhao, M., & Li, X. (2020). Psychological symptoms among frontline healthcare workers during COVID-19 outbreak in Wuhan. *General Hospital Psychiatry*, 67, 144-145. <https://doi.org/10.1016/j.genhosppsych.2020.03.011>
- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed: A review*. New York, NY: W. W. Norton.
- Eskin, M., Harlak, H., Demirkıran, F. ve Dereboy, Ç. (2013). Algılanan Stres Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Güvenirlilik ve geçerlik analizi. *New/Yeni Symposium Journal*, 51(3), 132-140.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health & Social Behavior*, 21(3), 219-239. <https://doi.org/10.2307/2136617>
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill International Edition.
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13(2), 172-175. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00431>
- Garland, E. L., Gaylord, S. A., & Fredrickson, B. L. (2011). Positive reappraisal mediates the stress-reductive effects of mindfulness: An upward spiral process. *Mindfulness*, 2, 59-67. <https://doi.org/10.1007/s12671-011-0043-8>
- Gençöz, T. (2000). Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(46), 19-26.
- Ghebreyesus, T. A. (2020). Addressing mental health needs: An integral part of COVID-19 response. *World Psychiatry*, 19(2), 129-130. <https://doi.org/10.1002/wps.20768>
- Gloster, A. T., Lamnisos, D., Lubenko, J., Presti, G., Squatrito, V., Constantinou, M., Nicolaou, C., Papacostas, S., Aydın, G., Yu Chong, Y., Tong Chien, W., Yu Cheng, H., Ruiz, F., Garcia-Martin, M.B., Obando-Posada, D.P., Segura-Vargas, M.A., Vasiliou, V.S., McHugh, L., Höfer, S., Baban, A., ... & Karekla, M. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on mental health: An international study. *PLOS ONE*, 15(12), e0244809. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0244809>
- Islam, S. D. U., Bodrud-Doza, M., Khan, R. M., Haque, M. A., & Mamun, M. A. (2020). Exploring COVID-19 stress and its factors in Bangladesh: A perception-based study. *Heliyon*, 6(7), e04399. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04399>
- Kang, L., Ma, S., Chen, M., Yang, J., Wang, Y., Li, R., ..., & Liu, Z. (2020). Impact on mental health and perceptions of psychological care among medical and nursing staff in Wuhan during the 2019 novel coronavirus disease outbreak: A cross-sectional study. *Brain, Behavior, and Immunity*, 87, 11-17. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.03.028>
- Klaiber, P., Wen, J. H., DeLongis, A., & Sin, N. L. (2021). The ups and downs of daily life during COVID-19: Age differences in affect, stress, and positive events. *The Journals of Gerontology: Series B*, 76(2), 30-37. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbaa096>
- Kowal, M., Coll-Martin, T., Ikizer, G., Rasmussen, J., Eichel, K., Studzińska, A., ..., & Ahmed, O. (2020). Who is the most stressed during the covid-19 pandemic? Data from 26 countries and areas. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 12(4), 946-966. <https://doi.org/10.1111/aphw.12234>

- Li, G., Miao, J., Wang, H., Xu, S., Sun, W., Fan, Y., ..., & Wang, W. (2020). Psychological impact on women health workers involved in COVID-19 outbreak in Wuhan: A cross-sectional study. *Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry*, 91(8), 895-897. <https://doi.org/10.1136/jnnp-2020-323134>
- Limcaoco, R. S. G., Mateos, E. M., Fernandez, J. M., & Roncero, C. (March, 2020). Anxiety, worry and perceived stress in the world due to the COVID-19 pandemic. Preliminary results. *MedRxiv*. <https://doi.org/10.1101/2020.04.03.20043992>
- Mazza, C., Ricci, E., Biondi, S., Colasanti, M., Ferracuti, S., Napoli, C., & Roma, P. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Italian people during the COVID-19 pandemic: Immediate psychological responses and associated factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3165. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093165>
- Mo, Y., Deng, L., Zhang, L., Lang, Q., Liao, C., Wang, N., ..., & Huang, H. (2020). Work stress among Chinese nurses to support Wuhan in fighting against COVID-19 epidemic. *Journal of Nursing Management*, 28(5), 1002-1009. <https://doi.org/10.1111/jonm.13014>
- Polizzi, C., Lynn, S.J., & Perry, A., (2020). Stress and coping in the time of COVID-19: Pathways to resilience and recovery, *Clinical Neuropsychiatry*, 17(2), 59-62. <https://doi.org/10.36131/CN20200204>
- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., & Xu, Y. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: Implications and policy recommendations. *General Psychiatry*, 33(2). <https://doi.org/10.1136/gpsych-2020-100213>
- Vindegaard, N., & Benros, M. E. (2020). COVID-19 pandemic and mental health consequences: Systematic review of the current evidence. *Brain, Behavior, and Immunity*, 89, 531-542. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.05.048>
- Wang, S., Xie, L., Xu, Y., Yu, S., Yao, B., & Xiang, D. (2020). Sleep disturbances among medical workers during the outbreak of COVID-2019. *Occupational Medicine*, 70(5), 364-369. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqaa074>
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063.
- Watson, D., & Pennebaker, J. W. (1989). Health complaints, stress, and distress: Exploring the central role of negative affectivity. *Psychological Review*, 96(2), 234-254. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.96.2.234>
- World Health Organization. (2020). Coronavirus disease (COVID-19) advice for the public, <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/need-extra-precautions/people-at-higher-risk.html>
- Xiao, H., Zhang, Y., Kong, D., Li, S., & Yang, N. (2020). The effects of social support on sleep quality of medical staff treating patients with coronavirus disease 2019 (COVID-19) in January and February 2020 in China. *Medical Science Monitor: International Medical Journal of Experimental and Clinical Research*, 26, e923549-1. <https://doi.org/10.12659/MSM.923549>

ZİHİNSEL YETERSİZLİKTEN ETKİLENMİŞ BİR ÖĞRENCİYE İKNA EDİCİ METİN YAZMA STRATEJİSİ ÖĞRETİMİNİN ETKİLİLİĞİ

EFFECTIVENESS OF TEACHING PERSUASIVE TEXT WRITING STRATEGY TO A STUDENT WITH INTELLECTUAL DISABILITY

Özgül GÜLER BÜLBÜL¹

ÖZ: Bu araştırmanın amacı “Seç-Düzenle-Yaz ve İKNA et” stratejisinin hafif derecede zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bir öğrencinin ikna edici metin yazma becerisini geliştirmedeki etkililiğini belirlemektir. Bu araştırma vaka çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcı, 11 yaşında beşinci sınıfa devam eden hafif derecede zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bir kız öğrencidir. Araştırmada kendini düzenleme stratejilerini geliştirme (KDSG) modeli ile kullanılan POW+TREE ikna edici metin yazma stratejisi Türkçeye “Seç-Düzenle-Yaz ve İKNA et” adı ile uyarlanmıştır. Uyarlanan bu strateji öğrenciyi KDSG modeli öğretim aşamalarına göre öğretilmiştir. Çalışma sonunda öğrencinin planlama süresi, toplam yazma süresi, metin uzunluğu, metin öğeleri sayısı ve metin kalitesi başlama düzeyine göre önemli oranda artmış ve öğrenci bu kazanımlarını öğretim bittikten 1-8 hafta sonra da sürdürmüştür. Araştırma sonucunda hafif derecede zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bir öğrencinin ikna edici metin yazma becerisini geliştirmede ve edindiği beceriyi sürdürmede öğretim aşamaları KDSG modeline göre düzenlenen “Seç-Düzenle-Yaz ve İKNA et” stratejisinin etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin planlama stratejisini etkili kullanmasının sonucu olarak yazma süresinde ve metin öğelerinde artış gerçekleştirdiği düşünülmektedir. Metin öğelerindeki artış metin kalitesini de olumlu yönde etkilemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencinin yazdığı metinlerin öğeleri, yazma süreleri ve metin uzunlukları arasında doğrusal bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Yazma, ikna edici metin, strateji öğretimi, KDSG, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler.

ABSTRACT: The aim of this study was to determine the effectiveness of teaching a persuasive text strategy (Seç-Düzenle-Yaz ve İKNA et) to a student with mild intellectual disability in improving the student's ability to write this type of text. This study was conducted as a case study. The participant is an 11-year-old female fifth-grade student with a mild intellectual disability. The POW+TREE persuasive text writing strategy used in the SRSD model research was translated into Turkish as "Seç-Düzenle-Yaz ve İKNA et". This adapted strategy was taught to the student in stages based on the SRSD model teaching stages. The student's planning time, total writing time, text length, number of text elements, and text quality increased significantly at the end of the study compared to the starting level, and the student maintained these achievements 1-8 weeks after the end of the instruction. As a result of the research, it was determined that the strategy of “Seç-Düzenle-Yaz ve İKNA et” whose teaching stages were organized according to the SRSD model, was effective in developing and maintaining the persuasive text writing skill of a student with mild intellectual disability. It is believed that the student's effective use of the planning strategy resulted in an increase in writing time and text elements. The increase in text elements has also improved text quality. There is no linear relationship between the elements of the student's texts, writing time, and the length of the text when the research findings are evaluated.

Keywords: Writing, persuasive text, strategy instruction, SRSD, students with intellectual disability

Bu makaleye atf vermek için:

Güler Bülbül, Ö. (2022). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bir öğrenciyi ikna edici metin yazma stratejisi öğretiminin etkililiği, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1386-1402.

Cite this article as:

Güler Bülbül, Ö. (2022). Effectiveness of teaching persuasive text writing strategy to a student with intellectual disability. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1386-1402.

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye, ozgulbul@gmail.com, Orcid: 0000-0003-1859-1585

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Individuals attempt to persuade others of the correctness of their thoughts or the justification of their actions throughout their lives. We frequently use verbal argument to persuade others when defending our beliefs. On the contrary, when we express our ideas in writing, we gain more acceptance.

Written expression is one of the most effective ways for us to communicate our ideas. Individuals with intellectual disabilities should also use written expression rather than oral expression when expressing their ideas about a subject. Children gradually develop the ability to write various types of texts to express their feelings and thoughts throughout their school years. While writers who can manage the writing process can produce complete and quality texts, students from disadvantaged groups (eg. Students with intellectual disabilities, learning disabilities, autism spectrum disorder, and emotional behavioral disorders.) struggle to use their cognitive and metacognitive strategies in the writing process, resulting in texts with undeveloped elements and poor quality.

The impact power of models based on strategy-based teaching is seen to be high in written expression teaching. The self-regulated strategy development (SRSD) model is one of them. The SRSD model stands out with its testing in different disability groups. According to the meta-analysis studies, the SRSD model is a highly effective, evidence-based model. The SRSD model was created to teach students, specifically, one of the sub-processes in written expression, planning, or reviewing. To accompany the teaching of writing strategies, this model includes the teaching of self-regulation strategies such as goal setting, self-instruction, self-monitoring, and self-reinforcement.

In the SRSD model, POW+TREE is the most commonly used persuasive text writing strategy. Although there are effective research results in the literature on teaching persuasive texts to students with emotional behavioral disorders, low-achieving students, and students who have difficulty learning using the POW+TREE strategy, this strategy has not been studied with students with intellectual disabilities. Since there is a more peaceful way for these students to express their feelings and thoughts than verbal expression, and due to the fact that there is a lack of research on these students in the literature, teaching individuals with intellectual disabilities to write persuasive texts when defending their ideas is critical.

The aim of this study was to determine the effectiveness of teaching a persuasive text strategy (Seç-Düzenle-Yaz ve İKNA et) to a student with mild intellectual disability in improving the student's ability to write this type of text.

The study sought to answer the following sub-questions:

Is teaching Seç-Düzenle-Yaz ve İKNA et strategy to students with intellectual disabilities effective in increasing;

1. The number of persuasive text elements?
2. The length of persuasive text?
3. The amount of time required for planning when writing persuasive text?
4. Total text writing time when writing persuasive text?

Method

This study was conducted as a case study. The planning and total writing times, the length of the text (the number of words), and the number of text elements in the student's persuasive text writing process are the dependent variables of the study. The research's independent variable is the "Seç-Düzenle-Yaz ve İKNA et" strategy. The participant is an 11-year-old female fifth-grade student with a mild intellectual disability. The POW+TREE persuasive text writing strategy used in the SRSD model research was translated into Turkish as "Seç-Düzenle-Yaz ve İKNA et". This adapted strategy was taught to the student in five stages based on the SRSD model teaching stages: "develop background knowledge", "discuss it", "model it", "support it" and "independent practices". The develop background knowledge stage was implemented in one session, while the other stages were implemented in two sessions. The teaching of self-regulation strategies such as self-monitoring, goal setting, and self-instruction are all embedded in these stages. The teaching process made use of a variety of operational facilitators. The applications were processed by a teacher candidate who was a fourth-year special education teaching student at a state university, had completed all of his courses successfully, and had volunteered to work. All phases of the study were first explained to the practitioner in writing, and then various training was given for each session.

Lesson plans, practice materials and practice course plan were used in the training. The experiment process was completed in four stages, which included the baseline, instruction the "Seç-Düzenle-Yaz ve İKNA et" strategy, post instruction, and maintenance. The practice was completed one-on-one with the student in an empty school room. In the study, the papers on which the subjects were written, lined papers, pencils, and an eraser were provided to the student. All practices were recorded with a camera. The study included practice reliability and inter-observer reliability.

Results

The student's planning time, total writing time, text length, number of text elements, and text quality increased significantly at the end of the study compared to the starting level, and the student maintained these achievements 1-8 weeks after the end of the instruction. This result demonstrates the effectiveness of the strategy model used by presenting findings in favor of the practice that was taught in all research questions.

Discussion and Conclusion

As a result of the research, it was determined that the strategy of "Seç-Düzenle-Yaz ve İKNA et" whose teaching stages were organized according to the SRSD model, was effective in developing and maintaining the persuasive text writing skill of a student with mild intellectual disability. It is believed that the student's effective use of the planning strategy resulted in an increase in writing time and text elements. The increase in text elements has also improved text quality. There is no linear relationship between the elements of the student's texts, the writing time, and the length of the text when the research findings are evaluated. The study's limitation is that it was conducted on a single subject. The effectiveness of the developed strategy should be tested on a larger number of subjects using single-subject research models.

GİRİŞ

Bireyler yaşamları boyunca başkalarını kendi düşüncelerinin doğruluğu ya da davranışlarının haklılığı konusunda ikna etmeye çalışırlar. İnanıklarımızı savunurken başkalarını ikna etme sürecini çoğu zaman sözlü tartışma yoluyla yaparız. Buna karşın fikirlerimizi yazılı olarak ifade ettiğimizde daha fazla kabul görürüz. Düşüncelerimizi ifade etmede yazılı ifadeyi kullanma şüphesiz daha barışçıl bir yoldur.

Yazma amacımıza göre metin türleri ve yapıları değişiklik göstermektedir. Metin türleri çeşitli kaynaklara göre farklı şekillerde gruplanmaktadır. Dil ve anlatım bakımından metinler temelde bilgilendirici/bilgi verici, öyküleyici, tartışmacı ve şiir olmak üzere dört grupta incelenir (Coşkun, 2009). Çocuklar, duygu ve düşüncelerini ifade etmek için farklı türlerde metin yazma becerisini okul yıllarında aşamalı olarak kazanırlar. Ülkemizde öğrencilere hangi sınıf düzeyinde hangi tür metinlerin kazandırılacağı Türkçe dersi öğretim programı ile belirlenmektedir.

Türkçe dersi öğretim programı (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) incelendiğinde öğrencilere başta öykü türünde kurgusal metinler yazmaya yönelik kazanımlara yer verildiği görülmektedir. Öğrenciler ikinci sınıfta «kısa metinler yazar» kazanımı ile ifade edilen metin yazma serüvenine üçüncü sınıfta " hikâye edici metinler yazar" kazanımı ile devam ederler. Beşinci sınıfa geldiklerinde daha önceki yazdıkları metin türlerini geliştirerek (kısa metinler, hikâye edici metinler, bilgilendirici metinler) yazmaları ve yazma stratejilerini uygulamaları beklenir. 6. sınıftan itibaren eklenen "şiir yazar" kazanımı ile birlikte öğrencilerden beklenen metin türü sayısı dörde çıkmakta ve program 8. sınıfta bu şekilde tamamlanmaktadır.

Metin türlerini yazmayı kazandırmada öğretmenlere rehber olması açısından programda verilen açıklamalar ve örnek ders planları önemlidir. 2005 yılından 2018 yılına kadar uygulamada olan Türkçe dersi öğretim programları farklı metin türlerine ilişkin içerik ve açıklamalar yönünden ayrıntılı bilgiler verirken 2018-2019 yılından itibaren uygulanan programda öğrencilerin yıllara göre hangi tür metinleri hangi stratejilerle ve ne düzeyde yazacaklarına yönelik öğretmenlere yeterli düzeyde bilgi vermediği görülmektedir (Susar Kırmızı & Yurdakul, 2019). Örneğin MEB 2009 Türkçe programı incelendiğinde metin tür, yöntem ve teknikleri başlığı altında "ikna edici yazılar yazar", "sorgulayıcı yazılar yazar", "kısa oyunlar yazar" gibi farklı metin türlerinde yazmaya yönelik kazanımlara 2019 programında yer verilmediği görülmektedir. Kısaca, uygulanan Türkçe dersi öğretim programının metin türleri ve özellikleri ile yazma sürecini geliştirmeye dayalı hangi stratejilerin ne şekilde uygulanacağına dair eksiklikleri bulunmaktadır.

Bu bakımdan ülkemizde çeşitli metin türlerinde yazmanın öğrencilere hangi yollarla öğretileceğine dair araştırmalar önem arz etmektedir.

Yazılı İfade Öğretiminde Bir Model: Kendini Düzenleme Stratejilerini Geliştirme Modeli

Tüm öğrencilerin ve özellikle bilişsel süreçleri bakımından dezavantajlı bireylerin fikirlerini savunabilmek için birden fazla araca ihtiyaçları vardır. Buna karşın yazılı ifade, bilişsel ve üst bilişsel stratejilerin kullanımını gerektiren karmaşık bir beceridir. Bu özelliğinden dolayı yazılı ifade öğretiminde hem bilişsel hem de üst bilişsel stratejilerin kullanımını içeren uygulamalara yer vermek gerekmektedir.

Yazma sürecini yönetebilen yazarlar, öğeleri tam ve kaliteli metinler üretebilmekte iken yazmada düşük performans gösteren dezavantajlı gruplardaki öğrenciler (ör. Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş, öğrenme güçlüğü, otizm spektrum bozukluğu, duyu davranış bozukluğu olan öğrenciler) yazma sürecinde bilişsel ve üst bilişsel stratejilerini kullanmakta zorluk çeker ve bunun sonucu olarak da öğeleri ve kalitesi gelişmemiş metinler üretirler (Harris & Graham, 1996).

Yazılı ifade öğretiminde strateji temelli öğretime dayalı modellerin etki gücünün yüksek olduğu görülmektedir (Gersten & Baker, 2001; Gillespie & Graham, 2014; Graham & Perin, 2007). Bu uygulamalardan biri kendini düzenleme stratejilerini geliştirme (KDSG) modelidir. KDSG modeli farklı yetersizlik gruplarında denenmesiyle ön plana çıkmaktadır. Yapılan meta analiz çalışmalarında KDSG modelinin etki gücü yüksek, kanıt temelli bir model olduğunu doğrulamaktadır (Graham vd., 2012).

KDSG modeli, Harris ve Graham (1992) tarafından temelleri atılarak, yazılı ifadede yer alan alt süreçlerden, özellikle planlama ya da düzeltmeyi öğrencilere öğretmek amacıyla geliştirilmiştir. 90'lı yıllardan itibaren yüzden fazla çalışmada KDSG modeli kullanılmıştır (Harris vd., 2010). Modelin içeriğinde hedef belirleme, kendini talimatlandırma, kendini izleme ve kendini pekiştirme gibi kendini düzenleme stratejilerinin öğretimine de gömülü olarak yer verilmektedir (Danoff vd., 1993; Harris & Graham, 1992; 1996).

Bu üst bilişsel stratejilerden hedef belirleme, öğrencilerin metinlerinin niteliğini geliştirmeye yönelik atacakları adımlara temel oluşturmaktadır. Hedefleri öğretmen ya da öğrenciler belirleyebilir (Harris & Graham, 1996). Hedeflere uygun ifade örnekleri “Yedi ögesi olan bir öykü yazacağım”, “Okuyucuları inandığım fikirlere ikna edecek bir metin yazmak istiyorum” şeklinde verilebilir.

Kendini talimatlandırma, yazılı ifade sürecinde pek çok türde kullanılan kendini düzenleme stratejilerinden biridir. Yazarlar bu süreçte zorlandıkları bir aşamada (ör. “Planlama kâğıdına yeniden bakmalıyım”), stresle baş etmeye çalışırken (ör. “Sakin olmalıyım, telaşlanınca hiçbir şey yapamıyorum”), yeni bir işe başlarken (ör. “Şimdi sırada ne var? Stratejide hangi basamaktayım?”), bir görevi tamamlarken (ör. “İyi gidiyorum. Az kaldı!” ya da tamamladıktan sonra (ör. Bu da tamam! Şimdi fikirlerimi kâğıda aktarmalıyım”) pek çok durumda kendini talimatlandırma ifadelerini kullanır (Harris & Graham, 1996; Harris vd., 2010).

Kendini izleme stratejisi içerisinde kendini kayıt etme ve kendini değerlendirme stratejilerini barındıran bir üst bilişsel stratejidir (Graham & Harris, 2005; Harris & Graham, 1996; Harris vd., 2010). Kendini kayıt etme, gerçekleştirilen her bir görev için bir kayıt çizelgesi, grafik ya da liste gibi görev basamaklarını sıralayan bir kâğıda +/- ya da $\sqrt{\quad}$ işareti koyarak kayıt tutma şeklinde olabilir. Kendini değerlendirme ise bu kayıtları inceleyerek yorumlamadır. Örneğin ikna edici metin yazma sürecinde öğrencinin beş basamaklı roket grafiğine bakarak, “beş metin ögesinden dördünü yazmışım, bir ögem eksik” şeklindeki ifadesi kayıt sonuçlarını yorumlaması sonucunda gelişir. Şüphesiz bu değerlendirmeler sonucunda yapılacak işlemler metin kalitesinin gelişmişliğini sağlamaya hizmet eder (Güler Bülbül & Özmen, 2021).

Kendini pekiştirme, öğrencinin hedefine ulaştığında seçtiği bir pekiştireci almasıdır (Harris vd., 2010). Ödüllendirmenin öğretmen tarafından değil de öğrenci tarafından yapılmasının daha etkili olduğu belirtilmektedir (Harris & Graham, 1996). Kendini pekiştirme çoğunlukla hedef belirleme, kendini izleme gibi diğer kendini düzenleme stratejileriyle birlikte öğretilir. Yazma süreci içerisinde daha çok sözel ödüller tercih edilir. Örneğin, “Aferin bana! Harikayım!” gibi sözcükler.

KDSG modelinin altı öğretim aşaması bulunmaktadır. Bunlar; ön bilgileri geliştirme, tartışma, model olma, ezberleme, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalardır (Harris & Graham, 1996; Harris vd., 2010). Bu aşamalar birbirinin içine girebilecek şekilde ya da öğrenciye ve öğretilecek metin türüne göre farklı şekillerde uyarlanabilmektedir. Önbilgileri geliştirme aşamasında öğrencilere iyi yazılmış olan yazı örnekleri gösterilir ve iyi bir yazı yazmak için gerekli olan stratejilerin neler olduğu açıklanır.

Tartışma aşamasında ise öğrencilere metinlerinin istenilen metin türüne uygun öğeleri sırasıyla içerip içermediğini belirlemesi sağlanır. Bu aşamada öğrencinin hali hazırda varolan durumu gözden

geçirilir. Öğrencilerin metn öğelerini, özel yazma stratejilerini öğrenmeden önce yazılarındaki yapısal eksiklikler tartışılır ve öğeleri tam ve mantıklı bir sıra ile yazılmış bir metin yazmaları için hedef belirlemeleri sağlanır.

Öğretmen model olma aşamasına gelindiğinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen metin türü ve bu metin türünü yazmadan kullanacakları stratejiyi doğru şekilde uygulamaya ve kendini düzenleme stratejilerini sürece nasıl dâhil edeceklerine yönelik model olur. Bu aşamada ayrıca bir dizi çalışma kâğıtları, kendini düzenleme kontrol listeleri, ipucu kartları gibi işlemsel kolaylaştırıcılar/destekleyiciler (scaffolding) de kullanılır. Bu aşama birden fazla oturum olacak şekilde uygulanabilir.

Ezberleme basamağında öğrencilere yazma stratejilerinin basamaklarını ezberletme yönünde çalışmalar yapılır. Bu aşamada stratejiyi geliştirme sürecinde oluşturulan hatırlatıcılar önem kazanır. Hatırlatıcılar ezberlemeyi kolaylaştırır (Harris & Graham, 1996). Bu aşama öğrenci strateji basamaklarını ya da stratejiye özel geliştirilen hatırlatıcıyı ezberleyene kadar devam eder.

Strateji basamaklarını ezberleyen ve nasıl uygulandığına dair model olunan öğrencinin metin yazma sürecinde bu stratejiyi kullanmaya başlaması bir rehberle birlikte stratejiyi uyguladığı “rehberli uygulamalar” aşaması yoluyla gerçekleştirilir. Bu aşama metin yazma sorumluluğu öğretmenden öğrenciye geçmektedir. Öğretmen kendini düzenleme stratejilerini kullanma ve metin yazma stratejisini bağımsız olarak uygulama konusunda öğrenciyi cesaretlendirir. Öğrencinin doğru yaptığı basamakları sözel olarak pekiştirir, yanlış yaptığı yerlerde durdurur ve geri bildirimler verir. Öğrenciler bu süreçte çeşitli düşünme kâğıtları ya da roket grafikler gibi işlemsel kolaylaştırıcıları kullanmaya devam ederler. Rehberli uygulamalar aşaması öğrenciye verilen işlemsel kolaylaştırıcıların ve desteğin aşamalı olarak azaltılması yoluyla birkaç basamaktan oluşabilir.

Rehberli uygulamalar aşamasında en az destekle stratejiyi uygulayan öğrenci için son aşama olan “bağımsız uygulamalar”a geçilir. Bu aşamada metin yazma sorumluluğu öğrenciye devredilir. Bu aşamada roket grafik ya da kendini değerlendirme kâğıdı gibi kendini izlemeye dair destekleyiciler kullanılabilirken planlama kâğıdı, ya da strateji panosu gibi metin öğelerine ya da strateji basamaklarına dair destekleyiciler öğrenciye verilmez (Güler Bülbül, 2016). Öğrenciden beklenen strateji aşamalarını en az ipucuyla gerçekleştirmesidir. Öğrencinin metin yazma sürecinde bağımsız olarak gerçekleştirdiği girişimler sözel olarak pekiştirilir. Bu aşamada öğrencinin uygulamada zorlandığı kısımlarda hatırlatıcı olması için işlemsel kolaylaştırıcılar gösterilebilir. Öğrenci metin yazma sürecini bağımsız olarak gerçekleştirene kadar bu aşama devam eder.

KDSG modeli öykü ve ikna edici metin yazma gibi daha çok kurgusal metinler üzerinde kullanılan bir strateji öğretim modelidir. Bu metin türlerini yazmada öğrencilere yazacakları metin öğelerine ilişkin bir hatırlatıcı (mnemonic) da öğretilir. Yukarıda açıklanan tüm bu bileşenlerden dolayı KDSG modeli ile gerçekleştirilen araştırmaların deney süreçleri aylar sürmektedir (ör. Güler Bülbül, 2016).

İkna edici metin yazma

Bir konu hakkında tartışabilmek için savunduğumuz bir fikir olması gerekir. Bu fikrin ikna edici olabilmesi için de birden fazla nedenimizin/görüşlerimizin olması önemlidir. İkna etme süreci, inandığımız fikri belirtme, neden bu fikre inandığımızı açıklama ve sonuçlandırma aşamalarından geçer.

KDSG modelinde ikna edici metin yazmaya yönelik geliştirilen stratejiler STOP and DARE (De La Paz & Graham, 1997) ve POW+TREE’dir (Harris vd., 2008; Mason vd., 2012). Bu stratejilerden ilki kendi inandığı tarafı açıklarken karşı tarafın görüşlerini de çürütmeyi hedeflemekte iken ikinci strateji neden bu fikre inandığını açıklayarak okuyucuyu ikna etmeye odaklanır. Her ikisine yönelik araştırmalar bulunmakta iken alan yazında en fazla kullanılan strateji POW+TREE’dir (Harris vd., 2008; Mason vd., 2012). Bu çalışmada POW+TREE stratejisi çalışılan öğrencinin zihinsel yetersizlikten etkilenmiş olması, yazılı ifade deneyimlerinin çok sınırlı olması ve STOP and DARE stratejisine göre nispeten daha kolay bir strateji olması sebebiyle öğrenciye daha uygun görülerek seçilmiştir. Stratejinin ilk bölümü olan POW: Pick my ideas: yazacağın konuyu seç, Organize my notes: fikirlerini planlama kâğıdında düzenle ve planını geliştir, Write and say more: yaz ve fikir ekle olarak her grup için aynı şekilde planlama ve yazma süreçleri üzerinde yapılan işlemleri belirtmektedir (Harris vd., 2006). Ancak POW stratejinin ikinci basamağı olan O bölümünde (Organize my notes) ikna edici metni yapısı öğelerine göre geliştirilen TREE hatırlatıcısı devreye girer. Stratejinin TREE bölümü yaşça küçük ve büyük çocuklarda iki farklı şekilde uyarlanarak uygulandığı görülmektedir. Graham ve diğerleri (2005), stratejiyi 3. sınıf öğrencilerine uyguladıkları araştırmada TREE bölümü **Topic** sentence: **Tell** what you believe: İnandığın fikri söyle, **Reasons**: Why do I believe this?: Neden bu fikre inanalım?, **Explain** reasons: Her bir nedeni daha fazla açıkla **Ending**: Wrap it up right: Sonuçlandır, şeklinde uygularken Harris vd., (2006) 2. Sınıf öğrencilerinde son iki adım

Ending: Wrap it up right: Sonuçlandır ve **Examine:** Do I have all my parts?: Tüm öğelerim var mı? şeklinde uyarlamıştır. Bu uyarlamanın yaşça büyük yazarların fikirlerini okuyuculara aktarırken inandığı her bir nedeni ayrı ayrı açıklaması ile daha ikna edici metinler yazmasına hizmet ettiği görülürken küçük yazarların daha sade metinler yazması söz konusudur. Bu araştırmada denek özelliklerinden dolayı POW+TREE stratejisinin 2. Sınıf öğrencilerine uygulanan daha basit formu tercih edilmiştir.

POW+TREE stratejisi bazı çalışmalarda “hızlı yazma” (Quick writing) çalışmalarında kullanılan bir strateji olarak da geçmektedir (Mason vd., 2009; Mason vd., 2011). Hızlı yazma kavramı, öğrencilerin derste işledikleri ya da öğrendikleri konular hakkında onlara sorulan soruya cevap olarak düşüncelerini 10 dakika gibi bir zamanda yazım kurallarına bakmaksızın çabucak yazmalarını ifade eder (Daniels & Bizar, 2005; Fisher & Frey, 2008). Yazım kurallarına dikkat edilmeden yazmanın, öğrencileri yazmaya daha fazla teşvik ettiği düşünülmektedir (Mason vd., 2011). Bilgi veren türde yazılan bu metinlerde de öğrencilerin ikna edici metin öğelerinde ve metin kalitelerinde başlama düzeyine göre artışlar gözlenmiş ve bu artışlar haftalar sonra da sürmüştür.

Ülkemizde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerle öykü yazma öğretimine yönelik etkili strateji öğretim araştırmaları mevcutken (Ör. Güler Bülbül, 2016; Güzel-Özmen, 2006; Özmen vd., 2015), ikna edici metin türü öğretimine yönelik her hangi bir araştırmanın yapılmadığı görülmüştür. Alan yazında POW+TREE stratejisi kullanılarak duygu-davranış bozukluğu olan (ör. Little vd., (2010), düşük başarılı (ör. Mason vd., 2009), öğrenme güçlüğü olan (ör. Rogers vd., 2020) öğrencilere ikna edici metin yazma öğretimine yönelik etkili araştırma sonuçları bulunmasına karşın bu stratejinin zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerle çalışmadığı görülmektedir. Hem duygu ve düşüncelerini ifade etmek için sözlü ifade dışında daha barışçıl bir yol olması, hem de alan yazında bu öğrencilerle ilgili yapılan araştırmaların eksikliği nedeniyle zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylerin fikirlerini savunurken ikna edici metinler yazmalarını öğretmek önemlidir.

Bu araştırmada hafif derecede zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bir öğrenciye geliştirilen ikna edici metin stratejisi (Seç-Düzenle-Yaz ve İKNA et) öğretiminin öğrencinin bu metin türünü yazma becerisini geliştirmedeki etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmada şu alt sorulara cevap aranmıştır:

Seç-Düzenle-Yaz ve İKNA et stratejisinin öğretimi zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencinin;

1. İkna edici metin öğelerinin sayısını artırmada etkili midir?
2. İkna edici metin uzunluğunu artırmada etkili midir?
3. İkna edici metin yazarken yaptığı planlama süresini artırmada etkili midir?
4. İkna edici metin yazarken toplam metin yazma süresini artırmada etkili midir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırma, çalışılan tek bir öğrencinin bireysel özellikleri ve gereksinimleri doğrultusunda vaka çalışması yapılarak gerçekleştirilmiştir. Bu desen, benzerlerine az rastlanan ya da “normalin” dışında özellik sergileyen, bireyler ya da durumlar için kullanılabilen bir araştırma desendir (Green & Johnson, 2000; Yıldırım & Şimşek, 2006). Vaka çalışmasına, yazar tarafından uyarlanan ikna edici metin yazma stratejisinin zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bir öğrencinin ikna edici metin yazma becerisi üzerinde etkililiğini belirlemek amacıyla yer verilmiştir.

Denek özellikleri

Bu araştırmanın deneği “hafif derecede zihinsel yetersizlik” tanısı almış 11 yaşında bir kız öğrencidir. Öğrenci Ankara ili Çankaya ilçesinde bir devlet okulunun özel eğitim sınıfına (5. sınıf) devam etmektedir.

Denek, sınıfta ya da evde saldırgan davranışlar göstermeyen, ancak ailesi ve öğretmenleri tarafından «kendini ifade etmekte zorlanan, çekimser» bir öğrenci olarak tarif edilmektedir. Bir ablası ve abisi vardır. Annesi ailesinin gelir durumunu “ortanın altı” olarak ifade etmektedir. Denek, haftada 2 gün 1’er saat bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde özel eğitim desteği almaktadır. Sınıf öğretmeni daha önce metin yazma çalışmalarında öğrencinin bir iki cümle yazma dışında ortaya hiç metin çıkarmadığını ifade etmektedir. Üçüncü sınıf Türkçe ders kitabında kendisine sesli okutulan öykü türündeki metinde 1 dakikada 45 kelimeyi doğru olarak okumakta ve söylenen metinleri defterine doğru olarak yazabilmekte

ancak noktalama işaretlerine uygun olarak yazmada hataları bulunmaktadır. Denek bu araştırma için belirlenen en az bir cümle uzunluğunda ve bir ögesi olan ikna edici metinler yazma önkoşulunu karşılamaktadır.

Verilerin Toplanması, Puanlanması ve Analizi

Bu araştırmanın verileri 2020 yılı öncesinde toplanmıştır. Araştırmanın tüm aşamaları için okul idaresi, sınıf öğretmeni ve öğrenci velisi (annesi) tarafından yazılı olarak öğrenciden ise sözlü olarak izin alınmıştır. Araştırmada yazma süresi, metin uzunluğu, metin elementleri ve metin kalitesine yönelik toplanan verilere ilişkin kullanılan araçlar, uygulamalar ve elde edilen verilerin puanlanması ve analizine ilişkin yapılan değerlendirmeler aşağıda açıklanmaktadır.

Yazma Süresi

Yazma süresi planlama yapma ve toplam yazma süresi olarak iki ayrı şekilde toplanmıştır. Yazma sürelerini belirlemek amacıyla kamera kayıtları kullanılmıştır. Planlama süresini belirlemek için öğrenci kendisine verilen yazma konularından birini seçtikten sonra (Öğrencinin seçmiş olduğu tüm konular Tablo 2’de görülmektedir.) «Hazırsan başla, bitince bana haber ver» yönergesi verilip öğrenciden «evet», «hazırım» gibi sözel bir ifade ya da baş sallama gibi bir jest alındıktan sonra planlama süresi başlatılmıştır. Öğrencinin uygulamacıya teslim ettiği kâğıda yazmaya başlaması ile yönerge arasında geçen süre planlama süresi, yazdığı kâğıdı uygulamacıya vermesi ile yönerge arasında geçen süre ise toplam yazma süresi olarak kayıt edilmiştir.

Metin Uzunluğu

Metin uzunlukları, kelime sayıları hesaplanarak belirlenmiştir. Yazılı sözcülerin ayrı ayrı sayımında Türk Dil Kurumu yazım kuralları dikkate alınmıştır.

Metin Elementleri

İkna edici metinler giriş, nedenleriyle açıklama/örneklendirme ve sonuç olarak temelde üç elementten oluşmaktadır (Scardamalia, Bereiter, & Goleman, 1982). Puanlamalar Harris, Graham ve Mason (2006)’ya göre yapılmıştır. Giriş, açıklanan nedenlerden her biri ve sonuç elementleri metinde yer alıyorsa 1 puan yoksa 0 puan verilerek sayılmıştır. Metin ögeleri sayılırken İKNA hatırlatıcısında yer alan ögelerle benzer özellik gösteren ögelerin sayımı yapılmıştır. Bunlar; yazarın kendi fikrini açıkladığı giriş cümlesi (1 puan), kendi fikrini destekleyen her bir neden (1 puan), nedenlerini toparlayan bir sonuç cümlesi (1 puan). Tekrarlanan ögeler bir kez puanlanmıştır.

Metin Kalitesi

Metin kalitesini belirlemek amacıyla holistik değerlendirme yapılmıştır. Puanlama 1 ile 8 arasında yapılmıştır. Değerlendirmede fikir, düzenleme, cümle yapısı, dilbilgisi ve kelime seçimi gibi unsurlar dikkate alınmış ancak bu unsurlardan hiçbirine diğerini bastıran bir ağırlık verilmemiştir (Graham, Harris, & Mason, 2005; Harris, Graham, & Mason, 2006). Holistik değerlendirmeye anahtar teşkil etmesi esasıyla deneğin yazma performansı aynı düzeyde ancak normal sınıfa devam eden akranlarından elde 1, 5 ve 8 puan verilen ikna edici metinler kullanılmıştır.

Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencinin yazma performansını göstermek amacıyla çizgi grafiği kullanılmıştır. Grafikte veriler analiz edilirken başlama düzeyi ve öğretim sonu elde edilen veri yollarının düzeyi karşılaştırılmıştır. Yazma performanslarındaki artmalar uygulanan strateji öğretiminin etkili olduğunu gösterirken performanstaki azalmalar strateji öğretiminin etkili olmadığını göstermektedir. Bu veriler örtüşmeyen verilerin hesaplanması (ÖVH) yoluyla da analiz edilmiştir (Scruggs vd., 1987). ÖVH, görsel analize ek olarak uygulanan müdahalenin etkililiğini belirleme amacıyla tek denekli desenlerde kullanılan bir yöntemdir (Campbell, 2004). Bu araştırmada kullanılan etkililik oranları Scruggs ve diğerlerinin (1987) belirlediği aralıklarla aynı oranda kullanılmıştır.

«Seç-Düzenle-Yaz ve İKNA et» stratejisinin geliştirilmesi

Alan yazında incelendiğinde strateji isimleri oluşturulurken çoğunlukla yapılan işe ya da işlemlere uygun kısa anımsatıcılar (mnemonic) kullanıldığı görülmektedir (ör. Saddler, 2006). Araştırmada POW+TREE ikna edici metin yazma stratejisi Türkçeye “Seç-Düzenle-Yaz ve İKNA et” şeklinde uyarlanarak strateji basamaklarını ve ikna edici metin öğelerini hatırlatıcı bir isim oluşturulmuştur. Tablo 1’de strateji basamakları görülmektedir.

Tablo 1.

Strateji basamakları

Strateji Basamağı	Yapılan işlem
Seç	Aklına en fazla fikir gelen konuyu seç .
Düzenle	Fikirlerini düzenle .
Yaz	Düzenlediğin fikirleri yaz ve daha fazla ekle.
İ	İnandığın fikri yaz.
K	K endi fikrini destekleyen en az 3 neden yaz.
N	Nedenlerini toparlayacak bir sonuç cümlesi yaz.
A	A caba tüm öğelerim tam mı? Kontrol et.

Strateji öğretiminin uygulanmasında KDSG modelinin öğretim aşamaları, çalışılan öğrenci özelliklerine uygun olacak şekilde uyarlanmıştır. Bu uyarlamalardan biri tartışma aşamasının model olma ve rehberli uygulamalar aşamasının içinde olacak şekilde uygulanmasıdır. Bu sayede öğretim sürecinde olumsuz örneklerin nasıl daha iyi yazılmış metinlere dönüştürüleceği bilgisi kesintisiz bir bağlam içerisinde öğrenciye öğretilmiştir. Bir diğer uyarılma ise ayrı bir ezberleme aşamasına yer verilmemiş olmasıdır. Önbilgileri geliştirme aşamasında yapılan ezberleme çalışması ile tartışma, model olma ve rehberli uygulamalar aşamalarının başlangıcında yapılan gözden geçirmeler yoluyla ezberleme aşaması diğer aşamaların içine gömülmüştür. Bu uyarılma sayesinde öğrencinin ezberleme süreci her dersin başında yapılan tekrarlar yoluyla sağlanarak öğretim süreci gözden geçirmeler ve sunu şeklinde ardı ardına işlemlerin kesintisiz ve akıcı işlemesi sağlanarak öğretim süresi verimli kullanılmıştır.

Deney süreci

Deney süreci, başlama düzeyinin belirlenmesi, «Seç-Düzenle-Yaz ve İKNA et» stratejisinin öğretimi, öğretim sonu değerlendirmeleri ve izleme değerlendirmeleri olmak üzere dört aşamada tamamlanmıştır. Uygulama öğrenci ile okulun boş bir odasında bire bir olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrenci için konuların yazıldığı kâğıtlar, çizgili kâğıtlar, kurşun kalem ve silgi hazır bulundurulmuştur. Tüm çalışmalar kamera ile kayıt edilmiştir.

Uygulamaları özel eğitim öğretmenliği dördüncü sınıfa devam eden öğretmenlik uygulaması döneminde ve önceki dönemlere dair tüm derslerini başarıyla tamamlamış, çalışmaya gönüllü bir öğretmen adayı yürütmüştür. Uygulamacıya çalışmanın tüm evreleri öncelikle yazılı olarak açıklanmış ardından her oturum için ayrı ayrı eğitimler verilmiştir. Eğitimlerde ders planları, uygulama materyalleri ve uygulama akış planı kullanılmıştır. Eğitimde uygulamacının hangi durumda ne yapacağı örnek durumlar yaratılarak tartışılmıştır. Araştırmacı, uygulama öncesinde ders planlarını, materyallerini ve akış planlarını uygulamacıya vererek hazırlanmasını istemiştir. Deney sürecinden önce çalışma deneği dışında başka bir öğrenci ile strateji öğretim aşamalarından kesitler oluşturarak uygulamacıyı izlemiş ve dönütler vererek deneyim kazanması sağlanmıştır. Uygulamacının tüm aşamalarda hangi işlemleri yapacağı akış planı üzerinde kontrol edilerek çalışmalar boyunca bu planın yanında olması sağlanmış ve gerekli gördüğü anlarda plana göz atması istenmiştir. Araştırmacı her uygulama oturumundan önceki gün uygulamacı ile akış planının üzerinden gözden geçirmelere yer vermiştir.

Başlama Düzeyinin Belirlenmesi

Öğrenciye öğretimden önce kararlılık sağlanana kadar başlama düzeyi verisi alınmıştır. Bu aşamada öğrenciye 3 farklı konu verilerek birini seçmesi ve seçtiği konuda ikna edici bir metin yazması

istenmiştir. Öğrenciye «Hazırsan başla, bitince bana haber ver» yönergesi verilip öğrenciden «evet», «hazırım» gibi sözel bir ifade ya da baş sallama gibi bir jest alındıktan sonra planlama süresi başlatılmıştır. Öğrencinin metni yazdığı son kâğıda yazmaya başlaması ile yönerge arasında geçen süre planlama süresi, yazdığı kâğıdı öğretmene vermesi ile yönerge arasında geçen süre toplam yazma süresi olarak hesaplanmıştır.

“Seç-Düzenle-Yaz ve İKNA Et” Stratejisinin Öğretimi

Strateji öğrenciye, ön bilgileri geliştirme, tartışma, model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar olmak üzere beş aşamada öğretilmiştir. Ön bilgileri geliştirme aşaması bir oturum, diğer aşamalar ise ikişer oturum uygulanmıştır. Uygulamanın tüm aşamaları aşağıda sırasıyla açıklanmaktadır.

1. Ön bilgileri geliştirme

Çalışmaya “Seç-Düzenle-Yaz” stratejisinin kart üzerinde (Ek A) tanıtımı ile başlanmıştır. Stratejinin *seç* basamağında aklımıza en fazla fikir gelen konuyu seçmemizin yazdığımız metinlerde fikir zenginliği sağlayacağını hatırlamamız gerektiği örneklerle ifade edilmiştir. *Düzenle* basamağında fikirlerimizi ikna edici metin yapısına göre düzenlememiz gerektiği, bu şekilde yazılan metinlerin okuyucu için daha anlaşılır, açıklayıcı ve ikna edici olacağı bu nedenle planlama yapmanın önemi vurgulanmıştır. *Yaz* basamağında ise daha önce düzenlediğimiz fikirlerin yazıya aktarılacağı, bu sırada fikirlerimize eklemeler yapabileceğimiz gibi beğenmediğimiz ya da metne uygun görmediğimiz fikirleri çıkarabileceğimiz, ikna edici nedenlerimizi yazarken sıralamayı değiştirebileceğimiz, bazı anahtar kelimeler kullanacağımız yazımıza giriş ve sonuç cümleleri yazacağımız açıklanmıştır.

Daha sonra öğrenciye bir konu hakkında düşündüklerimizi ya da başkalarından farklı olan fikirlerimizi sözlü olarak ifade etme ile yazılı olarak ifade etmenin farklılığı, avantaj ve dezavantajları üzerine etkileşimsel diyaloglara yer verilerek ikna edici metin yazmanın önemi açıklanmıştır. Ardından ikna edici metinler yazmak için metin öğelerini hatırlamada bize yardımcı olacak stratejinin İKNA bölümünün her bir basamağı kartlar üzerinde (Ek B) sırasıyla açıklanmış ve bir metin üzerinde her bir öğeye ilişkin örnek cümleler öğrenciye gösterilmiştir. Açıklamadan sonra öğrenciye öğeleri tam ve eksik iki farklı metin verilerek metin öğelerini bulması istenmiştir. Öğeleri tam metnin neden iyi bir metin olduğu, öğeleri eksik olan metnin eksiklerini neler yazarak giderebileceğimiz üzerinde tartışılmıştır. Ardından ikna edici metindeki neden bu fikre inandığımızı açıklarken kullanabileceğimiz anahtar kelimeler öğrenciye anahtar kelimeler listesi (Ek C) şeklinde tanıtılmıştır (Ör. İlk olarak, öncelikle, başlangıçta, vb.). Sonra öğrenciye örnek bir metin verilerek bu metindeki anahtar kelimeleri bulması ve daire içine alması istenmiştir. Son olarak İKNA hatırlatıcısının ezberlenmesi için bir İKNA kartları üzerinde tekrarlara yer verilerek çalışılmıştır. Oturumun sonunda öğrencinin İKNA aşamasında yazacaklarını sırasıyla söylemesi istenmiştir. Öğrencinin takıldığı yerlerde İKNA kartlarına bakarak ipucu alması sağlanmıştır. Öğrenci hiçbir ipucuna ihtiyaç duymadan her bir öğeyi sırasıyla söyleyince oturum sonlandırılmıştır.

2. Tartışma

Bu aşamada öncelikle “Seç-Düzenle-Yaz ve İKNA et” stratejisi önceki aşamada kullanılan hatırlatıcı kartlar kullanılarak gözden geçirilmiştir. Ardından öğrenciye stratejinin her bir basamağı sorularak sözlü yoklama yapılmıştır. Öğrencinin hatırlamadığı yerlerde strateji kartları ipucu olarak gösterilmiştir.

Tartışma aşamasında öğrenciye sırasıyla öğeleri tam yazılmış bir metin ile öğrencinin başlama düzeyinde yazmış olduğu öğeleri eksik bir metin verilerek bu metinlerdeki ikna edici metin öğelerini bulması istenmiştir. Öğeleri tam metin incelendikten sonra bu metinde yazarın düşüncelerine ek olarak öğrencinin fikirleri sorularak metne başka nelerin yazılabileceği ya da hangi fikirlerin değiştirilebileceği yönünde tartışılmıştır. Öğeleri eksik yazılan metin incelendikten sonra metne nelerin eklenebileceği yönünde öğrencinin fikirleri alınarak metnini nasıl “iyi” hale getirebileceği üzerinde durulmuştur. Tartışma sonunda metin öğeleri tam ve uygun sırada yazılmış ikna edici metinler yazma hedefi konulmuş ve bu amaca ulaşmak için stratejiyi kullanmanın önemi vurgulanmıştır. Öğrenci hiçbir ipucuna ihtiyaç duymadan strateji basamaklarını söyledikten sonra bu aşama sonlandırılarak model olmaya geçilmiştir.

3. Model Olma

Model olma aşamasında öncelikle kendini düzenleme stratejileri örnekler verilerek öğrenciye açıklanmıştır. Her bir üst bilişsel strateji için öğrencinin de örnekler vermesi istenerek öğrenci katılımı sağlanmıştır. Daha sonra uygulayıcı “Seç-Düzenle-Yaz ve İKNA et” stratejisini ve bu stratejiye gömülü olarak kendini düzenleme stratejilerini kullanmaya 2 metinde model olmuştur. Model olma sırasında yüksek sesle düşünme tekniğini kullanmış ve etkileşimsel diyaloglara yer vermiştir.

Strateji uygulama sürecini kolaylaştıran birçok materyal kullanılmıştır. Bunlardan ikisi Ek A ve B de gösterilen strateji basamaklarını hatırlatıcı işlev gören *seç-düzenle-yaz kartı* ile İKNA kartıdır. Çalışmada kullanılan bir diğer materyal planlama kâğıdıdır (Ek D). Bu kâğıtta, üzerinde sırasıyla ikna edici metin öğelerini yazmaya yönelik hatırlatıcılar ve planlamaya ayrılmış boş satırlar bulunmaktadır. Çalışmada ayrıca metin öğelerini sayıp işaretleme amacıyla kullanılan bir roket grafik kullanılmıştır (Ek E). Bu grafik gövdesi beş eşit bölüme ayrılmış ve uzaya fırlatılan bir roket şeklinde tasarlanmıştır. Tamamlanan her bir metin ögesi rokette bir bölümü renkli kalemle boyanmaktadır. Öğrenci eğer fazladan öge eklerse yıldız çıkartmaları ile süslenmektedir. Strateji uygulama sürecinde ifade edilen kendini düzenleme stratejilerini yazmaya yönelik hazırlanan “kendimi ifade ediyorum kâğıdı” kullanılmıştır. Bu kâğıt “iyi fikirler düşünürken”, “çalışırken” ve “işimi kontrol ederken” şeklinde üç başlığa ayrılmıştır. Her bir başlığın altında çalışma sırasında doldurulmak üzere 5-6 boş satır bulunmaktadır. Uygulamacı hedef koyma stratejisini bu kâğıda “Okuyucuları inandığım fikirlere ikna edecek bir metin yazmak istiyorum.” ve “İnanmış fikri savunacak en az üç neden içeren, başlangıcı ve bitişi düzenli bir metin yazmak” şeklinde ifadelerle not etmiştir. Kendini talimatlandırma stratejisini “Aklıma en fazla fikir gelen konuyu seçmeliyim”, “Fikirlerimi planlama kâğıdında düzenleyebilirim”, “Metnimi bir kez daha okuyayım belki düzeltecek bir şeyler vardır”, “Aklıma hiçbir fikir gelmediğinde nefes alıp biraz bekliyorum, sakinken daha fazla fikir üretebilirim” şeklindeki örnek ifadelerle tüm yazma sürecinde kendini yönetmek için kullanmıştır. Kendini izleme stratejisini ise “İnanmış fikri destekleyen iki neden yazmışım, bir neden daha bulsam metnim daha ikna edici olacak”, “Roket grafiğe işaretledim. Tüm öğelerim tam.” İfadeleriyle öğrenciye yansıtmıştır. Bu çalışmada kendini pekiştirme stratejisine ayrı bir ödüllendirme sistemi kurulmadan kendini talimatlandırma stratejisi içerisinde “Aferin harika iş çıkarmışım”, “Hedeflerime ulaştım. Harika!”, “Evet en az üç neden içeren iyi bir ikna edici metin yazdığımı düşünüyorum. Bence iyi iş çıkardım” şeklindeki örnek ifadelerle kâğıttaki ilgili başlıkların altına not etmiştir.

4. Rehberli uygulamalar

Çalışmaya başlarken öğrencinin strateji basamaklarını ve bu basamaklarda yapılacak işlemleri hatırlayıp hatırlamadığını kontrol etmek amacıyla sözlü yoklama yapılmıştır. Öğrencinin hatırlayamadığı yerlerde strateji kartları ile ipucu verilmiştir. Daha sonra öğrenciye strateji uygulayarak metin yazma sürecinde gerekli olan tüm çalışma kâğıtları verilerek kendisine sunulan iki konudan birini seçerek ikna edici bir metin yazması istenmiştir. Öğrencinin yazma sürecinde gösterdiği tüm olumlu davranışlar “aferin planlama kâğıdında aklına gelen fikirleri ilgili kısma yazıyorsun! Bu gidişle harika bir metnin olacak” şeklinde betimleyici ve motive edici şekilde pekiştirilmiştir. Bununla birlikte süreçte zorlandığı yerlerde “sanırım şimdi anahtar kelimeleri kullanman gerekiyor. Böylece fikirlerini birbirine bağlayabilirsin” şeklinde hangi işlemi ya da hangi çalışma kartını kullanacağı yönünde ipucu verilmiştir. Bu süreçte öğrencinin zorlandığı aşamalardan geçişte, strateji basamaklarında ilerlemesinde ya da başarılı bir şekilde tamamladığı işlerin sonunda kendini düzenleme stratejilerinden hangilerini ne şekilde kullandığını “kendimle ifade ediyorum” kâğıdında ilgili yere yazması istenmiştir. Bu kâğıtta yazma sürecinde kullanılacak hedef belirleme, kendini talimatlandırma, kendini izleme gibi kendini düzenleme stratejilerini not edebileceği satırlar ve bu ifadeleri ayıran üç bölüm bulunmaktadır. Birinci bölüm “iyi fikirler düşünürken” ikinci bölüm “çalışırken, üçüncü bölüm ise “işimi kontrol ederken” başlıkları ile ayrılmıştır. Rehberli uygulamalarda öğrencinin kendini yönetmesine gerekli durumlarda “planlama sürecini başarıyla tamamlamak için kendine ne demelisin? ya da “Planlama yaparken kendine ne dersin daha iyi hissedersin?” şeklinde ipuçları verilerek destek olunmuştur.

Öğrenciye ilk yazdığı metinde tüm destekleyiciler sunulurken ikinci yazdığı metinde sözel ipuçları azaltılarak gerekli durumlarda sadece ilgili kartlara bakması istenerek verilen ipuçları azaltılmıştır. Öğrencinin üçüncü yazdığı metinde ise planlama kâğıdı geri çekilerek öğrencinin bağımsız olarak planlama yapması beklenmiştir. Öğrenci planlama yapmada bağımsızlığa ulaştıkça son aşamaya geçilmiştir.

5. Bağımsız uygulamalar

Bu aşamada uygulayıcı desteğini en aza indirmiştir. Öğrenci için verilerin desteklerden roket grafik de geri çekilerek kendini izleme sürecinde daha bağımsız olmasına hizmet edilmiştir. Öğrencinin hiçbir sözel ipucuna ihtiyaç duymadan stratejinin tüm basamaklarını bağımsız olarak gerçekleştirmesi iki oturum sürmüştür. İkinci oturumun sonunda bu aşama sonlandırılarak öğretim sonu değerlendirmelere geçilmiştir.

Öğretim Sonu ve İzleme Değerlendirmeleri

Öğretim sonu ve izleme oturumlarında yapılan değerlendirmeler tıpkı başlama düzeyinde olduğu gibi gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumları öğretim sonu değerlendirmeler bittikten 1, 3, 6 ve 8 hafta sonra uygulanmıştır. Çalışma toplam 7 ay sürmüştür.

Güvenirlikler

Çalışmanın bağımlı değişkenlerine ilişkin gözlemciler arası, bağımsız değişkenine ilişkin uygulama güvenilirliğine yer verilmiştir (Kazdin, 1982).

Uygulama Güvenirliği

Uygulama güvenilirliğinin belirlenmesinde bilişsel strateji öğretimi üzerine eğitim almış bir öğretim üyesi görev almıştır. Gözlemciye, başlama düzeyi, strateji öğretimi, öğretim sonu değerlendirme ve izleme olmak üzere deneysel koşulların her birinden örnekler içerecek şekilde (toplam oturumların %30'u) video kayıtları ve her bir uygulamaya yönelik hazırlanan akış planları verilerek video kayıtlarını incelemesi ve gözlenen her bir aşama için gözlemci formunu işaretlemesi istenmiştir. Gözlemcinin sırasıyla gerçekleştirilen ve gerçekleştirilmeyen her bir uygulama aşamasını kontrol etmiş ve gözlemciler arası güvenilirlik formuna işaretlemiştir. Uygulama güvenirligi araştırmacı ile gözlemci arasında görüş birliğinin, görüş birliği ve görüş ayrılığı toplamına bölünüp 100 ile çarpılmasıyla hesaplanmıştır (Houten & Hall, 2001). Araştırmanın uygulama güvenirligi her bir uygulama evresi için %100 bulunmuştur.

Gözlemciler Arası Güvenirlik

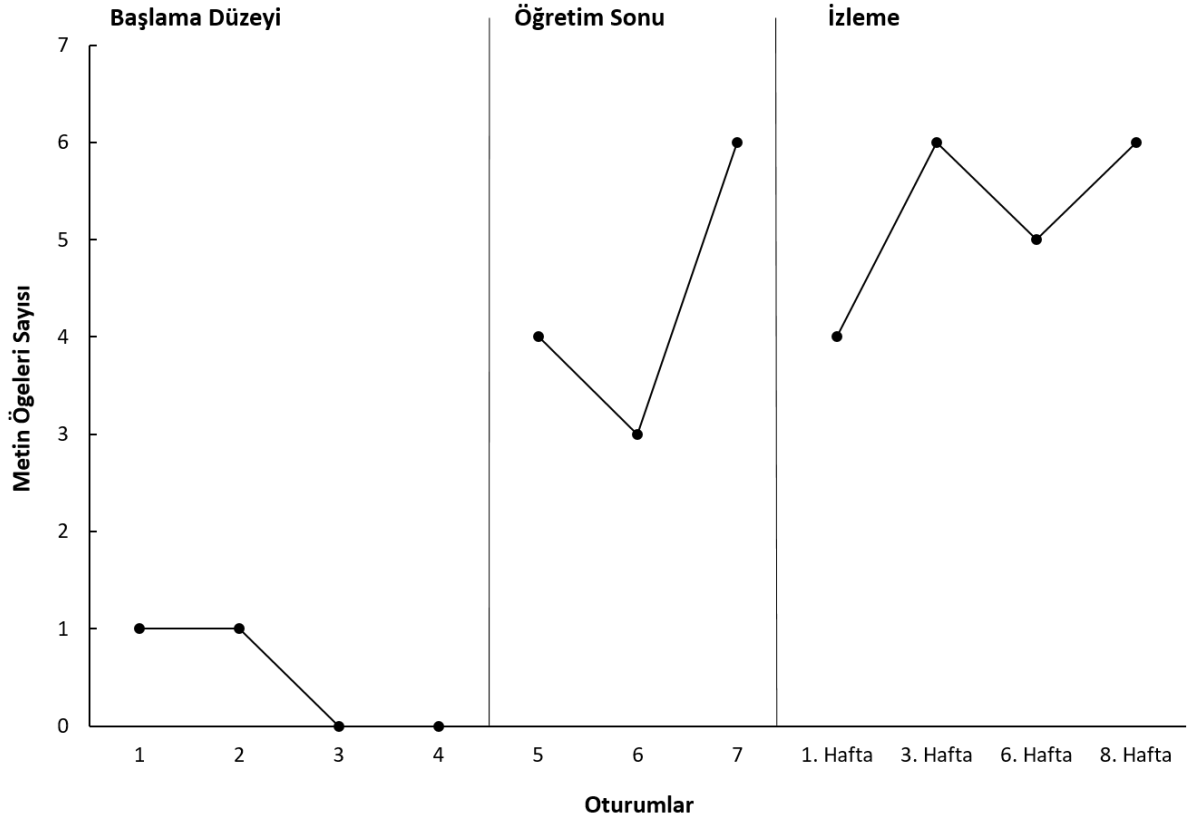
Gözlemciler arası güvenilirlik yazarın puanları ve gözlemcinin puanları arasında Houten & Hall, (2001)'e göre hesaplanmıştır.

Metin uzunluğu ve yazma süresi için her bir deney koşulundan örnekler içerecek şekilde (toplam oturumların %30'u) gözlemciler arası güvenilirlik hesaplanmıştır. Yazma süresi ve metin uzunluklarına ilişkin özel eğitim alanında çalışan bir öğretim elemanı görev almıştır. Gözlemci kendisine verilen kamera kayıtlarını inceleyerek yazma sürelerini ve metinleri inceleyerek metin uzunluklarını TDK kurallarına uygun olacak şekilde kelime sayısı olarak kayıt etmiştir. Metin uzunluğu için gözlemciler arası güvenilirlik %98, yazma süresine ilişkin %93 bulunmuştur.

Metin elementleri ve metin kalitesine ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik deney koşullarında toplanan öğrencinin yazdığı tüm metinler için (%100) hesaplanmıştır. Bu çalışmada daha önce öykü türünde metinleri element ve kalite açısından değerlendirmede puanlama eğitimi almış ve deneyimli bir öğretim üyesi görev almıştır. Puanlama öncesi gözlemciye ikna edici metin öğeleri üzerine bir eğitim verilerek nasıl puanlama yapacağı örnekler üzerinden açıklanmıştır. Daha sonra gözlemciye metinler, puanlama anahtarları ve gözlemci formları verilerek element sayıları ve metin kalitesini kayıt etmesi istenmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik sonuçları metin elementleri için %100, metin kalitesi için %91 olarak belirlenmiştir.

BULGULAR ve YORUM

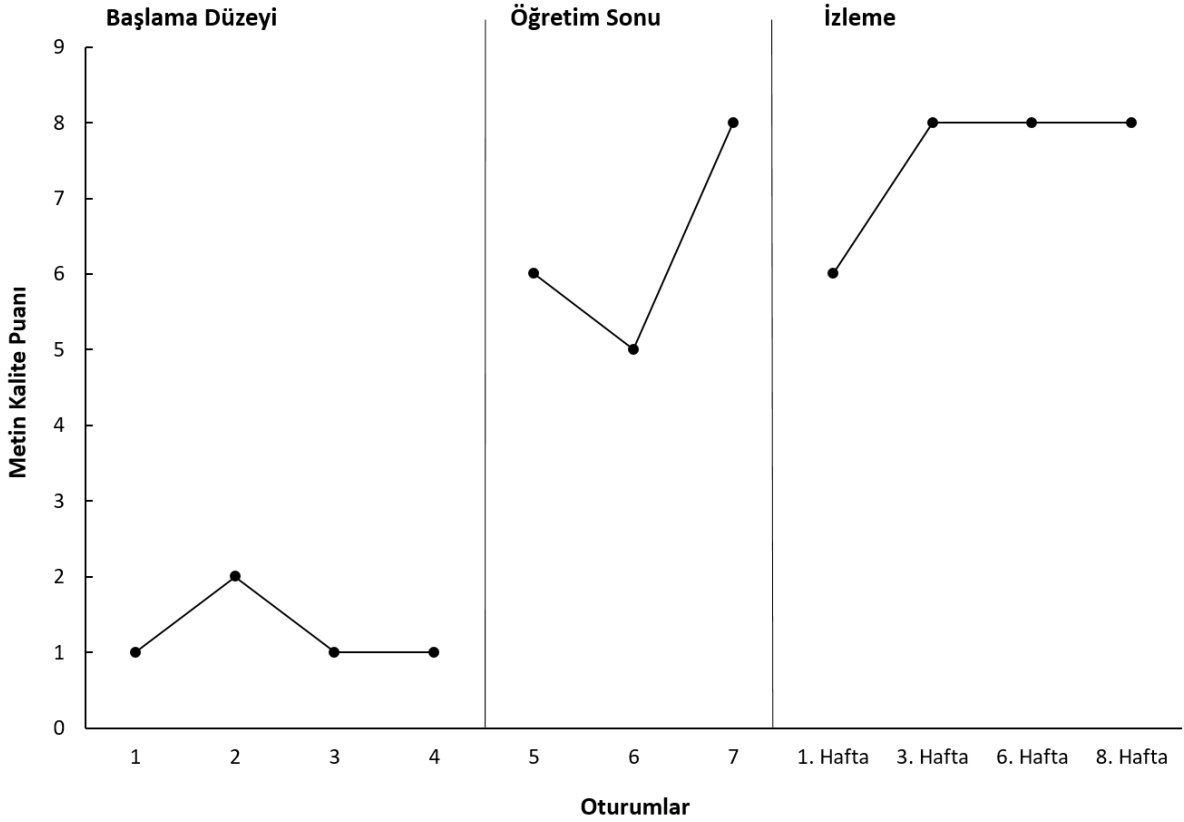
Öğrencinin ikna edici metin öğelerine ilişkin başlama düzeyi, öğretim sonu ve izleme oturumlarında elde edilen veriler Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Metin Öğeleri

Şekil 1’de görüldüğü gibi öğrenci başlama düzeyinde ortalama 0,5 (en az 0 en fazla 1) puan almıştır. Bu puan öğrencinin başlama düzeyinde ikna edici metni oluşturan temel öğelerden yoksun metinler yazdığını göstermektedir. Öğrenci öğretim sonu değerlendirmelerde sırasıyla 4, 3 ve 6 puan alarak ortalama 4,3 puana ulaşmıştır. Bu sonuçlara göre öğrenci başlama düzeyi ortalamasından 8,6 kat daha yüksek puan almıştır. Öğrencinin bu bölümde 5 tam puanın altında aldığı değerlendirmelerde metnine inandığı fikri belirterek metne başladığı ve yazdıklarını toparlayan bir sonuç cümlesinin olduğu ancak inandığı düşüncüyü destekleyen daha az fikir yazdığı görülmektedir. Öğrencinin 6 puan aldığı metinde ise inandığı fikri destekleyen en az üç neden dışında bir neden de kendisinin eklediği görülmektedir. Benzer durum izleme oturumları için de geçerlidir. Öğrencinin öğretim sonu değerlendirmelerden 1 hafta sonra yazdığı metinde inandığı fikri destekleyen iki farklı düşüncesini belirttiği görülmekte iken diğer haftalarda en az 3 en fazla 4 destekleyici fikir görülmektedir. Bu sonuçlar strateji öğretiminin öğrencinin metin öğelerini artırmada ve kazanımlarını sürdürmede etkili olduğunu göstermektedir.

Öğrencinin ikna edici metin kalitesine ilişkin başlama düzeyi, öğretim sonu ve izleme oturumlarında elde edilen veriler Şekil 2’de gösterilmektedir.



Şekil 2. Metin Kalitesi

Şekil 2’de görüldüğü gibi öğrenci başlama düzeyinde ortalama 1,25 puan almıştır. Bütüncül değerlendirmeden alınacak en düşük puan 1 en yüksek puan 8’dir. Bu sonuç öğrencinin başlama düzeyinde çok düşük kalitede metinler yazdığını göstermektedir. Öğrenci öğretim sonu değerlendirmelerde sırasıyla 6, 5 ve 8 puan alarak ortalama 6,3 puana ulaşmıştır. Bu ortalama puan öğrencinin başlama düzeyinde aldığı ortalama puanın 5,04 kat üstündedir. Öğrenci metin kalitesindeki artışı izleme oturumlarında da göstermeye devam etmiştir. Öğretim sonu değerlendirmeden bir hafta sonra yapılan izleme oturumunda 6 puanlık bir metin yazan öğrenci diğer izleme oturumlarında 8 puanlık metinler yazarak bütüncül değerlendirmeden alınabilecek en yüksek puanla metinlerini yazmaya devam etmiştir. Bu sonuçlar strateji öğretiminin öğrencinin metin kalitesini artırmada ve kazanımlarını sürdürmede etkili olduğunu göstermektedir.

ÖVH analizine göre bulgular incelendiğinde Scruggs ve diğerlerinin (1987), önerdiği etkililik oranları öğretim sonu ve izleme verilerinin başlama düzeyi ile örtüşme oranı %90 veya üzeri ise “çok etkili bir müdahale”, %70 ile %90 arasında ise “etkili bir müdahale”, %50 ile %70 arasında ise “şüphe uyandıran müdahale” ve %50 veya daha az bir örtüşme oranı varsa “etkili olmayan bir müdahale” olarak değerlendirilmektedir. Şekil 1 ve Şekil 2’deki veriler ÖVH yoluyla analiz edildiğinde strateji öğretimi sonrası alınan veri noktalarının başlama düzeyiyle örtüşme oranının %100 olduğu görülmektedir. ÖVH analizine göre bu sonuç, strateji öğretiminin “çok etkili bir müdahale” olduğunu göstermektedir.

Öğrencinin her bir deney koşullarında yazmış olduğu metinlerin konuları ve bu metinlerin uzunluğu ile yazma süreleri Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2.

Metin uzunlukları ve yazma süreleri

Oturumlar	Öğrencinin seçtiği konu	Kelime sayısı	Planlama süresi	Toplam yazma süresi
BD 1	Öğrenciler forma giymeli mi?	10	-	30 sn
BD 2	Başarıda şans mı daha önemlidir çalışmak mı?	14	3 sn	2 dk
BD 3	Türkiye’de İngilizce öğretimi gerekli midir değil midir?	9	-	1 dk
BD 4	Evde evcil hayvan beslenmeli mi beslenmemeli mi?	9	-	1 dk
ÖSD 1	Senin yaşındaki çocuklar alışverişe tek başlarına mı gitmeli bir büyüğüyle mi gitmeli?	35	5 dk. 12 sn.	9 dk. 7 sn.
ÖSD 2	Bayramda büyüklerimizi mi ziyaret etmeliyiz tatile mi gitmeliyiz?	27	5 dk. 45 sn.	11 dk. 3 sn.
ÖSD 3	TV seyretmek mi bilgisayar/tablet/cep telefonu başında vakit geçirmek mi daha eğlencelidir?	32	6 dk. 26 sn.	11 dk. 33 sn.
İZ 1 (1. hafta)	Senin yaşındaki çocuklar facebook kullanmalı mı?	27	5 dk. 8 sn.	7 dk. 48 sn.
İZ 2 (3. hafta)	Ortaokula giden kızlar makyaj yapmalı mı?	27	5 dk. 5 sn.	8 dk. 44 sn.
İZ 3 (6. hafta)	Ders sırasında minderde mi oturmalıyız sırada mı?	28	5 dk. 4 sn.	8 dk. 13 sn
İZ 4 (8. hafta)	Çocukların kendi odaları olmalı mı?	35	4 dk. 49 sn.	7 dk. 23 sn.

Not: BD= Başlama düzeyi, ÖSD= Öğretim sonu değerlendirme, İZ=İzleme

Metin uzunlukları bakımından Tablo 2’ye bakıldığında öğrencinin başlama düzeyinde en az 9 en fazla 14 kelime uzunluğunda ortalama 10,5 kelimelik oldukça kısa metinler yazdığı görülmektedir. Öğretim sonu değerlendirmelerde ise en az 27 en fazla 35, ortalama 31,3 kelimelik metinler yazarak başlama düzeyine göre 3 kat daha uzun metinler yazdığı belirlenmiştir. Öğrenci bu artışı izleme oturumlarında da sürdürerek devam etmiş ve son izleme oturumunda tıpkı birinci öğretim sonu değerlendirmede olduğu gibi 35 kelime ile en uzun ikinci metnini yazmıştır. Bu bulgular strateji öğretiminin metin uzunlarını artırmada ve sürdürmede etkili olduğunu göstermektedir.

Planlama sürelerine bakıldığında öğrencinin BD2’de 3 sn. kadar kısa bir düşünme dışında metinlerini planlamadan yazdığı görülmektedir. Öğretim sonu değerlendirmelerde öğrenci en az 5 dk. 12 sn. izleme oturumlarında en az 4 dk. 49 sn. bir planlama kâğıdı hazırlayıp bu kâğıdın üzerinde çalışarak planlama yapmıştır. Bu sonuç strateji öğretiminin öğrencinin planlama süresini artırmada ve sürdürmede etkili olduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu vaka çalışmasında hafif derecede zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bir öğrencinin ikna edici metin yazma becerisinin geliştirilmesinde “Seç-Düzenle-Yaz ve İKNA et” stratejisinin etkililiği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenci başlama düzeyine göre daha fazla öge içeren, daha uzun metinler yazmış ve yazma süresi artmıştır. Dahası, öğrenci bu kazanımlarını öğretim bittikten 1-8 hafta sonrası da sürdürmüştür. Bu sonuç, tüm araştırma sorularında öğretim yapılan uygulamanın lehine bulgular sunarak kullanılan strateji modelinin etkili olduğunu göstermektedir.

Yazma sürecinin çok önemli bir alt işlemi olan planlama yapma stratejisini başlama düzeyinde neredeyse hiç kullanmayan öğrenci öğretim sonunda bu stratejiyi etkili olarak kullanmıştır. Bu sayede metin ögeleri artmış ve daha düzenli metinler yazmaya başlamıştır. Bu sonuçlar POW+TREE stratejisinin kullanıldığı önceki araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Harris, Graham, & Mason, 2006). Öğrencinin planlama sürecindeki başarısında strateji öğretiminde kullanılan planlama kâğıdı, roket grafik gibi işlemsel kolaylaştırıcıların etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğrencinin stratejiyi başarılı bir şekilde uygulamasıyla birlikte araştırmanın alt sorularını oluşturan bağımlı değişkenlerin hepsinde birbirini takip eden zincirleme bir gelişim gözlenmiştir. Öğrencinin planlama stratejisini etkili olarak kullanımı sayesinde metin ögelerinde ve yazma süresindeki artışın gerçekleştirdiği bu durumun da metin kalitesini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Ancak öğrencinin yazdığı metinlerin ögeleri, metin süreleri ve metin uzunluğu arasında doğrusal bir ilişki olmadığı

görülmüştür. Örneğin öğrenci ÖSD1 de 35 kelime ile en uzun metinlerinde birini yazmıştır. Ancak bu metinde fikrini destekleyen nedenleri sıralarken tekrara yer verdiği görülmüştür. Puanlamada her bir neden 1 kez puanlanmış tekrar eden fikirlere puan verilmemiştir. Bu nedenle öğrenci daha uzun bir metin yazmış olmasına rağmen daha az öge içeren bir metin üretmiştir.

Yazma süresi bakımından son izleme oturumunda öğrenci ikinci en uzun metnini (35 kelime) toplam 7 dk. 23 saniyede yazmıştır. Ancak süre bakımından daha az kelime kullanarak yazdığı (örneğin ÖSD2, 27 kelime) bir metni daha uzun sürede yazabilmiştir (ÖSD2, 11 dk. 3 sn.). Bu değişkenliğin konularla ilişkili olabileceği düşünülmektedir (Güler Bülbül, 2016). Yazma sürelerinde dikkat çeken bir diğer nokta da POW+TREE stratejisinin bir hızlı yazma stratejisi olarak kullanıldığı çalışma bulgularına benzer şekilde öğrencinin 7-11 dk. gibi bir sürede metnini yazmayı tamamlamasıdır. Bu sonuç, öğrencilerin 10 dk. gibi kısa bir sürede de kaliteli metinler yazabileceğini göstermektedir.

Öğretim sonunda öğrencinin yazmış olduğu metinlere bakıldığında içerik olarak bir gelişme olduğu görülmekle beraber özellikle öğretim sonu değerlendirmelerde yazım kurallarına çok dikkat etmediği görülmektedir. Bu durumun strateji öğretiminde metnin biçimsel yönünden çok anlamsal yönüne odaklanılmış olduğundan dolayı gerçekleştiği düşünülmektedir. Benzer bir durum POW+TREE stratejisinin kullanıldığı diğer araştırma sonuçlarında da gözlenmektedir (Mason, Benedek-Wood, & Valasa, 2009; Mason, Kubina, & Taft, 2011). Yazılı ifade becerilerini geliştirmeyi hedefleyen strateji temelli araştırmalarda metin gelişmişliğini hedeflemenin yanı sıra yazım yanlışlarını azaltıcı düzenlemelerin de uygulamaya eklenmesinin öğrencilerin daha kaliteli metinler yazmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada etkililiği denenen ikna edici metinler, güncel Türkçe dersi öğretim programına göre tartışma türü metinler içerisinde incelenebilir. Ancak hem metin türlerinin çeşitlendirilmesi hem de metin öğelerinin programda ayrıntılı olarak belirtilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bununla birlikte planlama, düzenleme, gözden geçirme gibi yazma alt işlemlerine yönelik stratejilerin de öğretmenlere uygulama kolaylığı sunulması açısından daha fazla örneklendirmeye yer verilerek açıklanması gerekmektedir.

Araştırmanın sınırlılığı tek denekle gerçekleştirilmiş olmasıdır. Geliştirilen stratejinin daha fazla sayıda denek üzerinde tek denekli araştırma modelleri ile etkililiğinin sınanması gerekmektedir.

Akran destekli öğrenme yazılı ifade stratejilerinin öğretiminde kullanılan bir diğer etkili yöntemdir. KDSG modelinin zihinsel yetersizlikten etkilenen öğrenciler üzerinde denendiği bir araştırmada (Güler Bülbül, 2016) strateji öğretim paketinin kaynaştırma ortamında akran destekli öğrenme modeli ile birlikte uygulanarak etkili sonuçlar alındığı görülmüştür. Bu nedenle ileride yapılacak araştırmalarda “Seç-Düzenle-Yaz ve İKNA et” stratejinin akran destekli öğrenme modeli ile uygulanabilir. Bunun yanı sıra strateji öğretiminin uygulanabilirliği ve faydalılığına ilişkin sosyal geçerliliğine de bakılabilir.

Sonuç olarak POW+TREE stratejisinin hafif derecede zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bir öğrenci için uyarlandığı bu çalışma, stratejinin etkililiğinin denendiği diğer öğrenci grupları gibi zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin de ikna edici metin yazma becerilerinde etkili olduğunu göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Coşkun, E. (2009). Türkçe öğretiminde metin bilgisi. İçinde A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.) *İlköğretimde Türkçe öğretimi*, (s. 231-283). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Daniels, H., & Bizar, M. (2005). *Teaching the best practice way: Methods that matter, K-12*. York, ME: Stenhouse.
- Danoff, B., Harris, K. R., & Graham, S. (1993). Incorporating strategy instruction within the writing process in the regular classroom: Effects in the writing of students with and without learning disabilities, *Journal of Reading Behavior*, 25, 295-32.
- De La Paz, S., & Graham, S. (1997). Strategy instruction in planning: Effects on the writing performance and behavior of students with learning difficulties. *Exceptional Children*, 63, 167-181.
- Fisher, D., & Frey, N. (2008). *Improving adolescent literacy: Content area strategies at work* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Gersten, R., & Baker, S. (2001). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: A meta-analysis. *Elementary School Journal*, 101, 251-272.
- Gillespie, A., & Graham, S. (2014). A meta analysis of writing interventions for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 80, 454-473. doi:10.1177/0014402914527238
- Graham, S., & Harris, K.R. (2005). *Writing better: Teaching writing process and self-regulation to students with learning problems*. Baltimore, MD: Brookes.

- Graham, S., Harris, K.R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and motivation of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology, 30*, 207-241.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology, 99*, 445– 476. doi:10.1037/0022-0663.99.3.445
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S. ve Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 879-896.
- Green, N. B., & Johnson, D.C. (2000). Writing patient case reports for peer-reviewed journals: secrets of the trade. *Journal of Sports Chiropractic and Rehabilitation, 14*(3), 51-59.
- Guzel- Ozmen, R. (2006). The effectiveness of modified cognitive strategy instruction in writing on mildly mentally retarded Turkish students. *Exceptional Children, 72*(3), 281-297.
- Güler Bülbül, Ö. (2016). *Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin ve Yazmada Düşük Performans Gösteren Akranlarının Öykü Yazma Becerilerinde “Seç+düzenle+yaz ve Oku-düzeltil+paylaş-düzeltil” Stratejisinin Etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güler Bülbül, Ö. & Özmen, E. R. (2021). Effectiveness of teaching story-writing strategy to students with intellectual disabilities and their non-disabled peers, *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 46*(3), 204-216, DOI: 10.3109/13668250.2019.1698286
- Harris, K. R., & Graham, S. (1992). *Helping young writers master the craft: Strategy instruction and self-regulation in the writing process*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Harris, K. R., & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Cambridge, MA: Brookline.
- Harris, K., Graham, S., & Mason, L. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal, 43*(2), 295-340. Retrieved February 6, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/3699421>
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L., & Friedlander, B. (2008). *Powerful Writing strategies for all students*. Brookes.
- Harris, K. R., Santangelo, T. & Graham, S. (2010). Metacognition and strategies instruction in writing. In H.S. Waters & W. Schneider (Eds.), *Metacognition, strategy use, and instruction* (pp. 226-256). New York, NY: Guilford Press.
- Houten, R. V., & Hall, R. V. (2001). *The measurement of behavior: Behavior modification* (3. Edition). Austin: Pro-Ed.
- Kazdin, A. E. (1982). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings*. New York, Oxford University Press.
- Kırcaali-iftar, G. ve Tekin, E. (1997). *Tek Denekli Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Little, M., Lane, K., Harris, K., Graham, S., Story, M., & Sandmel, K. (2010). Self-regulated strategies development for persuasive writing in tandem with school wide positive behavioral support: Effects for second-grade students with behavioral and writing difficulties. *Behavioral Disorders, 35*(2), 157-179. Retrieved February 6, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/43153814>
- Mason, L., Benedek-Wood, E., & Valasa, L. (2009). Teaching low-achieving students to self-regulate persuasive quick write responses. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 53*(4), 303-312. Retrieved February 6, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/30250071>
- Mason, L., Kubina, R. M., & Taft, R. J. (2011). Developing quick writing skills of middle school students with disabilities. *The Journal of Special Education, 44*(4), 205-220.
- Mason, L. H., Reid, R. C., & Hagaman, J. L. (2012). *Building comprehension in adolescents: Powerful strategies for improving reading and writing in content areas*. Sheridan Books.
- MEB (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.
- MEB (2009). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar). Ankara.
- Ozmen, E. R., Gurel- Selimoglu, O., & Simsek, M.O. (2015). Implementation of modified cognitive strategy instruction on story writing: A case study with a student with intellectual disability. *Ankara University Journal of Special Education, 16*(2), 149-164.
- Rogers, M., Hodge, J., & Counts, J. (2020). Self-Regulated Strategy Development in Reading, Writing, and Mathematics for Students With Specific Learning Disabilities. *TEACHING Exceptional Children, 53*(2), 104–112. <https://doi.org/10.1177/0040059920946780>
- Saddler, B. (2006). Increasing story-writing ability through self-regulated strategy development: Effects on young writers with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 29*, 291-305.

- Scardamalia, M., Bereiter, C., & Goleman, H. (1982). The role of production factors in writing ability. In M. Nystrand (Ed.), *What writers know: The language, process, and structure of written discourse* (pp. 175–210). San Diego, CA: Academic Press.
- Scruggs, T, Mastropieri, M., & Casto, G. (1987). The quantitative synthesis of single subject research. *Remedial and Special Education, 8*, 24-33.
- Susar Kırmızı, F., & Yurdakul, H. İ. (2019). Sınıf öğretmenlerinin 2018 Türkçe dersi öğretim programına ilişkin görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 64-76.

TÜRKİYE VE SİNGAPUR İLKOKUL MATEMATİK ÖĞRETİM PROGRAMLARININ MATEMATİK İÇERİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

COMPARISON OF THE MATHEMATICS CONTENT OF CURRICULUM FOR PRIMARY SCHOOL IN TÜRKİYE AND SINGAPORE

Belgin BAL İNCEBACAK ¹

ÖZ: Bu çalışmada, Türkiye ve Singapur İlkokul Eğitim Programlarının matematik içeriklerinin (öğretim program tanıtımı, matematiksel çerçeve, amaç hedefler, özel amaçlar, öğrenme ve öğretme süreci, matematik kazanımları) benzerlik ve farklılıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma modeli olarak nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi araştırma yöntemi belirlenmiş olup, veriler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Doküman olarak yürürlükte olan Türkiye ve Singapur İlkokul Eğitim Programlarının matematik öğretim programları kullanılmıştır. Ulaşılan programlar doküman inceleme yöntemi ile çözümlenmiştir. Verilerin analizinde hem içerik analizi hem de betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; her iki ülkenin programı da uluslararası sınavlarda başarıyı artıracak şekilde planlanmıştır. Singapur ilkokul eğitim programı daha az kazanımla kazanımlara ilişkin bilgileri ayrıntı olacak şekilde programında uygulamaktadır. Her iki programda matematiği günlük yaşamda kullanılmasını sağlamayı hedeflerken Türkiye programında örnek durumlar daha az ifade edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Matematik eğitimi, Türkiye ilkokul eğitim programı (TİEP), Singapur ilkokul eğitim programı (SİEP), karşılaştırmalı eğitim.

ABSTRACT: In this study, the mathematical content (Curriculum introduction, mathematical framework, goals, special objectives, learning and teaching process, mathematics standards) of Türkiye and Singapore primary school education curriculum have tried to reveal similarities and differences. Document analysis was used as a method in the research Content analysis method and descriptive analysis was used in data analysis. To collect the data, mathematical learning goal of curriculum for primary school in Türkiye and Singapore were examined. From the findings obtained in that studying when compared with the general structure of primary school education in Türkiye and Singapore, two programs are planned to increase success in international exams. The Singapore primary education program implements the program in a more detailed way with fewer standards. While both programs aim to ensure that mathematics is used daily, sample cases are less expressed in the Turkish curriculum

Keywords: Mathematics education, Türkiye primary school education program (TPSP), Curriculum for primary school in Singapore (CPSS), comparative education

Bu makaleye atf vermek için:

Bal İncebacak, Belgin. (2022). Türkiye ve Singapur İlkokul Matematik Öğretim Programlarının Matematik İçeriklerinin Karşılaştırılması, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1403-1425

Cite this article as:

Bal İncebacak, Belgin. (2022). Comparison of The Mathematics Content of Curriculum for Primary School in Türkiye and Singapore. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1403-1425

¹Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Samsun, Türkiye, belginbal33@gmail.com., Orcid: 0000-0003-4643-8051

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The mathematical content (curriculum introduction, mathematical framework, goals, special objectives, learning and teaching process, mathematics standards) of Türkiye and Singapore primary education curricula has been tried to be revealed with their similarities and differences. The primary purpose of education is to increase the qualifications and academic competence of students. Anderson, Lin, Treagust, Ross, and Yore (2007) stated that economic structures, gender, curriculum, and teacher qualifications affect student competencies. Since students are individuals who shape the future of society, education programs that train them are essential.

Method

Document analysis was used in the research Content analysis method, and descriptive analysis was used in data analysis. To collect the data, the mathematical learning goal of the curriculum for a primary school in Türkiye and Singapore was examined. The document analysis method, also called documentary scanning, is a data collection technique that is indispensable for almost every research. In this sense, documentary scanning includes the processes of finding sources, reading, taking notes and evaluating them for a specific purpose" (Karasar, 2014).

Findings

From the findings obtained in that studying compared with the general structure of primary school education in Türkiye and Singapore, two programs are planned to increase success in international exams. The Singapore primary education program implements the program in a more detailed way with fewer standards. While both programs aim to ensure that mathematics is used daily, sample cases are less expressed in the Turkish curriculum.

Discussion and Conclusion

When CPSS was examined, it was determined that the manual was very understandable and good typesetting. The curriculum is detailed with additional explanations and examples, and everything that the teacher will apply is given as an example. Although TPSP has a well-structured guide, the teacher should think about the examples to be made in the content. Gündoğdu, Albayrak, Ozan, and Çelik (2012) stated that students will be more successful in programs where they will understand learning areas and mathematical concepts, make connections between ideas and daily life, and develop reasoning and problem-solving strategies. When both programs are examined, it is seen that they give priority to the skills of connecting with daily life, reasoning, and problem-solving. In particular, CPSS structured its program on the philosophy of problem-solving. According to the National Council of Teachers of Mathematics (2000), problem-solving is among the basic building blocks of mathematics education. While TPSP is progressing in a structure that aims to teach mathematical concepts, it is seen that CPSS is to meet the needs of students in mathematics. The study conducted by İnce, Bilgin, and Tombak (2018) stated that the curriculum of Shanghai, which is among the countries with high PISA success, teaches how to combine mathematics and technology in its mathematics curriculum. TPSP is expressed as consciously managing their own learning processes. In CPSS, learning experiences, teaching, and learning, and assessment in the classroom are mentioned. While the TPSP program is structured according to mathematical literacy, concepts, problem-solving, reasoning, and estimation processes, the CPSS program is structured as reasoning, communication, application, modeling, thinking skills, and heuristics. Güzel, Karataş, and Çetinkaya (2010) stated in their study that Turkey's secondary school mathematics curriculum gives importance to creative thinking and constructivism approaches, while reflective thinking in Germany and the Canadian curriculum emphasize critical thinking. The standard concepts of TPSP and CPSS can be listed as their own learning processes, communication skills, teacher guidance, interactive teaching, sharing ideas, positive attitude, activity-

based learning, learning through games, questioning skills, problem-solving, and repetition of previous knowledge. When examined in terms of standards, it is seen that there are more standards in TPSP. CPSS gives the same skills with fewer standards. In both programs, the standards are separated according to the subjects, and detailed information about the teaching of the investments is given. In addition, problem-solving skills in CPSS form the basis of the program. Kaytan (2007) and Böke (2002) stated in their studies that England's mathematics curriculum focuses on problem-solving and thinking skills. In terms of subject titles, it has been determined that TPSP includes more subject headings in the program than CPSS. This situation is similar for all years. Schmidt, Houang, and Cogan (2002) stated that there are too many topics in the programs about this subject and that by repeating it every year, the teacher disrupts the depth and meaningfulness of teaching. Hook, Bishop, and Hook (2007) and Schoen, Erbilgin, and Hacıömeroğlu (2011) stated that the low number of topics in the curriculum allows teachers to provide a deeper and more meaningful education while teaching.

GİRİŞ

Eğitimin temel amacı öğrencilerin niteliklerini ve akademik yeterliliklerini artırmaktır. Anderson, Lin, Treagust, Ross ve Yore (2007) öğrenci yeterliliklerini ekonomik yapılar, cinsiyet, öğretim programı ve öğretmen niteliğinin etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler de toplumun geleceğini şekillendiren bireyler olduğu için onları yetiştiren eğitim-öğretim programları önem arz etmektedir. Öğretim programları öğrenme sürecinin yol haritası niteliğindedir (Krajcik, 2011). Bu açıdan incelenmesi ve değişen şartlara göre güncellenmesi büyük önem taşımaktadır. Her ülke eğitim ve öğretim programını hazırlamaktadır. Kendi içinde bulunduğu şartları ve gelecek hedeflerine göre hazırlamaktadır (Bozkurt, Şapul & Şimşekler Dizman, 2020). Eğitim programları dünyanın her yerinde gelişen ve değişen şartlara uygun olarak sürekli güncellenmektedir. Bu değişimler esnasında farklı ülkelerin programlarının incelenmesi yeni programların içeriğinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Karşılaştırmalı eğitim, farklı ülkelerin programlarının karşılaştırılarak incelenmesidir. Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları alanyazın incelendiğinde uzun yıllardan beri yapılmaktadır (Erbilge, 2019; Baş, 2017; Erdoğan, Hamurcu & Yeşiloğlu, 2017; Toptaş, Elkatmış & Karaca, 2012; Güzel, Karataş & Çetinkaya, 2010; Kaytan, 2007; Böke, 2002).

Dünyadaki farklı öğretim programlarının incelenmesi ve kendi ülkemiz ile karşılaştırılması karşılaştırmalı eğitim çalışmaları olarak isimlendirilmektedir. Türkoğlu (1998) karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında en az iki ülkenin programlarının benzerlik ve farklılıklarının ortaya konulduğu çalışmalar olduğunu ifade etmiş ve Şahinkaya (2008) ve Tantürk (2007) bu tür çalışmaların çok önemli olduğuna vurgu yapmışlardır. Çünkü bu alanda yapılan çalışmalar program geliştirme çalışmalarında bakış açısını kazandırmakta ve uygulanan programlarının değerlendirilmesine katkı sunmaktadır. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment (PISA)), Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)) ve Uluslararası Okuma Becerileri Projesi (Project of International Reading Literacy Skills (PIRLS)) gibi uluslararası öğrenci değerlendirme sınavları ülkelerin eğitim sistemlerini karşılaştırmada kullanılmaktadır. Bu sınavlara katılan ülkelerin programları karşılaştırılmakta ve eğitim sistemleri hakkında durum değerlendirmesi yapılmaktadır. Singapur yapılan üç sınavda ülke olarak yer almış ve 2010 yılından beri üst sıralarda yerini korumaktadır. Dünyanın En İyi Performans Gösteren Eğitim Sistemlerinin karşılaştırıldığı çalışmada Singapur birçok ülkeyi geride bırakmıştır (Levent & Yazıcı, 2014). Bu açıdan da karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında Singapur'un eğitim programları dikkat çekmekte ve üzerinde çalışmalar yapılmaktadır (Bozkurt, Şapul & Şimşekler Dizman, 2020; Teo, Yan & Ong, 2017; Kabaran & Görgeç, 2016; Kul & Aksu, 2016). Bu sınavlarda Singapurlu öğrencilerin matematiksel düşünce ve problem çözme becerileri üst sıralarda yer alırken Türk öğrencilerin puanlarının düşük olduğu görülmektedir. Örneğin PISA sonuçlarına göre 2003'te 423, 2006'da 424, 2009'da 445, 2012'de 448, 2015'te 420, 2018'de 454 olmuştur (PISA, 2019). Bu değerler Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ülkelerinin ortamlarından hala düşüktür. Erken yaşlarda kazandırılan bu becerileri başarılı bir ülke olan Singapur eğitim programında nasıl verildiğinin araştırılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda Türkiye ve Singapur ilköğretim programlarının matematiksel içeriklerinin karşılaştırılması hedeflenmiştir. Bu amaçla bu çalışmada, Türkiye ve Singapur İlköğretim Eğitim Programlarının matematik içeriklerinin (öğretim program tanıtımı, matematiksel çerçeve, amaç hedefler, özel amaçlar, öğrenme ve öğretme süreci, matematik kazanımları)

benzerlik ve farklılıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Matematiğin daha iyi öğretilmesi için başarılı ülke olan Singapur'un öğretim programının karşılaştırılması ilkökul eğitim uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Singapur eğitim sistemi öğrencilere bütüncül ve geniş tabanlı bir eğitim sistemi sunmaktadır (Bal & Başar, 2014). Özkan (2006) Singapur programının öğrencilerin bütüncül gelişimini ön plana tutarak sekiz temel beceri ve değerler üzerinden eğitim verilmesinin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Sekiz temel beceri karakter gelişimi, kişisel yönetim becerisi, sosyal ve işbirlikçi beceriler, okuryazarlık ve matematik becerisi, iletişim becerisi, bilgi edinme becerisi, düşünme becerisi ve yaratıcılık, bilgiyi uygulama becerisidir. Bu açıdan kazanımlar açısından da programların karşılaştırılması matematik başarılarının ardındaki durumların belirlenmesi açısından önemlidir.

Alanyazında karşılaştırmalı eğitim çalışmalarına bakıldığında ilkökul matematik öğretim programları için karşılaştırma yapan çalışmalar; Çetinbağ (2019) Türkiye ve Kanada İlkokul Matematik Öğretim Programlarının Program Ögeleri Bağlamında Karşılaştırılmasını yaparken, Altıntaş ve Görgeç (2014) Türkiye ile Güney Kore'nin matematik programlarını karşılaştırmıştır. Ortaöğretim programlarında ise Erbilgin ve Boz(2013) Finlandiya, Japonya ve Singapur programlarını, Amet (2021) Türkiye, Yunanistan programını, Baki ve Baki (2016) Türkiye, Almanya programlarını, Kul ve Aksu (2016) Türkiye, Singapur ve Güney Kore programlarını, İnce, Bilgin ve Tombak (2018) Türkiye Şangay (Çin) programlarını, Erbilge (2019) Türkiye, Kanada ve Hong Kong'un programlarının karşılaştırılması yapılmıştır. Alanyazın incelendiğinde uluslararası karşılaştırmalı eğitim çalışmaları ortaöğretim ve ortaokul matematik programlarının daha ağırlıklı olduğu görülmektedir. İlkokul programlarında karşılaştırma çalışmalarının yeterli olmadığı görülmektedir. Bu alanda yapılan çalışmaların az olması mevcut sorunların belirlenmesi ve çözümlenmesine de katkı sağlamamaktadır. Bu amaçla uluslararası karşılaştırmalı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyacı karşılamak amacıyla matematik programları açısından Singapur ilkökul öğretim programı ile Türkiye öğretim programı karşılaştırılmıştır.

YÖNTEM

Bu kısımda araştırma modeli, veri toplama araçları, verilerin analiz yöntemi ve sürecinden bahsedilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Singapur ve Türkiye'nin İlkokul Matematik eğitim programlarının matematik içeriklerinin incelendiği bu nitel çalışmada veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2006) göre, doküman incelemesi çalışmalarında araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyaller analiz edilerek veriler toplanır Belgesel tarama da denilen doküman incelemesi metodu, hemen her araştırma için kaçınılmaz olan bir veri toplama tekniğidir. Bu anlamda belgesel tarama belli bir amaca dönük olarak, kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar" (Karasar, 2014).

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında Türkiye Matematik Dersi Öğretim Programı'ndaki (MEB, 2018) ilkökul 1-4 matematik içeriğiyle ilgili kısımlar ve Singapur ilkökul Matematik Eğitim Programı 1-6 sınıflar Kılavuzunun (MOE, 2013) içerikleri incelenmiştir (bkz: <https://www.moe.gov.sg/primary/curriculum/syllabus>).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışma kapsamında verilerin toplanması ve analiz süreci ile ilgili Creswell (2007) tarafından önerilen Şekil 1'deki adımlar uygulanmıştır.



Şekil 1. Araştırmada kullanılan veri toplama ve analiz adımları

Kaynak: Creswell, 2007

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi incelenen dokümanlarda yer alan ve araştırma konusu ile ilgisi olduğu düşünülen kelime veya cümlelerin analiz birimi olarak ayıklanması ve bu analiz birimlerini isimlendirilmek suretiyle kodlanmasıdır (Marshall & Rossman, 1995). Programlar karşılaştırılırken öğretim program tanıtımı, amaç hedefler, matematiksel çerçeve, öğrenme deneyimleri, öğrenme ve öğretme süreci, sınıfta yapılan ölçme ve değerlendirme, müfredatın amaçları, müfredat şeması, matematik kazanımlar, seviyelere göre öğrenme hedefleri açısından incelenmiştir.

Analizlerin güvenilirliği kapsamında incelenen programların içeriklerine dair her bir başlıktaki kodlamalar iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak yapılmış ve elde edilen bulgular karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda uyum yüzdesini hesaplamak için “Görüş birliği” ve “Görüş ayrılığı” sayıları tespit edilerek, araştırmanın güvenilirliği “ $\frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}}$ ” formülü (Miles & Huberman, 1994) kullanılarak hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda % 96 oranında bir uzlaşma olduğu görülmüştür. Bu oran güvenilir olarak kabul edilmesine rağmen görüş ayrılığına düşülen kodlar üzerinde çalışılarak ortak bir görüşe varılmıştır. Bu şekilde veri analizinin güvenilirliği artırılmıştır.

BULGULAR

Bulgular kısmında Türkiye ve Singapur İlkokul Eğitim Programlarının matematik içeriklerinin (öğretim program tanıtımı, matematiksel çerçeve, amaç hedefler, özel amaçlar, öğrenme ve öğretme süreci, matematik kazanımlar, seviyelere göre öğrenme hedefleri açısından) benzerlik ve farklılıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Benzerlik ve farklılıklar tablolar halinde karşılaştırılarak ifade edilmeye çalışılmıştır.

Türkiye ve Singapur İlkokul Eğitim Programlarının matematik içeriklerinin öğretim program tanıtımı açısından karşılaştırılması tablo 1’de yer almaktadır. Tablo, şekil vb. kullanılması durumunda verilen örneğe uygun bir şekilde düzenlenmelidir. Tablo ve şekiller 1’den başlayarak numaralandırılmalı ve adlandırılmalıdır. Varsa kaynak alta belirtilmelidir.

Tablo 1.

Öğretim program tanıtımlarının karşılaştırılması

Öğretim Program tanıtımı	
Türkiye ilkokul Matematik Programı	Singapur İlkokul Matematik Programı
Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişime uygun olarak bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb.	TIMSS ve PISA gibi uluslararası çalışmaların yanı sıra öğrencilerin ulusal sınavlardaki performanslarının analizlerini de dikkate alınarak programlar güncellenmektedir.

niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır. Bu nitelik dokusuna sahip bireylerin yetişmesine hizmet edecek öğretim programları salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır. Bu nitelik dokusuna sahip bireylerin yetişmesine hizmet edecek öğretim programları salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır.

21. Yüzyıl becerilerini geliştirmek için fırsatlar yaratmak, bilgi ve İletişim teknolojisi temelli dersler yoluyla kendi kendine ve işbirliğine dayalı öğrenmeyi teşvik etmek amaçlanmıştır. Müfredatlar, sadece öğretmenleri ne öğretecekleri konusunda bilgilendirmekle kalmayıp, aynı zamanda öğretmenlerin öğretme ve öğrencilerin öğrenme biçimini de etkileyeceği görüşüyle hazırlanmıştır. Bu müfredat dizisinin temel özelliklerinden biri, öğrenme çıktılarının yanı sıra öğrenme deneyimlerinin açıklanmasıdır.

Bu, öğrencilere öğrenmelerinin bir parçası olarak verilmesi gereken fırsatlar konusunda öğretmenlere rehberlik eder. Sonuçta, öğrencilerin nasıl öğrendikleri önemlidir.

Tablo 1 incelendiğinde her iki programında 21. yüzyıl becerilerini öne alan ve öğretmenlere rehberlik yaptırarak öğrenme ortamı sağlayan bir program olduğu ifade edilmiştir. SİEP'in TİEP'den farklı olarak özellikle TIMSS ve PISA sınavları göz önüne alınarak güncellendiği ifade edilmiştir.

Türkiye ve Singapur İlkokul Eğitim Programlarının matematik içeriklerinin amaç ve hedefler açısından karşılaştırılması tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.

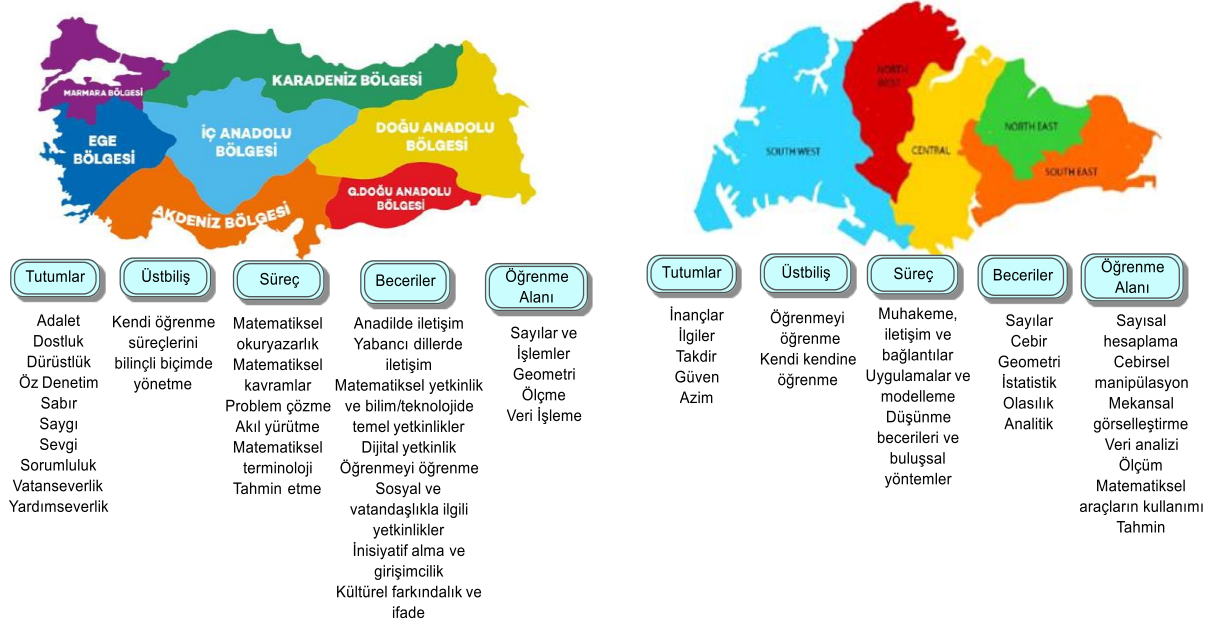
Amaç ve hedeflerin karşılaştırılması

Amaç Hedefler	
Türkiye ilkököl Matematik Programı	Singapur İlkokul Matematik Programı
Okul öncesi eğitimi tamamlayan öğrencilerin bireysel gelişim süreçleri göz önünde bulundurularak bedensel, zihinsel ve duygusal alanlarda sağlıklı şekilde gelişimlerini desteklemek	Matematiksel kavram ve becerileri edinme ve uygulamalarını yapma
İlkokulu tamamlayan öğrencilerin gelişim düzeyine ve kendi bireyselliğine uygun olarak ahlaki bütünlük ve öz farkındalık çerçevesinde, öz güven ve öz disipline sahip, gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış, bunları etkin bir şekilde kullanarak sağlıklı hayat yönelimli bireyler olmalarını sağlamaktır.	Problem çözmeye matematiksel bir yaklaşım yoluyla bilişsel ve üstbiliş becerilerini geliştirmek ve matematiğe karşı olumlu tutumlar geliştirmek
Ortaokulu tamamlayan öğrencilerin, ilkökulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle milli ve manevi değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren, "Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi"nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış bireyler olmalarını sağlamak	Matematiği günlük kullanma ve hayatında sürekli olarak kullanmayı öğrenmesi için matematiksel kavramlar ve beceriler edinir. Problem çözmeye matematiksel bir yaklaşım yoluyla düşünme, akıl yürütme, iletişim, uygulama ve üstbiliş becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Ayrıca güven oluşturmak ve matematiğe olan ilgiyi artırmak
Liseyi tamamlayan öğrencilerin, ilkökulda ve ortaokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle, millî ve manevi değerleri benimseyip hayat tarzına dönüştürmüş, üretken ve aktif vatandaşlar olarak yurdumuzun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunan, "Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi"nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir mesleğe, yükseköğretime ve hayata hazır bireyler olmalarını sağlamak.	Matematik müfredatı, ilkökuldan üniversite öncesine kadar 12 yıla yayılan bir dizi müfredattan oluşur ve orta öğretimin sonuna kadar zorunludur. Her müfredat, müfredatın tasarımına ve uygulanmasına rehberlik etmek için kendine özgü hedeflere sahiptir. Hedefler ayrıca, belirli düzey veya derste öğrencilerin özel ihtiyaçlarını karşılamak için içerik, beceri ve bağlam seçimini de etkilemekte ve uygun şekilde programa eklenmiştir. Her müfredat, öğrencilerin farklı ihtiyaç ve yeteneklerini karşılamak için sürekli güncellenmektedir.

Tablo 2'ye göre TİEP incelendiğinde öğrencilerin bireysel gelişim süreçleri göz önünü alınmaktadır. SİEP'in de benzer şekilde öğrencilerin bireysel gelişim düzeylerine göre düzenlenmekte

olduğu ifade edilmiştir. TİEP dâhilinde matematiği gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış, bunları etkin bir şekilde kullanarak sağlıklı hayat yönelimli bireyler olmalarını sağlamak amaçlanmaktadır. SİEP’te benzer şekilde matematiği günlük kullanma ve hayatında sürekli olarak kullanmayı öğrenmesi için matematiksel kavramlar ve becerileri edinme, problem çözme, matematiksel bir yaklaşım yoluyla düşünme, akıl yürütme, iletişim, uygulama ve üstbiliş becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Programların içerikleri karşılaştırıldığında amaç ve hedeflerin benzer olduğu görülmektedir.

Türkiye ve Singapur İlkokul Eğitim Programlarının matematik içeriklerinin matematiksel çerçeve açısından karşılaştırılması şekil 2’de yer almaktadır.



Şekil 2. Türkiye ve Singapur İlkokul Eğitim Programlarının matematiksel çerçeve bakımından karşılaştırılması

Programlar tutumlar, üstbiliş, süreç, beceri ve öğrenme alanları açısından programlar karşılaştırılmıştır. Tutumlar açısından TİEP adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımsızlık kavramlarına yer verilirken SİEP inançlar, ilgiler, takdir, güven ve azim kavramlarına yer verildiği görülmektedir. Üstbiliş açısından her iki program benzerlik göstermektedir. TİEP kendi öğrenme süreçlerini bilinçli biçimde yönetme olarak ifade edilirken SİEP öğrenmeyi öğrenme ve kendi kendine öğrenmeden bahsedilmektedir. Süreç açısından programlara bakıldığında her ikisinde ortak kavramlar akıl yürütme/muhakeme, tahmin etme/buluşsal yöntemler yer alırken, TİEP matematiksel okuryazarlık, matematiksel kavramlar, problem çözme kavramlarına yer verilirken, SİEP iletişim ve bağlantılar, uygulamalar ve modelleme kavramlarına yer verildiği görülmektedir.

Türkiye ve Singapur İlkokul Eğitim Programlarının matematik içeriklerinin özel amaçlar açısından karşılaştırılması incelendiğinde şekil 3’te Türkiye’nin özel amaçları 13 madde olarak ifade edilmiştir.

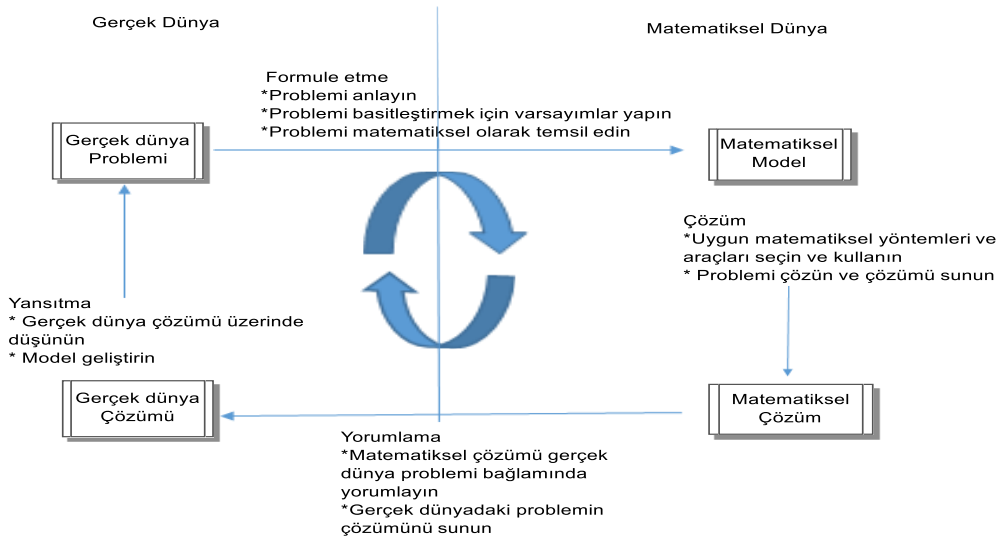


Şekil 2. Türkiye'nin öğretim programının genel amaçları

Kaynak: MEB,2018

Matematiksel okuryazarlığı arttırmak, günlük hayatta matematiği kullanma, akıl yürütme becerilerini kullanma, matematiksel terminoloji iyi kullanma, insan ve nesnel arasında bağlantı kurma, üstbilişsel süreçlerini geliştirme, tahmin etme becerisini kullanma, matematiksel problemlere özgüvenli yaklaşım, sanat ve estetik ile bağlantı kurma, matematiğe değer vermesi beklenmektedir.

Singapur Matematik öğretim programı incelendiğinde özel amaçlarını şekil ile formülize etmişlerdir. Programa göre öğretimin aşağıdaki şekil 4'e göre yapılması önerilmiştir



Şekil 4. Singapur öğretim programının özel amaçları

Kaynak: SİEP, 2013

SİEP ise öğrencilerin öğrendikleri matematiği gerçek dünyaya bağlantı kurmasına, temel matematiksel kavram ve yöntemlerin anlaşılmasını geliştirmesine ve matematiksel yeterlilikler geliştirmesine olanak tanıyacak şekilde planlanmıştır. Öğrenciler, açık uçlu ve gerçek dünya sorunları

da dahil olmak üzere çeşitli problemlerin üstesinden gelmek için matematiksel problem çözme ve muhakeme becerilerini uygulama fırsatlarına sahip olmalıdır. Matematiksel modelleme, gerçek dünya problemlerini temsil etmek ve çözmek için matematiksel bir modeli formüle etme ve geliştirme sürecini kullanmalıdır. Matematiksel modelleme yoluyla, öğrenciler belirsizlikle başa çıkmayı, bağlantılar kurmayı, uygun matematik kavramlarını ve becerilerini seçmeyi ve uygulamayı, varsayımları belirlemeyi ve gerçek dünya problemlerinin çözümleri üzerinde düşünmeyi ve verilen veya toplanan verilere dayanarak bilinçli kararlar vermeyi öğrenmelidirler.

Türkiye ve Singapur İlkokul Eğitim Programlarının matematik içeriklerinin öğrenme öğretme süreci açısından karşılaştırılması tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.

Öğrenme öğretme süreci

	Öğrenme Öğretme Süreci	
Türkiye ilkököl Matematik Programı	Singapur İlkokul Matematik Programı	
Kendi öğrenme süreçleri	Kendi başına keşfetme	Düşünme Becerileri ve Sezgisel Yöntemler
İletişim becerisi	İletişim becerisi	Öğrenmeyi eğlenceli, anlamlı ve alakalı kılma
Öğretmen rehberliği	Öğretmen rehberliği	Geri bildirim
Etkileşimli öğretme	Etkileşimli öğretme	Derin öğrenme
Düşünce paylaşımı	Düşünce paylaşımı	Aktif ve Yansıtıcı Öğrenme
Olumlu Tutum	Olumlu Tutum	Modelleme
Etkinlik temelli öğrenme	Etkinlik temelli öğrenme	Rehberli Sorgulama
Oyunla Öğrenme	Oyunla Öğrenme	Doğrudan Anlatım Yöntemi
Sorgulama becerisi	Sorgulama becerisi	Motive Edici Pratikler
Problem çözme	Problem çözme	Yansıtıcı Öğrenme
Önceki öğrenmelerin tekrarı		

Tablo incelendiğinde her iki programda ortak 10 kavram yer almaktadır. Ortak kavramlara bakıldığında **Kendi başına keşfetme/öğrenme süreci** olduğu görülmektedir. Bu kavram TİEP “*Üstbilişsel bilgi ve becerilerini geliştirebilecek, kendi öğrenme süreçlerini bilinçli biçimde yönetebilecektir*” şeklinde ifade edilirken SİEP’te “*Örneğin, öğrencileri sorgulayıcı olmaya teşvik etmek için, öğrenme deneyimleri, öğrencilerin matematiksel sonuçları kendi başlarına keşsettikleri fırsatları içermelidir.*” şeklindedir. **İletişim becerisi** açısından TİEP “*Öğrenciler, öğretim sürecinde kavramları nasıl yapılandırdıklarını sergilerken, bireysel ve bireylerarası iletişim kurmaya da teşvik edilmelidir.*” şeklinde programda belirtilirken, SİEP’te “*İşbirliği ve iletişim becerilerinin gelişimini desteklemek için öğrencilere bir problem üzerinde birlikte çalışma ve uygun matematik dili ve yöntemleri kullanarak fikirlerini sunma fırsatları verilmelidir.*” Şeklinde ifade etmektedir. **Öğretmen rehberliği** açık bir şekilde TİEP’te yazmamasına rağmen “*Programların amaçlarını ve kazanımlarını gerçekleştirme sürecinde gerekli uyarlamaların öğretmen tarafından yapılması beklenir.*” ifadesi öğretmen rehberliğinde sürecin işlendiğini göstermektedir. SİEP’te ise “*Öğretmenler tarafından yaratılan fırsatlar ve sağlanan rehberlik ile öğrencilerin gerçekleştireceği eylemleri ve öğrencilerin geçeceği etkinlikleri açıklar. Açıklamalar rehberlik sağlamak için yeterince spesifik, ancak öğretmenlere esneklik sağlayacak kadar da geniştir.*” şeklinde öğretmenin rehberlik süreci tanımlanmıştır. **Etkileşimli öğretme** süreci her iki programda da benzer şekilde öğrencilerin birbirleri ile etkileşim halinde olup öğrenmelerinden sorumlu olduklarını ifade etmektedir. **Düşünce paylaşımı** ile ilgili TİEP “*Matematiksel kavramların öğrenimi sürecinde öğrencilerin düşüncelerini ifade edebilmeleri için öğretmenlerin yönlendirmeleri gerekli ve önemlidir*” şeklinde ifade ederken, SİEP “*Matematiksel problem çözme için düşünme becerileri ve sezgisel yöntemler çok önemlidir. Düşünme becerileri, parçaları ve bütünü sınıflandırma, karşılaştırma, analiz etme, kalıpları ve ilişkileri tanımlama, tümevarım, tündengelem, genelleme ve mekansal görselleştirme gibi düşünme sürecinde kullanılacak becerilerdir. Sezgisel yöntemler, sorunun çözümü açık olmadığında öğrencilerin bir problemin üstesinden gelmek için neler yapabileceklerine dair genel kurallardır.*” şeklinde açıklamalı bir tanım yer almaktadır. **Olumlu Tutum** ile ilgili TİEP “*Matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmenin matematik başarısı üzerine etkisi göz ardı edilemez*” diye ifade ederken, SİEP “*Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları, öğrenme deneyimleriyle şekillenir. Matematik öğrenmeyi eğlenceli, anlamlı ve alakalı*

kılmak, konuya yönelik olumlu tavırlar aşılamanın uzun bir yoludur. Öğrencilerin inançları, özellikle öğrencilerin kendi öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk almaya teşvik edildiği öğrenci merkezli öğrenmede, öğrenmedeki tutumlarını etkileyebilir.” **Etkinlik temelli öğrenme ve oyunla öğrenme** süreçleri ile ilgili TİEP “Ünite içerikleriyle ilişkili olarak uygun görülen bölümlerde matematik oyunlarına yer vermeye çalışılmalıdır.” SİEP ise “Öğrencilerin öğrenmeye hazır olmaları için, öğretmenlerin öğrenmeye yönelik motive edici bağlamlar sağlamaları gerekir, oyun, şarkı hikâye gibi aktiviteler” diyerek açıklamıştır. **Sorgulama becerisi** TİEP “sorularla öğrencinin düşünme sürecini ortaya koymasına ve güçlendirmesine fırsat verilmelidir.” SİEP ise, “Etkili sorgulama, öğrenmeyi iskele haline getirebilir ve anlamayı kolaylaştırabilir. Öğretmenlerin bir yanlış anlayışı düzeltmesi, bir noktayı pekiştirmesi veya bir fikri genişletmesi için öğretilebilir anlar yaratır. Sorular, öğrencileri alternatif yaklaşımları düşünmeye teşvik etmek için açık uçlu olabilir...” şeklindedir. **Problem çözme** süreci TİEP için “Problem çözme sürecinde kendi düşünce ve akıl yürütmelerini rahatlıkla ifade edebilecek, başkalarının matematiksel akıl yürütmelerindeki eksiklikleri veya boşlukları görebilecektir.” şeklindeyken, SİEP “Derin öğrenme ve ustalık için anlama becerisi gereklidir. Öğrenciler ancak anlayarak matematiksel olarak akıl yürütebilir ve bir dizi problemi çözmek için matematiği uygulayabilir. Sonuçta, problem çözme matematik müfredatının odak noktasıdır. Öğretmenlerin yeni kavramları ve becerileri tanıtmadan önce öğrencilerin anlayışlarını kontrol etmeleri önemlidir.”

TİEP aynı zamanda “Öğrencilerin önceki öğrenmeleri tespit edilmeli ve etkin öğrenmeyi destekler nitelikteki etkinliklerle öğrencilerin yeni matematiksel kavramları önceki kavramların üzerine inşa etmeleri için fırsatlar sunulmalı ve bu süreçte öğrenciler cesaretlendirilmelidir.”, “Matematik öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin düşüncelerini sözlü olarak ifade etmeleri, matematiksel kavramların içselleştirilmesi, anlaşılması ve yapılandırılmasında önemli bir yere sahiptir. Öğrenciler, öğretim sürecinde kavramları nasıl yapılandırdıklarını sergilerken, bireysel ve bireylerarası iletişim kurmaya da teşvik edilmelidir” ifadeleri ile önceki bilgileri yeni bilgiler ile ilişkilendirilmesi ve düşünme süreçleri hakkında çalışma yapılması gerektiğini ifade etmiştir. SİEP ise farklı olarak programında Düşünme Becerileri ve Sezgisel Yöntemler, Öğrenmeyi eğlenceli, anlamlı ve alakalı kılma, Geri bildirim, Derin öğrenme, Aktif ve Yansıtıcı Öğrenme, Modelleme, Rehberli Sorgulama, Anlatım Yöntemi, Motive Edici Pratikler, Yansıtıcı Öğrenme kavramlarına yer verdiği gözükmektedir. “**Rehberli sorgulama** öğrenmeyle ilgilidir. Öğretmenler cevapları vermek yerine, öğrencileri kendi başlarına keşfetmeye, araştırmaya ve cevapları bulmaya yönlendirir. Öğrenciler belirli sorulara ve fikirlere odaklanmayı öğrenirler ve cevaplarını iletme, açıklama ve yansıtma ile meşgul olurlar. Ayrıca soru sormayı, bilgi ve verileri işlemeyi ve uygun yöntem ve çözümleri aramayı öğrenirler. Bu, matematiksel süreçlerin ve 21. yüzyıl yetkinliklerinin gelişimini artırır.” **Doğrudan anlatım yönteminde**, öğretmenler yeni kavramları ve becerileri tanıtır, açıklar ve gösterir. Doğrudan anlatım yönteminde, öğrencilere ne öğrenecekleri ve ne yapabilecekleri söylenir. Bu, öğrencilerin öğrenme hedeflerine odaklanmalarına yardımcı olur. Öğretmenler bağlantılar kurar, sorular sorar, temel kavramları vurgular ve rol model olurlar. Öğrencilerin dikkatini çekmek bu yöntemde çok önemlidir. Videolar, grafik görüntüler, gerçek dünya ile ilişkilendirme ve hatta mizah/oyun gibi uyarıcılar, yüksek düzeyde dikkatin korunmasına yardımcı olur. **Yansıtıcı İnceleme/Derinlemesine öğrenme**, öğrencilerin, öğrenmeleri üzerinde derinlemesine düşünmelerine olanak tanıyan görevler aracılığıyla öğrenmelerini pekiştirmeleri ve derinleştirmeleri önemlidir. Bu, erken yaşlardan itibaren yetiştirilmesi gereken iyi bir alışkanlıktır ve üstbilginin gelişimini destekler. Kavram haritalarını kullanarak öğrenmelerini özetlemek, öğrenmelerini yansıtmak için günlük yazmak ve matematiksel fikirler arasında ve matematik ile diğer konular arasında bağlantılar kurmak teşvik edilmelidir. Bu tür düşüncelerin bloglar aracılığıyla paylaşılması öğrenmeyi sosyal hale getirir.” şeklinde öğretmenlere net şekilde yapmaları gerektiği ifade edilmiştir.

Türkiye ve Singapur İlkokul Eğitim Programlarının matematik içeriklerinin matematik kazanımları açısından birinci sınıfların karşılaştırılması tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4.

Matematik kazanımları birinci sınıflar

1. Sınıf Kazanımları Sayılar ve İşlemler	
Türkiye ilkököl Matematik Programı	Singapur ilkököl Matematik Programı
Doğal Sayılar	100’e kadar sayılar

Rakamları okur ve yazar.	Sayılarla ve sözcüklerle sayıları okur ve yazar
Nesne sayısı 20'ye kadar (20 dâhil) olan bir topluluktaki nesnelerin sayısını belirler ve bu sayıyı rakamla yazar.	Belirli bir kümedeki nesnelerin sayısını sayarak söyler
100'e kadar (100 dâhil) ileriye doğru birer, beşer ve onar ritmik sayar.	Sayı gösterimi, temsilleri ve basamak değerlerini bilir (birler, onlar)
20'ye kadar (20 dâhil) ikişer ileriye, birer ve ikişer geriye sayar.	10'a kadar olan sayıları kendi içinde bağdaştırır (2+8, 1+9))
Nesne sayıları 20'den az olan iki gruptaki nesnelere birebir eşler ve grupların nesne sayılarını karşılaştırır.	İki veya daha fazla gruptaki nesnelerin sayısını karşılaştırır
20'ye kadar (20 dâhil) olan sayılarda verilen bir sayıyı, büyüklük-küçüklük bakımından 10 sayısı ile karşılaştırır.	Sayı dizilerinde numaraları karşılaştırır ve sıralar
Miktarı 10 ile 20 (10 ve 20 dâhil) arasında olan bir grup nesneyi, onluk ve birliklerine ayırarak gösterir, bu nesnelere karşılık gelen sayıyı rakamlarla yazar ve okur.	Deseni verilen sayıları sıralar
20'ye kadar (20 dâhil) olan sayıları sıra bildirmek amacıyla kullanır.	Sayıları sıra bildirmek amacıyla kullanır (birinci, ikinci) ve semboller (1., 2., 3., vb.)
Doğal Sayılarla Toplama Çıkarma İşlemi	Toplama ve Çıkarma
Toplama işleminin anlamını kavrar. /Çıkarma işleminin anlamını kavrar.	Toplama ve çıkarma işleminin anlamını kavrar.
Toplamları 20'ye kadar (20 dâhil) olan doğal sayılarla toplama işlemini yapar.	+, - ve = kullanımını bilir
Toplama işleminde toplananların yerleri değiştiğinde toplamın değişmediğini fark eder.	İki basamaklı sayı ile bir basamaklı sayıları toplar.
Toplamları 20'yi geçmeyen sayılarla yapılan toplama işleminde verilmeyen toplananı bulur.	Toplamı 100'ü geçmeyen sayılarla toplama işlemi yapar.
Zihinden toplama işlemi yapar. /Doğal sayılarda zihinden çıkarma işlemi yapar.	Zihinden toplama işlemi yapar. (20'inin içinde, 2 basamaklı sayı ile tek basamaklı sayılarda)
Doğal sayılarla toplama işlemini gerektiren problemleri çözer.	20 içinde toplama ve çıkarmayı içeren 1 adımlı kelime problemlerini çözer
Doğal sayılarla çıkarma işlemini gerektiren problemleri çözer.	Toplama ve çıkarma arasındaki ilişkiyi bilir
20'ye kadar (20 dâhil) olan doğal sayılarla çıkarma işlemi yapar.	Algoritmaları kullanarak ekleme ve çıkarma yapar
Kesirler	Kesirler
Bütün ve yarımı uygun modeller ile gösterir, bütün ve yarım arasındaki ilişkiyi açıklar.	Geometrik Cisimler ve Şekiller/
Geometrik Cisimler ve Şekiller/	Boyut, şekil, renk ve yönlendirme nitelikleri
Geometrik şekilleri köşe ve kenar sayılarına göre sınıflandırarak adlandırır.	niteliklerden bir veya ikisine göre 2B şekillerle ilişkilendirir / tanımlar/Örüntüyü tanımlar.
Günlük hayatta kullanılan basit cisimleri, özelliklerine göre sınıflandırır ve geometrik şekillerle ilişkilendirir.	2B cisimleri, özelliklerine göre sınıflandırır ve geometrik şekillerle ilişkilendirir (dikdörtgen, kare, daire, üçgen).
Uzamsal İlişkiler	Uzamsal İlişkiler
Uzamsal (durum, yer, yön) ilişkileri ifade eder.	
Eş nesnelere örnekler verir.	
Geometrik Örüntüler	Geometrik Örüntüler
Nesnelerden, geometrik cisim ya da şekillerden oluşan bir örüntüdeki kuralı bulur ve örüntüde eksik bırakılan öğeleri belirleyerek örüntüyü tamamlar.	
En çok üç ögesi olan örüntüyü geometrik cisim ya da şekillerle oluşturur.	
Uzunluk Ölçme	Uzunluk
Nesneleri uzunlukları yönünden karşılaştırır ve sıralar.	
Bir uzunluğu ölçmek için standart olmayan uygun ölçme aracını seçer ve ölçme yapar.	Bir uzunluğu ölçmek için standart olmayan uygun ölçme aracını seçer ve ölçme yapar.
Paralarımız	Paralarımız
Paralarımızı tanır.	Paralarımızı tanır.
	Yalnızca dolar/sent cinsinden para toplama ve çıkarma içeren tek adımlı kelime problemlerini çözer
Zaman Ölçme	Zaman
Tam ve yarım saatleri okur.	Tam ve yarım saatleri okur.
Takvim üzerinde günü, haftayı ve ayı belirtir.	
Belirli olayları ve durumları referans alarak sıralamalar yapar.	
Tartma	Tartma
Nesneleri kütleleri yönünden karşılaştırır ve sıralar.	
Sıvı Ölçme	Sıvı Ölçme

Sıvı ölçme etkinliklerinde standart olmayan birimleri kullanarak sıvıları ölçer.	
En az üç özdeş kaptaki sıvı miktarını karşılaştırır ve sıralar.	
Veri Toplama ve Değerlendirme	Resim Grafiği
En çok iki veri grubuna sahip basit tabloları okur.	Resim grafiklerinin verilerini okur ve yorumlar

Tablo incelendiğinde TİEP programında yıl başına toplamda 12 konu öğretilirken, SİEP programında 7 konu öğretilmektedir. Ayrıca konu fazlalığının yanısıra kavratılması gereken kazanım sayısı açısından TİEP’te daha fazla kazanım olduğu görülmektedir. SİEP’in daha az kazanımla birinci sınıfı tamamlattırmaktadır. Doğal sayılar, toplama, çıkarma, veri toplama değerlendirme kazanımlarının benzer olduğu, kesirler ve zaman konusunda farklılıklar olduğu görülmektedir. TİEP daha fazla kesirler ve geometrik kavramlara önem verirken SİEP daha basit şekilde daha az kazanımla programlarını oluşturmuşlardır. Uzamsal ilişkiler, geometrik örüntüler, tartma ve sıvı ölçme gibi kazanımlara SİEP programında bu konulara ilk yıl için yer vermedikleri görülmektedir.

Türkiye ve Singapur İlkokul Eğitim Programlarının matematik içeriklerinin matematik kazanımları açısından ikinci sınıfların karşılaştırılması tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5.
Matematik kazanımları ikinci sınıflar

2.Sınıf Kazanımları	
Türkiye ilkököl Matematik Programı	Singapur İlkokul Matematik Programı
Doğal Sayılar	Sayılar
Nesne sayısı 100’e kadar (100 dâhil) olan bir topluluktaki nesnelere sayısını belirler ve bu sayıyı rakamlarla yazar.	Nesne sayısı 100’e kadar (100 dâhil) olan bir topluluktaki nesnelere sayar
Nesne sayısı 100’den az olan bir çokluğu model kullanarak onluk ve birlik gruplara ayırır, sayı ile ifade eder.	Birçokluğu model kullanarak yüzlük, onluk ve birlik gruplara ayırır, sayı ile ifade eder.
Verilen birçokluktaki nesne sayısını tahmin eder, tahminini sayarak kontrol eder.	Sayıları sözcükle ve sayı ile ifade eder.
100’den küçük doğal sayıların basamaklarını modeller üzerinde adlandırır, basamaklardaki rakamların basamak değerlerini belirtir.	Doğal sayılar arasında karşılaştırma ve sıralama yapar.
100 içinde ikişer, beşer ve onar; 30 içinde üçer; 40 içinde dörder ileriye ve geriye doğru sayar.	Doğal sayıları tek ve çift sayılar olarak ifade eder
Aralarındaki fark sabit olan sayı örüntülerini tanıır, örüntünün kuralını bulur ve eksik bırakılan öğeyi belirleyerek örüntüyü tamamlar.	
100’den küçük doğal sayılar arasında karşılaştırma ve sıralama yapar.	
100’den küçük doğal sayıların hangi onluğa daha yakın olduğunu belirler.	
Doğal Sayılarla Toplama İşlemi	Toplama İşlemi
Toplamları 100’e kadar (100 dâhil) olan doğal sayılarla eldesiz ve eldeli toplama işlemini yapar.	Toplamları 100’e kadar (100 dâhil) olan doğal sayılarla eldesiz ve eldeli toplama işlemini yapar.
İki sayının toplamında verilmeyen toplananı bulur.	
İki doğal sayının toplamını tahmin eder ve tahminini işlem sonucuyla karşılaştırır.	
Zihinden toplama işlemi yapar.	Zihinden toplama işlemi yapar.
Doğal sayılarla toplama işlemini gerektiren problemleri çözer.	Doğal sayılarla toplama işlemini gerektiren problemleri çözer.
Doğal Sayılarla Çıkarma İşlemi	Çıkarma İşlemi
100’e kadar olan doğal sayılarla onluk bozmayı gerektiren ve gerektirmeyen çıkarma işlemini yapar.	100’e kadar olan doğal sayılarla onluk bozmayı gerektiren ve gerektirmeyen çıkarma işlemini yapar.
100 içinde 10’un katı olan iki doğal sayının farkını zihinden bulur.	
Doğal sayılarla yapılan çıkarma işleminin sonucunu tahmin eder ve tahminini işlem sonucuyla karşılaştırır.	
Toplama ve çıkarma işlemleri arasındaki ilişkiyi fark eder.	
Eşit işaretinin matematiksel ifadeler arasındaki "eşitlik" anlamını fark eder.	Zihinden çıkarma işlemi yapar.
Doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemini gerektiren problemleri çözer.	Doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemini gerektiren problemleri çözer.
Doğal Sayılarla Çarpma İşlemi	Çarpma ve Bölme İşlemi
Çarpma işleminin tekrarlı toplama anlamına geldiğini açıklar.	2,3,4,5 ve 10’lar çarpım tablosunu bilir
Doğal sayılarla çarpma işlemi yapar.	Çarpma ve bölme işlemlerini yapar

Doğal sayılarla çarpma işlemi gerektiren problemler çözer.	Bir adımlı bölme ve çarpma işlemi gerektiren problemleri çözer.
Doğal Sayılarla Bölme İşlemi	2, 3, 4, 5 ve 10'lar çarpım tablosundaki çarpma ve bölme içeren işlemleri zihinsel hesaplar.
Bölme işleminde gruplama ve paylaşırma anlamlarını kullanır.	Çarpma ve bölme arasındaki farkı bilir
Bölme işlemini yapar, bölme işleminin işaretini (\div) kullanır.	Bölme işleminin işaretini (\div) kullanır
Kesirler	Kesirler
Bütün, yarım ve çeyreği uygun modeller ile gösterir; bütün, yarım ve çeyrek arasındaki ilişkiyi açıklar.	Bir bütünün kesir parçalarını bilir
	Kesirlerin gösterimi bilir
	Kesirleri belirli kesirlerin paydaları ile karşılaştırma ve sıralama yapar (birim kesir, kesirler)
	12'yi aşmayacak şekilde verilen kesirlerin paydaları ile bir bütün içindeki benzer kesirleri toplama ve çıkarma işlemi yapar
Geometrik Cisimler ve Şekiller	Geometrik Cisimler ve Şekiller
Geometrik şekilleri kenar ve köşe sayılarına göre sınıflandırır.	2 boyutlu şekilleri tanımlar, sınıflar ve isimlendirir.
Şekil modelleri kullanarak yapılar oluşturur, oluşturduğu yapıları çizer.	Şekil modelleri kullanarak yapılar oluşturur, oluşturduğu yapıları çizer
Küp, kare prizma, dikdörtgen prizma, üçgen prizma, silindir ve küreyi modeller üstünde tanıy ve ayırt eder.	Küp, kare prizma, dikdörtgen prizma, üçgen prizma, silindir ve küreyi modeller üstünde tanıy ve ayırt eder.
Geometrik cisim ve şekillerin yön, konum veya büyüklükleri değiştiğinde biçimsel özelliklerinin değişmediğini fark eder.	Belirli bir figürü oluşturan temel şekilleri tanımlama
Uzamsal İlişkiler	Uzamsal İlişkiler
Yer, yön ve hareket belirtmek için matematiksel dil kullanır.	
Yer, yön ve hareket belirtmek için matematiksel dil kullanır.	
Geometrik Örüntüler	Geometrik Örüntüler
Tekrarlayan bir geometrik örüntüde eksik bırakılan öğeleri belirleyerek tamamlar.	
Bir geometrik örüntüdeki ilişkiyi kullanarak farklı malzemelerle aynı ilişkiye sahip yeni örüntüler oluşturur.	
Uzunluk Ölçme	Uzunluk Ölçme
Standart olmayan farklı uzunluk ölçme birimlerini birlikte kullanarak bir uzunluğu ölçer ve standart olmayan birimin iki ve dörde bölünmüş parçalarıyla tekrarlı ölçümler yapar.	Metre / santimetre cinsinden uzunluk, kilogram / gram cinsinden kütle ve litre cinsinden sıvı hacmini ölçer
Standart uzunluk ölçme birimlerini tanıy ve kullanım yerlerini açıklar.	
Uzunlukları standart araçlar kullanarak metre veya santimetre cinsinden ölçer.	Uzunlukları standart araçlar kullanarak metre veya santimetre cinsinden ölçer.
Uzunlukları metre veya santimetre birimleri türünden tahmin eder ve tahminini ölçme sonucuyla karşılaştırarak kontrol eder.	Uzunlukları metre veya santimetre birimleri türünden tahmin eder
Standart olan veya olmayan uzunluk ölçme birimleriyle, uzunluk modelleri oluşturur.	Tahminini ölçme sonucuyla karşılaştırır ve sıralar
Uzunluk ölçme birimi kullanılan problemleri çözer.	Uzunluk ölçme birimi kullanılan problemleri çözer.
Paralarımız	Paralar
Kuruş ve lira arasındaki ilişkiyi fark eder.	Para miktarını dolar ve sent olarak sayar
Değeri 100 lirayı geçmeyecek biçimde farklı miktarlardaki paraları karşılaştırır.	Ondalık gösterimdeki paraları okur ve yazar
	Farklı (2-3) miktarlardaki paraları karşılaştırır.
	Ondalık sayılardaki paraları karşılaştırır sent cinsinden söyler
Paralarımızla ilgili problemleri çözer.	Dolar ve sent ile ilgili problemleri çözer.
Zaman Ölçme	Zaman Ölçme
Tam, yarım ve çeyrek saatleri okur ve gösterir.	Tam, yarım ve çeyrek saatleri okur ve gösterir.
Zaman ölçme birimleri arasındaki ilişkiyi açıklar.	Zaman ölçme birimleri arasındaki sabah ve akşam zaman ilişkiyi açıklar
Zaman ölçme birimleriyle ilgili problemleri çözer.	Zaman ölçme birimleriyle ilgili problemleri çözer.
Tartma	Zamanı göstermek için saat çizer
Nesneleri standart araçlar kullanarak kilogram cinsinden tartar ve karşılaştırır.	Tartma
Kütle ölçme birimiyle ilgili problemleri çözer.	
Sıvı Ölçme	Sıvı Ölçme
Standart olmayan sıvı ölçme birimlerini kullanarak sıvıların miktarını ölçer ve karşılaştırır.	Standart olmayan sıvı ölçme birimleriyle ilgili problemleri çözer.
Standart olmayan sıvı ölçme birimleriyle ilgili problemleri çözer.	

Veri Toplama ve Değerlendirme	Veri Toplama ve Değerlendirme
Herhangi bir problem ya da bir konuda sorular sorarak veri toplar, sınıflandırır, ağaç şeması, çetele veya sıklık tablosu şeklinde düzenler; nesne ve şekil grafiği oluşturur.	Ölçeklerle resim grafiklerinden verileri okur ve yorumlar
	Resim grafiklerini kullanarak bir adımlı problemleri çözer

Tablo 5 incelendiğinde birinci sınıfta olduğu gibi ikinci sınıfta da SİEP'in kazanım sayısının TİEP'e göre daha az sayıda olduğu tespit edilmiştir. SİEP programında sayıların kazandırılmasına ilişkin kazanımlarda ileri geri sayma, örüntü oluşturma kazanımlarına değinmedikleri, benzer şekilde uzamsal ilişkiler, geometrik örüntüler, tartma konularında kazanımlara da yer vermedikleri belirlenmiştir. TİEP programında 15 konu öğretimi yapılırken, SİEP programında 11 konu öğretimi yapılmaktadır.

Türkiye ve Singapur İlkokul Eğitim Programlarının matematik içeriklerinin matematik kazanımları açısından üçüncü sınıfların karşılaştırılması tablo 6'te yer almaktadır.

Tablo 6.

Matematik kazanımları üçüncü sınıflar

3. Sınıf Kazanımları	
Türkiye ilkököl Matematik Programı	Singapur İlkokul Matematik Programı
Doğal Sayılar	Sayılar
Üç basamaklı doğal sayıları okur ve yazar.	Yüzler ve binlere kadar sayıları okur ve yazar.
1000 içinde herhangi bir sayıdan başlayarak birer, onar ve yüzler ileriye doğru ritmik sayar.	Numaraları karşılaştırır ve sıralar
Üç basamaklı doğal sayıların basamak adlarını, basamaklarındaki rakamların basamak değerlerini belirler.	Sayıların basamak adlarını, basamaklarındaki rakamların basamak değerlerini belirler.
En çok üç basamaklı doğal sayıları en yakın onluğa ya da yüzlüğe yuvarlar.	
1000'den küçük en çok beş doğal sayıyı karşılaştırır ve sembol kullanarak sıralar.	
100 içinde altışar, yedişer, sekizer ve dokuzar ileriye ritmik sayar.	
Aralarındaki fark sabit olan sayı örüntüsünü genişletir ve oluşturur.	Sayı örüntüsünü oluşturur.
Tek ve çift doğal sayıları kavrar.	
Tek ve çift doğal sayıların toplamlarını model üzerinde inceleyerek toplamların tek mi çift mi olduğunu ifade eder.	
20'ye kadar olan Romen rakamlarını okur ve yazar.	
Doğal Sayılarla Toplama İşlemi	Toplama ve Çıkarma İşlemi
En çok üç basamaklı sayılarla eldesiz ve eldeli toplama işlemini yapar.	En çok üç basamaklı sayılarla toplama işlemini yapar.
Üç doğal sayı ile yapılan toplama işleminde sayıların birbirleriyle toplanma sırasının değişmesinin sonucu değiştirmediğini gösterir.	
İki sayının toplamını tahmin eder ve tahminini işlem sonucuyla karşılaştırır.	
Zihinden toplama işlemi yapar.	
Bir toplama işleminde verilmeyen toplananı bulur.	
Doğal sayılarla toplama işlemini gerektiren problemleri çözer.	
Doğal Sayılarla Çıkarma İşlemi	Çıkarma ve Çarpma İşlemi
Onluk bozma gerektiren ve gerektirmeyen çıkarma işlemi yapar.	En çok üç basamaklı sayılarla çıkarma işlemini yapar.
İki basamaklı sayılardan 10'un katı olan iki basamaklı sayıları, üç basamaklı 100'ün katı olan doğal sayılardan 10'un katı olan iki basamaklı doğal sayıları zihinden çıkarır.	Doğal sayılarla yapılan toplama ve çıkarma işleminin sonucunu tahmin eder, tahminini işlem sonucuyla karşılaştırır.
Doğal sayılarla yapılan çıkarma işleminin sonucunu tahmin eder, tahminini işlem sonucuyla karşılaştırır.	
Doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemlerini gerektiren problemleri çözer.	Doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemlerini gerektiren problemleri çözer.
Doğal Sayılarla Çarpma İşlemi	
Çarpma işleminin kat anlamını açıklar.	6,7,8 ve 9'lar çarpım tablosunu bilir
Çarpım tablosunu oluşturur.	Çarpım tablosunda çarpma ve bölme yapar
İki basamaklı bir doğal sayıyla en çok iki basamaklı bir doğal sayıyı, en çok üç basamaklı bir doğal sayıyla bir basamaklı bir doğal sayıyı çarpar.	İki basamaklı bir doğal sayıyla en çok iki basamaklı bir doğal sayıyı, en çok üç basamaklı bir doğal sayıyla bir basamaklı bir doğal sayıyı çarpar.
10 ve 100 ile kısa yoldan çarpma işlemi yapar.	
5'e kadar (5 dâhil) çarpım tablosundaki sayıları kullanarak çarpma işleminde çarpanlardan biri	Çarpım tablosundan çarpma ve bölme içeren zihinsel hesaplar yapar

bir artırıldığında veya azaltıldığında çarpma işleminin sonucunun nasıl değiştiğini fark eder.	
Biri çarpma işlemi olmak üzere iki işlem gerektiren problemleri çözer.	İki adımlı olmak üzere dört işlem gerektiren problemleri çözer.
Doğal Sayılarla Bölme İşlemi	Bölme İşlemi
İki basamaklı doğal sayıları bir basamaklı doğal sayılara böler.	Kalanlı bölme işlemi yapar
Birler basamağı sıfır olan iki basamaklı bir doğal sayıyı 10'a kısa yoldan böler.	
Bölme işleminde bölünen, bölen, bölüm ve kalan arasındaki ilişkiyi fark eder.	
Biri bölme olacak şekilde iki işlem gerektiren problemleri çözer.	Kesirler
Kesirler	Kesir gösterimlerini kullanır.
Bütün, yarım ve çeyrek modellerinin kesir gösterimlerini kullanır.	En basit haliyle bir kesri ifade eder
Bir bütünü eş parçalara ayırarak eş parçalardan her birinin birim kesir olduğunu belirtir.	12'yi geçmeyecek şekilde eşit olmayan kesir gösterimlerini karşılaştırır ve sıralar.
Pay ve paydası arasındaki ilişkiyi açıklar.	Pay ve paydası verilen bir kesrin eşdeğer kesrini yazar
Paydası 10 ve 100 olan kesirlerin birim kesirlerini gösterir.	12'yi geçmeyecek şekilde gösterimi verilen bir bütün içindeki kesirleri toplar ve çıkarır.
Bir çokluğun, belirtilen birim kesir kadarını belirler.	Ondalık gösterimde verilen paraları toplar ve çıkarır.
Payı paydasından küçük kesirler elde eder.	ondalık gösterimde paralar ile çıkarma ve toplama içeren problemleri çözer.
Geometrik Cisimler ve Şekiller	Açılar
Küp, kare prizma, dikdörtgen prizma, üçgen prizma, silindir, koni ve küre modellerinin yüzlerini, köşelerini, ayrıtlarını belirtir.	Açı kavramını bilir.
Küp, kare prizma ve dikdörtgen prizmanın birbirleriyle benzer ve farklı yönlerini açıklar.	Dik açı ve dik açıdan daha büyük ve küçük açıları bilir.
Cetvel kullanarak kare, dikdörtgen ve üçgeni çizer; kare ve dikdörtgenin köşegenlerini belirler.	Dik ve paralel şekilleri modellerinin yüzlerini, köşelerini, ayrıtlarını belirtir.
Şekillerin kenar sayılarına göre isimlendirildiklerini fark eder.	Kara model üzerinde paralel kenarın ayrıtlarını çizer
Uzamsal İlişkiler	Çubuk Grafikler
Şekillerin birden fazla simetri doğrusu olduğunu şekli katlayarak belirler.	Çubuk grafiklerden verileri okur ve yorumlar
Bir parçası verilen simetrik şekli dikey ya da yatay simetri doğrusuna göre tamamlar.	Eksen üzerinde farklı ölçekler kullanılabilir
Geometrik Örüntüler	Çubuk grafiklerdeki verileri kullanarak bir adımlı problemleri çözer
Şekil modelleri kullanarak kaplama yapar, yaptığı kaplama örüntüsünü noktalı ya da kareli kâğıt üzerine çizer.	
Geometride Temel Kavramlar	Geometride Temel Kavramlar
Noktayı tanıır, sembolle gösterir ve isimlendirir.	
Doğruyu, ışını ve açığı tanıır.	
Doğru parçasını çizgi modelleri ile oluşturur; yatay, dikey ve eğik konumlu doğru parçası modellerine örnekler vererek çizimlerini yapar.	Uzunluk Ölçme
Uzunluk Ölçme	Kilometre cinsinden uzunluk (km) ve mililitre (ml) cinsinden sıvı hacmini ölçer
Bir metre, yarım metre, 10 cm ve 5 cm için standart olmayan ölçme araçları tanımlar ve bunları kullanarak ölçme yapar.	Tüm birimlerde (uzunluk, kütle, hacim, sıvı) ölçüm yapar
Metre ile santimetre arasındaki ilişkiyi açıklar ve birbiri cinsinden yazar.	Tüm birimlerde ölçümler yapar ve daha alt ya da üst birime dönüştürme yapabilir. Kilometre ve metre, metre ve santimetre, kilogram ve gram, litre ve mililitre gibi
Cetvel kullanarak uzunluğu verilen bir doğru parçasını çizer.	Kesirler ve bileşik birimler hariç uzunluk/kütle/hacim içeren problemlerini çözer.
Kilometreyi tanıır, kullanım alanlarını belirtir ve kilometre ile metre arasındaki ilişkiyi fark eder.	
Metre ve santimetre birimlerinin kullanıldığı problemleri çözer.	
Çevre Ölçme	Alan ve Çevre
Nesnelerin çevrelerini belirler.	Nesnelerin çevrelerini belirler.
Şekillerin çevre uzunluğunu standart olmayan ve standart birimler kullanarak ölçer.	cm ² ve m ² arasındaki dönüşümler hariç birim kare cinsinden alanları cm ² ve m ² olarak ölçer.
Şekillerin çevre uzunluğunu hesaplar.	Doğrusal şekil, dikdörtgen, kare şekillerinin uzunluklarını hesaplar.
Şekillerin çevre uzunlukları ile ilgili problemleri çözer.	Dikdörtgen/kare alanı hesaplar
Alan Ölçme	Alan Ölçme
Şekillerin alanını standart olmayan uygun malzeme ile kaplar ve ölçer.	

Bir alanı, standart olmayan alan ölçme birimleriyle tahmin eder ve birimleri sayarak tahminini kontrol eder.	
Paralarımız	Paralarımız
Lira ve kuruş ilişkisini gösterir.	
Paralarımızla ilgili problemleri çözer.	
Zaman Ölçme	Zaman Ölçme
Zamanı dakika ve saat cinsinden söyler, okur ve yazar.	Zamanı dakika ve saat cinsinden söyler, okur ve yazar.
Zaman ölçme birimleri arasındaki ilişkiyi açıklar.	Zaman ifadesini kullanırken geçmiş ya da gelecek zaman ifadesini kullanır.
Olayların oluş sürelerini karşılaştırır.	Zamanın başlangıç bitiş saatlerini ifade eder ve iki zaman arasındaki süreyi ifade eder.
Zaman ölçme birimlerinin kullanıldığı problemleri çözer.	Zaman ölçme birimlerinin kullanıldığı problemleri çözer.
Tartma	Tartma
Nesneleri gram ve kilogram cinsinden ölçer.	
Bir nesnenin kütlesini tahmin eder ve ölçme yaparak tahmininin doğruluğunu kontrol eder.	
Kilogram ve gramla ilgili problemleri çözer.	
Sıvı Ölçme	Sıvı Ölçme
Standart sıvı ölçme aracı ve birimlerinin gerekliliğini açıklayarak litre veya yarım litre birimleriyle ölçmeler yapar.	
Bir kaptaki sıvının miktarını litre ve yarım litre birimleriyle tahmin eder ve ölçme yaparak tahmininin doğruluğunu kontrol eder.	
Litre ile ilgili problemleri çözer.	
Veri Toplama ve Değerlendirme	Veri Toplama ve Değerlendirme
Şekil ve nesne grafiğinde gösterilen bilgileri açıklayarak grafikten çetele ve sıklık tablosuna dönüşümler yapar ve yorumlar.	
Grafiklerde verilen bilgileri kullanarak veya grafikler oluşturarak toplama ve çıkarma işlemleri gerektiren problemleri çözer.	
En çok üç veri grubuna ait basit tabloları okur, yorumlar ve tablodan elde ettiği veriyi düzenler.	

Tablo 6 incelendiğinde SİEP'in kazanım sayısının TİEP'e göre daha az sayıda olduğu tespit edilmiştir. SİEP programında paralar, tartma, sıvı ölçme ve veri toplama ve değerlendirme kazanımlarına yer vermedikleri, aynı zamanda sayılar ve toplama çıkarma kazanımları TİEP kazanımlarına göre daha az olduğu tespit edilmiştir. Diğer alanlardaki kazanımlar birbirleri ile uyumludur. TİEP programı 17 konu öğretirken, SİEP programı 10 konu vaşlığında kazanımlara yer vermektedir.

Türkiye ve Singapur İlkokul Eğitim Programlarının matematik içeriklerinin matematik kazanımları açısından dördüncü sınıfların karşılaştırılması tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7.

Matematik kazanımları dördüncü sınıflar

4. Sınıf Kazanımları	
Türkiye ilkokul Matematik Programı	Singapur İlkokul Matematik Programı
Doğal Sayılar	Doğal Sayılar
4, 5 ve 6 basamaklı doğal sayıları okur ve yazar.	Hem kelime hem de sayı olarak doğal sayıları okur ve yazar.
10 000'e kadar (10 000 dâhil) yüzer ve biner sayar.	\approx sembolünü kullanır.
4, 5 ve 6 basamaklı doğal sayıların bölüklerini ve basamaklarını, basamaklarındaki rakamların basamak değerlerini belirler ve çözümler.	1,2, 3, 4, 5 ve 6 sayıların bölüklerini ve basamaklarını, basamaklarındaki rakamların basamak değerlerini belirler ve çözümler.
Doğal sayıları en yakın onluğa veya yüzlüğe yuvarlar.	Doğal sayıları en yakın onluğa veya yüzlüğe yuvarlar.
En çok altı basamaklı doğal sayıları büyük/küçük sembolü kullanarak sıralar.	Sayıları sıralar ve karşılaştırır
Belli bir kurala göre artan veya azalan sayı örüntüleri oluşturur ve kuralını açıklar.	Sayı örüntüleri oluşturur
Doğal Sayılarla Toplama İşlemi	Toplama Çıkarma İşlemi
En çok dört basamaklı doğal sayılarla toplama işlemini yapar.	Sayılar ve çarpanlarını bilir aralarındaki ilişkiyi anlar
İki doğal sayının toplamını tahmin eder ve tahminini işlem sonucu ile karşılaştırır.	1 basamaklı bir sayının 100 içinde belirli bir sayının çarpanı olup olmadığını belirler

En çok dört basamaklı doğal sayıları 100'ün katlarıyla zihinden toplar.	Verilen iki sayının ortak çarpanlarını bulur
Doğal sayılarla toplama işlemini gerektiren problemleri çözer.	Bir sayının belirli bir 1 basamaklı sayının katı olup olmadığını belirler
Doğal Sayılarla Çıkarma İşlemi	Verilen 1 basamaklı iki sayının ortak katlarını bulur
En çok dört basamaklı doğal sayılarla çıkarma işlemini yapar.	Çıkarma İşlemi
Üç basamaklı doğal sayılardan 10'un katı olan iki basamaklı doğal sayıları ve 100'ün katı olan üç basamaklı doğal sayıları zihinden çıkarır.	
Doğal sayılarla yapılan çıkarma işleminin sonucunu tahmin eder, tahminini işlem sonucuyla karşılaştırır.	
Doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemini gerektiren problemleri çözer.	Toplama ve çıkarmayı içeren 2 adımlı kelime problemlerini çözer
Doğal Sayılarla Çarpma İşlemi	Doğal Sayılarla Çarpma İşlemi
Üç basamaklı doğal sayılarla iki basamaklı doğal sayıları çarpar.	4 basamaklı bir sayı ile bir basamaklı bir sayı, 3 basamaklı bir sayı ile 2 basamaklı bir sayıyı çarpar
Üç doğal sayı ile yapılan çarpma işleminde sayıların birbirleriyle çarpılma sırasının değişmesinin, sonucu değiştirmedigini gösterir.	
En çok üç basamaklı doğal sayıları 10, 100 ve 1000'in en çok dokuz katı olan doğal sayılarla; en çok iki basamaklı doğal sayıları 5, 25 ve 50 ile kısa yoldan çarpar.	
En çok üç basamaklı doğal sayıları 10, 100 ve 1000 ile zihinden çarpar.	
En çok iki basamaklı bir doğal sayı ile bir basamaklı bir doğal sayının çarpımını tahmin eder ve tahminini işlem sonucu ile karşılaştırır.	
Doğal sayılarla çarpma işlemini gerektiren problemleri çözer.	
Doğal Sayılarla Bölme İşlemi	Doğal Sayılarla Bölme İşlemi
Üç basamaklı doğal sayıları en çok iki basamaklı doğal sayılara böler.	
En çok dört basamaklı bir sayıyı bir basamaklı bir sayıya böler.	En çok dört basamaklı bir sayıyı bir basamaklı bir sayıya böler
Son üç basamağı sıfır olan en çok beş basamaklı doğal sayıları 10, 100 ve 1000'e zihinden böler.	
Bir bölme işleminin sonucunu tahmin eder ve tahminini işlem sonucu ile karşılaştırır.	
Çarpma ve bölme arasındaki ilişkiyi fark eder.	
Doğal sayılarla en az bir bölme işlemi gerektiren problemleri çözer.	4 işlemi içeren 3 adımlı kelime problemlerini çözer
Aralarında eşitlik durumu olan iki matematiksel ifadeden birinde verilmeyen değeri belirler ve eşitliğin sağlandığını açıklar.	
Aralarında eşitlik durumu olmayan iki matematiksel ifadenin eşit olması için yapılması gereken işlemleri açıklar.	
Kesirler	Karışık Sayılar ve Bileşik Kesirler
Basit, bileşik ve tam sayılı kesri tanırlar ve modellerle gösterir.	Basit, bileşik ve tam sayılı kesri tanırlar ve aralarındaki ilişkiyi gösterir
Birim kesirleri karşılaştırır ve sıralar.	
Bir çokluğun belirtilen bir basit kesir kadarını belirler.	Bir çokluğun belirtilen bir basit kesir kadarını belirler.
Paydaları eşit olan en çok üç kesri karşılaştırır.	
Kesirlerle İşlemler	Kesirlerle İşlemler
Paydaları eşit kesirlerle toplama ve çıkarma işlemi yapar.	12'yi geçmeyen iki farklı kesirlerle toplama ve çıkarma işlemi yapar.
Kesirlerle toplama ve çıkarma işlemlerini gerektiren problemleri çözer.	Kesirlerle en az iki işlemli toplama ve çıkarma işlemlerini gerektiren problemleri çözer.
Geometrik Cisimler ve Şekiller	Geometrik Cisimler ve Şekiller
Üçgen, kare ve dikdörtgenin kenarlarını ve köşelerini isimlendirir.	Köşegen özellikleri hariç dikdörtgen ve karenin özelliklerini bilir
Kare ve dikdörtgenin kenar özelliklerini belirler.	
Üçgenleri kenar uzunluklarına göre sınıflandırır.	
Açınımı verilen küpü oluşturur.	Uzamsal İlişkiler
İzometrik ya da kareli kâğıda eş küplerle çizilmiş olarak verilen modellere uygun basit yapılar oluşturur.	İzometrik ya da kareli kâğıda eş küplerle çizilmiş olarak verilen modellere uygun basit yapılar çizer

Uzamsal İlişkiler	İzometrik ya da kareli kâğıta verilen modelleri simetrisini tamamlar
Ayna simetrisini, geometrik şekiller ve modeller üzerinde açıklayarak simetri doğrusunu çizer.	Ayna simetrisini, geometrik şekiller ve modeller üzerinde açıklayarak simetri doğrusunu çizer.
Verilen şeklin doğruya göre simetriğini çizer.	Verilen şeklin doğruya göre simetriğini çizer.
Geometride Temel Kavramlar	Geometride Temel Kavramlar
Düzlemi tanıır ve örneklendirir.	
Açıyı oluşturan ışınları ve köşeyi belirler, açıyı isimlendirir ve sembolle gösterir.	Açıları adlandırmak için sembolleri kullanır
Açıları, standart olmayan birimlerle ölçer ve standart ölçme birimlerinin gerekliliğini açıklar.	Açıları derece cinsinden ölçer
Açıları standart açı ölçme araçlarıyla ölçerek dar, dik, geniş ve doğru açı olarak belirler.	Verilen büyüklükte bir açı çizer
Standart açı ölçme araçları kullanarak ölçüsü verilen açıyı oluşturur.	Çeyrek, yarım ve tam dönüşleri derece cinsinden açılarla ilişkilendirip söyler
Uzunluk Ölçme	8 köşeli pusulayı bilir
Standart uzunluk ölçme birimlerinden milimetrenin kullanım alanlarını belirtir.	Uzunluk Ölçme Çevre Ölçme
Uzunluk ölçme birimleri arasındaki ilişkileri açıklar ve birbiri cinsinden yazar.	Alanı / çevresi verilen bir karenin bir kenarının uzunluğunu bulur
Doğrudan ölçebileceği bir uzunluğu en uygun uzunluk ölçme birimiyle tahmin eder ve tahminini ölçme yaparak kontrol eder.	Çevresi/alanı verilen bir dikdörtgenin bir kenarının uzunluğunu bulur
Uzunluk ölçme birimlerinin kullandığı en çok üç işlem gerektiren problemleri çözer.	Dikdörtgen ve karelerden oluşan geometrik şekillerin alanını ve çevresini hesaplar
Çevre Ölçme	Sıvı Ölçme
Kare ve dikdörtgenin çevre uzunlukları ile kenar uzunlukları arasındaki ilişkiyi açıklar.	
Aynı çevre uzunluğuna sahip farklı geometrik şekiller oluşturur. Şekillerin çevre uzunluklarını hesaplamayla ilgili problemleri çözer.	Tartma
Şekillerin alanlarının, bu alanı kaplayan birim karelerin sayısı olduğunu belirler.	
Kare ve dikdörtgenin alanını toplama ve çarpma işlemleri ile ilişkilendirir.	
Zaman Ölçme	Zaman
Zaman ölçme birimleri arasındaki ilişkiyi açıklar.	Saniye cinsinden zamanı söyler
Zaman ölçme birimlerinin kullandığı problemleri çözer.	24 saat cinsinden bir saati okur
Tartma	24 saati içeren zaman problemlerini çözer
Yarım ve çeyrek kilogramı gram cinsinden ifade eder.	Ondalık Sayılar
Kilogram ve gramı kütle ölçerken birlikte kullanır.	Ondalık sayıların gösterim, temsil ve basamak değerlerini bilir (onda birlik, yüzde birlik, binde birlik)
Ton ve miligramın kullandığı yerleri belirler.	Ondalık sayıları karşılaştırır ve sıralar
Ton-kilogram, kilogram-gram, gram-miligram arasındaki ilişkiyi açıklar ve birbirine dönüştürür.	Ondalık sayıları bir tam sayı ile böler
Ton, kilogram, gram ve miligram ile ilgili problemleri çözer.	Ondalık sayıları kesirlere dönüştürür
Sıvı Ölçme	10 ve 100'ün katı olan ondalık sayıları kesir olarak ifade eder
Mililitrenin kullandığı yerleri açıklar.	Ondalık sayıları en yakın sayıya yuvarlar.
Litre ve mililitre arasındaki ilişkiyi açıklar ve birbirine dönüştürür.	2 basamağa kadar ondalık sayıları toplar ve çıkarır
Litre ve mililitreyi miktar belirtmek için bir arada kullanır.	Ondalık sayıları (2 ondalık basamağa kadar) 1 basamaklı bir tam sayı ile çarpar ve böler
Bir kaptaki sıvının miktarını, litre ve mililitre birimleriyle tahmin eder ve ölçme yaparak tahminini kontrol eder.	4 işlemi içeren 2 adımlı kelime problemlerini çözer
Litre ve mililitre ile ilgili problemleri çözer.	Çarpma ve bölme işlemlerinde cevapları belirli bir doğruluk derecesine kadar yuvarlayarak ifade eder
Veri Toplama ve Değerlendirme	Veri Toplama ve Değerlendirme
Sütun grafiğini inceler, grafik üzerinde yorum ve tahminler yapar.	Tablolardaki verileri inceler, yorum ve tahminler yapar.
Sütun grafiğini oluşturur.	
Elde ettiği veriyi sunmak amacıyla farklı gösterimler kullanır.	Verilerden bir tablo oluşturur
Sütun grafiği, tablo ve diğer grafiklerle gösterilen bilgileri kullanarak günlük hayatla ilgili problemler çözer.	Tablo/ grafik verilerini kullanarak 1 adımlı problemler çözer

Tablo 6 incelendiğinde SİEP'in kazanım sayısının TİEP'e göre daha az sayıda olduğu tespit edilmiştir. SİEP programında sıvı ölçme ile ilgili herhangi bir kazanıma yer vermedikleri fakat TİEP'ten farklı olarak ondalık sayılara ait fazladan kazanımları işledikleri görülmektedir. TİEP'te 17 konu başlığı yer alırken, 14 konu başlığına yer vermektedirler. Kazanım bazında daha az kazanımla öğrenciyi konu vermeye çalıştıkları tespit edilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Singapur ve Türkiye'de uygulanan İlkokul Matematik eğitim programlarının matematik içeriklerinin incelendiği bu çalışmada öğretim program tanıtımı, matematiksel çerçeve, amaç hedefler, özel amaçlar, öğrenme ve öğretme süreci, matematik kazanımları yönünde SİEP ve TİEP programlarının benzerlik ve farklılıkları ortaya konulmuştur. En temel fark Singapur ilkököl programını 6 yılda verirken, Türkiye 4 yılda vermektedir. Bu durum öğrencilerin kısa sürede fazla konu öğretilmesinden ziyade yavaş ve zamanla konuları öğrendikleri için uluslararası sınavlarda SİEP'in öğrencilerinin daha başarılı olmalarının temel sebeplerinden biri olarak düşünülmektedir.

Öğretim program tanıtımı açısından incelendiğinde birbirine benzer yapıda şekillenen programlar olarak SİEP'in aynı zamanda TIMSS ve PISA sınavlarına yönelik içerikler ile öğretmene rehberlik yaptığı tespit edilmiştir. Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA) tarafından dört yıllık periyotlarda yapılan TIMSS sınavı 2019 uygulamasına dördüncü sınıf düzeyinde 58 ülke katılım göstermiştir. 25 yıldır yapılan bu sınav eğitim öğretim programlarının da şekillenmesine katkı sağlamaktadır. Bu durum aslında bu sınavlardaki başarı sıralaması açısından eğitim programlarını da sıralamaktadır. SİEP programın bu açıdan sıralamalarını yükseltecek şekilde öğretim programı uygulamaktadır. Benzer şekilde Erdoğan, Hamurcu ve Yeşiloğlu (2017) ve ilgili çalışmada TİEP'inde bu sınav kazanımlarına uygun şekilde verildiği görülmektedir. Ama bu sınavlarda başarısız olunmasının sebebinin ders kitapları ve öğretmenlerin dersi işleyiş şeklinden kaynaklandığı düşünülmektedirler. Nitekim Toptaş, Elkatmış ve Karaca (2012) yapmış oldukları çalışmada uluslararası sınavlardaki başarısızlığın sebebinin ders kitapları ve çalışma kitaplarının programa uygun hazırlanmamasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

SİEP'in öğretim kılavuzu incelendiğinde kılavuzun çok anlaşılır ve iyi bir dizgi ile yapılandırıldığı görülmüştür. Kılavuzda ek açıklamalar ve örneklere ayrıntılı şekilde yer verilmiş ve öğretmenin uygulayacağı her şeye örnek olarak yer verilmiştir. TİEP ise iyi yapılandırılmış kılavuzu olmasına rağmen içerikte yapılacak örnekleri öğretmen tarafından düşünülmesi ve plan olarak uygulanması gerekmektedir. Bu da aslında her öğretmenin vereceği örneklerin birbirinden farklı olacağı için en iyi örneğin verilip verilmediği net şekilde bilinmemektedir. Gündoğdu, Albayrak, Ozan ve Çelik (2012) öğrenme alanları ile matematiksel kavramları anlayabilecek, kavramlar ile günlük yaşam arasında bağlantı kuracak, akıl yürütme ve problem çözme stratejilerini geliştirecekleri programlarda öğrencilerin daha başarılı olacaklarını ifade etmişlerdir. Her iki programa bakıldığında günlük yaşam ile bağlantı kurma, akıl yürütme ve problem çözme becerilerine öncelik verdiği görülmektedir. Özellikle SİEP problem çözme felsefesi üzerinden programını yapılandırmıştır. SİEP programında bu yapı daha iyi örneklendirilerek öğretmene kolaylık sağlamaktadır. Problem çözme NCTM (2000)'ye (National Council of Teachers of Mathematics) göre matematik eğitimin temel yapı taşları arasındadır. Bu açıdan her iki programda da olması kaçınılmazdır. TİEP matematiksel kavramları öğretmeyi hedefleyen bir yapıda ilerlerken Singapur'un programının matematiğin öğrencilerin ihtiyaçlarını giderme olduğu görülmektedir. İnce, Bilgin ve Tombak'ın (2018) yapmış olduğu çalışmada PISA başarısı yüksek olan ülkeler arasında yer alan Şangay'ın matematik öğretim programında matematik ve teknolojiyi birleştirerek kullanmayı öğrettiğini ifade etmişlerdir. TİEP kendi öğrenme süreçlerini bilinçli biçimde yönetme olarak ifade edilmiştir. SİEP'te ise öğrenmeyi öğrenme ve kendi kendine öğrenmeden bahsedilmektedir. Yücel ve Koç (2011) matematik başarısının artması için matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmenin gerekliliğini ifade etmişlerdir. Bu açıdan her iki programda aslında öğrencilerin matematiği karşı olumlu tutum geliştirmesine vurgu yapmaktadır. TİEP Matematiksel okuryazarlık, kavramlar, problem çözme, akıl yürütme, tahmin etme süreçlerine göre program yapılandırılmışken, SİEP programı muhakeme, iletişim, uygulama, modelleme, düşünme becerileri ve buluşsal yöntemler olarak yapılandırılmıştır. Bu yapılanma aslında her iki program için doğru bir yapılanma olsa da SİEP programında öğrencinin sorumluluğu ve günlük yaşam ile bağlantı kurması daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Güzel, Karataş ve Çetinkaya'nın (2010) yapmış oldukları çalışmada Türkiye ortaöğretim

matematik programı yaratıcı düşünme ve yapılandırmacılık yaklaşımlarına önem verirken, Almanya'da yansıtıcı düşünme, Kanada programı eleştirel düşünmeye ağırlık verdiğini belirtmişlerdir.

TİEP ve SİEP'in ortak kavramları, kendi öğrenme süreçleri, iletişim becerisi, öğretmen rehberliği, etkileşimli öğretme, düşünce paylaşımı, olumlu tutum, etkinlik temelli öğrenme, oyunla öğrenme, sorgulama becerisi, problem çözme ve önceki öğrenmelerin tekrarı olarak sıralanabilir. Kazanımlar açısından incelendiğinde TİEP'te daha fazla kazanım olduğu görülmektedir. SİEP daha az kazanımla aynı becerileri vermektedir. Kazanım bazında programları yıllara göre karşılaştırıldığında birinci sınıf için TİEP'te daha fazla öğrenme alanı olduğu belirlenmiştir. Örneğin uzamsal ilişkiler, geometrik örüntüler, tartma, sıvı ölçme alanlarının birinci sınıflar için SİEP programında herhangi bir kazanıma yer verilmediği görülmektedir. İkinci sınıf açısından bakıldığında uzamsal ilişkiler, geometrik örüntüler, tartma alanlarına ait kazanımlara yer vermedikleri diğer alanlarda da TİEP'e gör daha az kazanım ile süreci bütünsel işledikleri görülmektedir. Üçüncü sınıf açısından bakıldığında geometrik örüntüler, geometrideki temel kavramlar, paralarımız, tartma ve sıvı ölçme, veri toplama ve değerlendirme öğrenme alanlarına ait kazanımlara yer vermedikleri görülmüştür. Dördüncü sınıfta ise sıvı ölçme öğrenme alanında herhangi bir kazanıma yer vermedikleri tespit edilmiştir. Program çalışmalarında Ulusal Matematik Danışma Paneli, ilkökul programlarında öğretilen konuların ilk yıllarda doğal sayılar, kesirler ve doğal sayılarda işlemler konusuna ağırlık vermesi daha sonra geometri ile ilgili konulara geçiş yapılmasının uygun olduğu ifade edilmektedir (National Mathematics Advisory Panel, 2008). Bu açıdan bakıldığında her iki programda ilk yıllarda istenildiği gibi doğal sayılar, işlemler ve kesirler konusunda ağırlık verirken, TİEP programı geometri konusunun öğretimine ilk yıllardan başlamaktadır. Bu hem konu sayısını artmakta hem de istenilen ölçülere uygun olmayan bir durum olarak ifade edilebilir. Genel itibari ile yorumlamak gerekirse SİEP proramında daha az kazanım ile program yapılandırılmış ve çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olarak işlem öncesi ve sonrası döneme dikkat edilerek kazanımlara belli sınıflarda yer verilmediği görülmektedir. Baş (2017) kazanımlar açısından Türkiye matematik öğretim programlarını değerlendirdiğinde 2009 yılında 256, 2015 yılında 252, 2017 yılında 229 kazanım olduğu görülmektedir. Kazanım sayısı güncellemeler ile azaltılmasını rağmen SİEP programından hala kazanım sayısı bakımından fazladır. Erbilge (2019) Türkiye, Kanada ve Hong Kong'un Ortaokul matematik öğretim programlarının karşılaştırılması adlı çalışmasında kazanım sayısı açısından en fazla Kanada'nın olduğunu ifade etmiştir. Ama PISA (2019) sonuçlarına göre 2018 yılında matematik okuryazarlığından 512 puan almıştır.

Her iki programda da kazanımlar konulara göre ayrılmış ve kazanımların öğretimi ile ilgili ayrıntı bilgilere yer verilmiştir. Bunun yanı sıra SİEP'te problem çözme becerisi programın temelini oluşturmaktadır. Kaytan (2007) ve Böke (2002) yapmış oldukları çalışmalarda İngilterenin matematik programında problem çözme ve düşünme becerilerine ağırlık verdiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca her iki programda tek öğretim programı uygulanmakta ve sınıftaki zorluk dereceleri öğretmenlere bırakılmıştır. SİEP programı öğretmene bu konuda daha fazla açıklama sunmaktadır.

Türkiye TIMSS 2019 uygulamasında şu ana kadar katıldığı tüm uygulamalara göre en yüksek performansı elde etmiştir. Bu puanın temel artış sebebi matematik ile günlük yaşam arasında bağlantının daha fazla kurulmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Her iki programında 21. yüzyıl becerilerini öne alan ve öğretmenlere rehberlik yaptırarak öğrenme ortamı sağlayan bir programdır. SİEP'in TİEP'den farklı olarak özellikle TIMSS ve PISA sınavları göz önüne alınarak güncellendiği ifade edilmiştir. TİEP için bu durum ifade edilmese bile yapılandırması bu şekilde yapıldığı görülmektedir. Her ikisi için de benzer şekilde yapılandırılmasına karşın uluslararası sınavlarda başarısız olunmasının sebebi olarak Erdoğan, Hamurcu ve Yeşiloğlu (2017) haftalık ders dağılımları içerisinde matematik dersinin ders saati olarak daha az yer almasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

Konu başlıkları bakımında TİEP'in SİEP'ten daha fazla konu başlığına programda yer verdiği tespit edilmiştir. Bu durum bütün yıllar için benzer şekilde ilerlemektedir. Schmidt, Houang ve Cogan (2002) bu konu hakkında programlarda fazla konu olmasının ve her sene tekrar ederek öğretmenin öğretimde derinliği ve anlamlılığı bozduğunu belirtmişlerdir. Hook, Bishop ve Hook (2007) ve Schoen, Erbilgin ve Hacıömeroğlu (2011) programlarda konu sayısının az olmasının öğretmenlerin konu anlatırken daha derin ve anlamlı bir eğitim yapmalarına olanak sağladığını ifade etmişlerdir.

Bu araştırma ile her iki program karşılaştırılmış ve TİEP programının güçlü ve zayıf olduğu noktalar tespit edilmiştir. Programın zayıf noktaları üzerinde çalışılıp revize edilerek daha iyi bir program çalışması yapılabilir.

Çalışmanın bulguları ışığında program karşılaştırması iki ülke için sadece öğretim programları üzerinden yapılmıştır. Matematik ders kitapları ve içeriklerinin nasıl kullanıldığında dair karşılaştırma yapılmamıştır. Bu açıdan yeni yapılacak çalışmalarda bu konu üzerinden araştırma yapılırsa süreç hakkında daha iyi bir karşılaştırma imkânı elde edileceği düşünülmektedir.

Yapılan çalışmada kazanımların konu anlatımı açısından ne kadar tekrar yapıp yapılmadığı öğretmenin konuyu nasıl anlattığı incelenmemiştir. Öğretmenlerin kazanımları işlerken konu tekrarını ya da her yıl aynı konu başlıklarını nasıl işlediği ile ayrıntılı bir çalışma yapılması önerilebilir.

TİEP'te yer alan ve SİEP'te yıllara göre yer almayan kazanımların öğrenmede nasıl etki oluşturduğunun ayrıntılı bir çalışması program geliştirme tarafından yapılabilir ve daha az kazanım ve konuya sahip olan SİEP'in uluslararası sınavlarda başarısına bu durumun etki edip etmediği araştırılabilir.

Ulusal Matematik Danışma Paneli tarafından önerilen ilk yıllarda geometri konulara yer verilmemesi önerisi konusunda bir araştırma yapılarak verilmemesi durumunda başarının artıp artmadığı kontrol edilebilir ve program geliştirme çalışması yapanlar bilgilendirilerek yeni programların gelişmesine katkı sağlanabilir.

SİEP programı 2021 Ağustos ayında yeniden güncellenmiştir (MOE, 2021). Bu çalışmada son programın ele alınmamasının sebebi uygulamasının yapıldıktan sonra uluslararası sınavlarda başarı sağlayıp sağlamadığının bilinmemesinden kaynaklanmaktadır. Programdaki değişikliklere bakıldığında genel itibarı ile problem çözme çerçevesinde yapılandırılan 2013 programından en büyük farklılık 2021 programı ile matematiğin doğası, temalar ve büyük fikirler, matematik çerçevesi, 21. yüzyıl becerilerine göre yapılandırılmıştır. Ayrıca öğrenme süreçleri, öğrenme aşamaları, yoğunlaştırılması gereken alanlar ve çerçeveler, teknoloji kullanımı başlıklarına yer verdikleri bir program hazırlamışlardır. Yeni programın pandemi sonrası gelişen teknoloji ve süreçlere uygun olacak şekilde güncellendiği anlaşılmaktadır. Süreçte uluslararası sınavlarda yine yüksek başarı alması durumunda yeni programın içeriğinin derinden incelenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Altıntaş, S., & Görgeç, İ. (2014). Türkiye ile Güney Kore'nin Matematik Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Education Sciences*, 9(2), 191-216
- Amet, E. I. (2021). *Türkiye ve Yunanistan ortaokul matematik öğretim programlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Anderson, J. O., Lin, H. S., Treagust, D. F., Ross, S. P., & Yore, L. D. (2007). Using large-scale assessment datasets for research in science and mathematics education: Programme for International Student Assessment (PISA). *International Journal of Science and Mathematics Education*, 5(4), 591-614.
- Baki, A., & Baki, B. B. (2016). Türkiye ve Almanya'nın Ortaokul Matematik Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 7(1), 229-258.
- Bal, B., & Başar, E. (2014). Finlandiya, Almanya, Singapur ve Türkiye'nin Eğitim Sistemleri Açısından Kademeler Arası Geçiş Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi* (s. 567-602). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Baş, M. (2017). 2009 ve 2015 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programları ile 2017 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı Karşılaştırması. *Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1219-1258.
- Böke, C. H. (2002). *Türkiye ve İngiltere'deki ilköğretim matematik programlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çetinbaş, A. (2019). *Türkiye ve Kanada İlkokul Matematik Öğretim Programlarının Program Öğeleri Bağlamında Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Erbilge, A. E. (2019). *Türkiye, Kanada ve Hong Kong'un Ortaokul Matematik öğretim programlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Erbilgin, E., & Boz, B. (2013). Matematik Öğretmeni Yetiştirme Programlarımızın Finlandiya, Japonya ve Singapur Programları İle Karşılaştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 156-170.
- Erdoğan, F., Hamurcu, H., & Yeşiloğlu, A. (2017). Türkiye, Singapur TIMSS 2011 sonuçlarının matematik programı açısından değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi (CIJE)*, 5(1), 31-43.
- Gündoğdu, K., Albayrak, M., Ozan, C., & Çelik, N. (2012). Müfettişlerin İlköğretim Matematik Öğretim Programı Hakkındaki Görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 21-37.
- Güzel, İ., Karataş, İ., & Çetinkaya, B. (2010). Ortaöğretim Matematik Öğretim Programlarının Karşılaştırılması: Türkiye, Almanya ve Kanada. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 1(3), 309-325.
- Hook, W., Bishop, W., & Hook, J. (2007). A Quality Math Curriculum in Support Of Effective Teaching for Elementary Schools. *Educational Studies in Mathematics*, 65(2), 125-148.
- İnce, M., Bilgin, O., & Tombak, Z. (2018). Türkiye ve Şangay (Çin) Matematik Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. 11. Ines International Education and Social Science Congress, 28 April 01 May 2018, Alanya Antalya. <https://books.incescongress.com/dl/ESS-2018-Abstracts-book.pdf>
- Kabaran, G. G., & Görgen, I. (2016). Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 478-495.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel
- Kaytan, E. (2007). *Türkiye, Singapur ve İngiltere ilköğretim matematik öğretim programlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Krajcik, J. (2011). Learning Progressions Provide Road Maps for The Development and Validity of Assessments and Curriculum Materials. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspective*, 9(2-3), 155-158.
- Kul, Ü., & Aksu, Z. (2016). Türkiye, Singapur, Güney Kore Matematik Öğretim Programlarının Pedagojik Alan Bilgisi Bileşenleri Bağlamında Karşılaştırılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 900-921.
- Levent, F., & Yazıcı, E. (2014). Examination of Factors Affecting Success of Singapore Education System, *Journal of Educational Sciences*, 39, 121-143.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1995). *Designing qualitative research*. London: Sage Publications.
- Matematik Dersi Öğretim Programı (2018) Matematik Desi Öğretim Programı İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7, ve 8.sınıflar. Ankara: MEB <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-MATEMAT%20C4%B0K%20C3%96C4%99ERET%20C4%B0M%20PROGRAMI%202018v.pdf>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- MOE (2013). Mathematics Syllabus Primary one to six. Singapore: Ministry of Educaiton, <https://www.moe.gov.sg/primary/curriculum/syllabus> (Erişim Tarihi:06/06/2021)
- MOE (2021). Mathematics Syllabus Primary one to six. Singapore: Ministry of Educaiton, <https://www.moe.gov.sg/primary/curriculum/syllabus> (Erişim Tarihi:06/06/2021)
- National Mathematics Advisory Panel (2008). Foundations for success: The final report of the National Mathematics Advisory Panel, Washington, DC: U.S. Department of Education.
- NCTM. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Va: National Council of Teachers of Mathematics Pub.
- Özkan, A.E. (2006). *Türkiye, Belçika (Flaman) ve Singapur matematik öğretim programları üzerine karşılaştırmalı bir çalışma*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- PISA (2019). PISA 2018 Türkiye Ön Raporu Ankara: Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf (Erişim Tarihi:08/07/2021)

- Şahinkaya, N. (2008). *Türkiye-Finlandiya Sınıf Öğretmenliği Matematik Öğretimi Programları, Sınıf Öğretmeni Adayları ile Öğretmenlerin Öz-Yeterlilik ve Öğrenme Öğretme Süreçleri Açısından Karşılaştırılması*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Schmidt, W. H., Houang, R., & Cogan, L. (2002). A Coherent Curriculum: The Case of Mathematics. *American Educator*, 26, 1-18.
- Schoen, R., Erbilgin, E., & Hacıömeroğlu, S. E. (2011). Analyzing the Next Generation Sunshine State Standards for mathematics: Is the State Curriculum still a mile wide and an inch deep? *Dimensions in Mathematics*, 31(1), 30-39.
- Tantürk, M. (2007). *İlköğretim İkinci Kademedeki 1986 ve 2006 Matematik Programlarının Karşılaştırılması Üzerine Bir Araştırma*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Teo, T.W., Yan, Y. K., & Ong, W.L.M. (2017) An Investigation of Singapore Preschool Children's Emerging Concepts of Floating and Sinking, *Pedagogies: An International Journal*, 12(4), 325-339, DOI: 10.1080/1554480X.2017.1374186
- Toptaş, V., Elkatmış, M., & Karaca, E. T., (2012). İlköğretim 4. Sınıf Matematik Programının Öğrenme Alanları ile Matematik Öğrenci Çalışma Kitabındaki Soruların Zihinsel Alanlarının TIMSS'e Göre İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 17-29.
- Türkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırmalı eğitim: Dünya ülkelerinden örneklerle*, Adana: Baki Kitapevi,
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yücel, Z, & Koç, M. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersine Karşı Tutumlarının Başarı Düzeylerini Yordama Gücü İle Cinsiyet Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online*, 10(1), 133-143.

COVID-19 PANDEMİSİ SÜRECİNDE VELİLERİN ÖĞRETMEN KAVRAMINA YÖNELİK GELİŞTİRMİŞ OLDUKLARI METAFORLARI

METAPHORS DEVELOPED BY PARENTS FOR THE CONCEPT OF TEACHER DURING THE COVID-19 PANDEMIC PROCESS

Bayram GÖKBULUT¹, Ahmet Naci ÇOKLAR²

ÖZ: Covid-19 pandemi süreci, eğitim süreçlerinde de hızlı ve önemli değişimlere neden olmuştur. Bu süreçte özellikle uzaktan eğitim uygulamaları etkisini göstermiş, dijital teknolojiler yaygın bir şekilde kullanılmaya başlamıştır. Yeni teknolojilerin kullanımı öğrenci, öğretmen ve veliler için bir uyum süreci gerektirmiştir. Pandemi nedeniyle ev ortamlarının sınıf ortamına dönüşmesiyle birlikte veliler eğitim öğretim sürecinin içerisine daha çok dahil olmuş ve sorumluluk almışlardır. Yaşanan bu süreçte velilerin öğretmene yönelik algılarındaki değişiklik araştırma konusu olarak önemli görülmüş ve velilerin öğretmene yönelik görüşleri metaforlar aracılığı ile araştırılmıştır. 2020-2021 eğitim öğretim yılı sonunda Zonguldak ilinde farklı eğitim kademelerinden toplam 275 öğrenci velisinin katılımı ile gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde MaxQDA analiz programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenci velileri öğretmenleri 74 farklı metafor ile tanımlamışlardır. Bu metaforlar 11 kategori altında toplanmıştır. Öğrenci velilerinin mezuniyet durumlarına göre (ilkokul, ortaokul, lise, üniversite) tanımladıkları metaforlar arasında ise farklılıklar olduğu görülmüştür.

ABSTRACT: Bölüm metni bölüm metni bölüm metni bölüm metni bölüm metni bölüm metni bölüm metni bölüm metni bölüm metni The Covid-19 pandemic process has also caused rapid and important changes in education processes. In this process, especially distance education applications have shown their effect and digital technologies have started to be used widely. The use of new technologies required an adaptation process for students, teachers and parents. It has caused the home environment to turn into a classroom environment and the parents to take place in the classroom. In this process, the change in the perceptions of the parents towards the teacher was considered important as a research topic and was investigated through metaphors. At the end of the 2020-2021 academic year, the data obtained from the research carried out with the participation of a total of 275 parents of students from different education levels in Zonguldak province were analyzed with content analysis. MaxQDA analysis program was used in the analysis of the data. As a result of the research, parents of students defined teachers with 74 different metaphors. These metaphors were gathered under 11 categories. There are differences between the metaphors defined by the parents of the students according to their graduation status (primary school, secondary school, high school, university).

Anahtar sözcükler: Veliler, öğretmen, metafor, Covid-19, pandemi

Keywords: Parents, teacher, metaphor, Covid-19, pandemic

Bu makaleye atf vermek için:

Gökbulut, B. ve Çoklar, A. N. (2022). Covid-19 pandemisi sürecinde velilerin öğretmen kavramına yönelik geliştirmiş oldukları metaforları, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1426-1446

Cite this article as:

Gökbulut, B. & Çoklar, A. N. (2022). Metaphors developed by parents for the concept of teacher during the Covid-19 pandemic process. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1426-1446

¹. Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Zonguldak, TÜRKİYE, bayramgokbulut@hotmail.com, Orcid://0000-0002-7218-5900

² : Prof.Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Bilgisayar Öğretim Teknolojileri Bölümü, Meram, 42090, Konya, TURKEY, ahmetcoklar@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9210-4779>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The Covid-19 pandemic process has also caused rapid and important changes in education processes, and the teaching profession has experienced a significant change. In this process, especially distance education applications have shown their effect and digital technologies have started to be used widely. The digital competencies of teachers have become very important. In distance education, differences in teaching methods and techniques, classroom management, measurement and evaluation have emerged. These differences required an adaptation process for students, teachers and parents. It has caused the home environment to turn into a classroom environment and the parents to take place in the classroom. In this process, the change in the perceptions of the parents towards the teacher was considered important as a research topic and was investigated through metaphors.

The main purpose of this study is to determine the perceptions of the parents of the students about the concept of teacher through metaphors. Within the scope of this main purpose, answers to the following questions were sought in the study:

1. Which metaphors did the parents of students use to describe their perceptions of the concept of teacher?
2. Which metaphors did the parents of the students use about the concept of teacher according to their educational background (primary school, secondary school, high school, university)?

Method

The research was carried out with a case study, one of the qualitative research designs. Easily accessible sampling method was used to determine the participants. Metaphors were used to determine the perceptions and views of parents towards teachers. Data was collected online using Google Forms between 01-20 July 2021. The created form contains three parts, the first part includes the directive, the second part includes personal information, and the third part includes the metaphor question. In the research, "When the concept of teacher is considered, it is an object, a shape, an animal, a fairy tale hero, a historical identity, or a living thing, etc. If you were asked to compare a feature, what would you compare it to? Why?" They were asked to write metaphors for teachers in the form of

In the study, data were collected from a total of 576 participants, and 301 inappropriate data were removed from the study. In the study, 275 data were analyzed. The analysis of the qualitative data obtained through metaphors was analyzed using the "content analysis" technique. MaxQDA 2020 qualitative data analysis program was used to analyze the data in the research

Discussion and Conclusion

In the research, the parents of the students were Parents, Hero, Wise, Leader, Atatürk, Guide, Intelligence Cube, Manager, Nasreddin Hodja, King-Queen, Sun, Light, Star, Air, Moon, Water, Waterfall, Earth, Candle, Compass, Pen. , Lighthouse, Mirror, Wand, Jewellery, Stove, Ladder, Ship, Tree, Flower, Rose, Pomegranate, Tulip, Book, Encyclopedia, Novel, Eagle, Tortoise, Chameleon, Ant, Kangaroo, Migratory Bird, Owl, Bee, Octopus, Pigeon, Lion, Butterfly, Superman, Aladdin's magic lamp, Snow White, Papa Smurf, Fairy, Angel, Sculptor, Gardener, Artisan, Artist, Baker, Engineer, Inventor, Captain, Master, Farmer, Computer, House and They created the metaphor of the library. Apart from these metaphors, the parents defined teachers differently with the metaphors of Tablet, Electricity, Television, Google, Triangle, Rectangle, Circle and Square. Distance education, EBA, EBATV and the use of technology, which started due to the COVID-19 epidemic, were effective because they defined teachers especially with the metaphors of tablet, television, electricity and Google. Parents of students have defined teachers as Triangle, Rectangle, Circle and Square shapes, unlike the studies done so far. In the study, it was observed that there were differences between the metaphors that the parents defined according to their educational status. High school and university graduate parents defined metaphors in 11 categories: Personality, Life, Object, Plant, Printed work, Animal, Imaginary Personalities, Occupation, Technology, Shape, Place. It was observed that the parents of primary and secondary school graduates did not define metaphors in the Shape and Place categories.

The study is limited to the metaphors that the parents of the students have produced by classifying them according to their educational background. Studies can be carried out by taking into account the socio-economic status of the parents and the status of the student's education in a private or public school

GİRİŞ

“Öğretmen” kavramı Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından mesleği bilgi öğretmek olan kimse şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Öncü (2000) ise öğretmenliği resmi veya özel eğitim kurumlarında bireylere (çocuk, genç veya yetişkin) öğretim verme şeklinde tanımlamaktadır. Bir meslek olarak ele alındığında ise tarihi süreci tam olarak bilinmemekle birlikte, öğretim işleminin insanoğlunun varoluşuna kadar dayandırılabilineceği, bu yüzden insanlığın varlığı süresince öğretmenliğin söz konusu olabileceği ifade edilmektedir (Oktay, 1991). Bu yönü ile insanoğlunun bilgiyi aktarma, öğretimi klavuzlama adına sürekli bir rehber ihtiyacı duyması, bu konuda belli bir eğitim, birikim ve deneyime sahip olması bir meslek olarak öğretmenliği ve öğretmeni ön plana çıkarmakta ve öğretmenliği önemli kılmaktadır (Erişti, 2008).

Yaşadığımız dönemde dahil olmak üzere her dönemde bilgi kaynağı olarak görülen öğretmenlerin hangi niteliklere sahip olmalarının gerektiği, hangi yeterlikleri kazanmaları gerektiği öğretmen eğitim süreçlerindeki eğitim içerikleri ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ifade edilen öğretmen yeterlikleri ile ortaya konmaktadır. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından belirlenen içerik doğrultusunda öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmenler öğretmenlik meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür olmak üzere üç farklı alana ait dersleri almaktadırlar (YÖK, 2018). MEB tarafından yayımlanan öğretmen yeterlikleri incelendiğinde de öğretmenlerin mesleki bilgi, mesleki beceri ile tutum ve değerler olmak üzere üç yeterlik alanında, 11 alt yeterlik ve toplam 65 gösterge ile hangi yeterlik ve niteliklere sahip olmaları gerektiği standart şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2017). Bu açıdan “öğretmenlik mesleği yapan veya yapacak bireylerde aranan özellikler neler olmalıdır veya nelerdir?” sorularına referans olarak bu iki kurum ve kurulun ifadeleri yanıt olarak gösterilebilir.

Öğretmenlerin görev ve sorumlulukları ve sınıf içinde üstlendiği roller, genel çerçeve çizilerek belirlenmiştir. Öğretmen yeterliklerine yönelik yapılan araştırmalarda ise öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, motivasyon, mesleki gelişim düzeyleri gibi çok sayıda bireysel özellikler ile okulun imkanları, sosyal etmenler, öğrenci ve veli profili gibi çok sayıda faktörün öğretmenlerin yeterliklerini etkileyebileceği ifade edilmektedir (Çelik vd., 2019; Güven, 2010; Hatipolu ve Kavas, 2016; Karacaoğlu, 2008; Yenen ve Kılınc, 2018; Yirci, 2017; Yurdakul, 2008). Bir başka ifade ile öğretmenlerin performansları kişisel özellikleri ile mevcut koşullara göre farklılaşabilmektedir. Bu açıdan öğretmenlere yönelik değerlendirmelerin de farklı olabileceği vurgulanabilir. Öğretmenlere yönelik yapılan araştırmalarda öğretmenlerin bilgi kaynağı, şekillendirici, aydınlatıcı, rehber gibi farklı metaforlar ile tanımlandıkları görülmektedir (Altınok, 2021; Aslan, 2019; Doğanay ve Sarı, 2003; Gencer, 2020).

Aslan (2019) velilerin öğretmen kavramına yönelik metaforlarını incelediği araştırmasında, velilerden öğretmenlere yönelik olumlu metaforlar geliştirdiklerini, onların öğretmenleri bilgi kaynağı ve aktarıcısı, çok yönlü becerilere sahip, değerli ve güvenilir, fedakâr ve şefkatli, yetiştirici ve yol gösterici bireyler şeklinde ifade ettiklerini belirtmiştir. Gencer (2020) benzer şekilde veli ve öğrencilerin öğretmen kavramına yönelik metaforlarını araştırdığı çalışmasında öğretmene yönelik olumlu metaforların ifade edildiğini belirtmektedir. Öğretmen adayları ile yapılan çalışmada ise pandemi süreci hayatı olumsuz etkileyen metaforlar ile tanımlanmıştır (Bilgin & Yesilyurt, 2021). Kıral (2015) öğretmen adayları ile yaptığı metaforik araştırmasında öğretmenin bilgi kaynağı, yol gösterici, mekanik, hoşça giden değerli, yönlendirici, rahatlatıcı ve sakinleştirici bir varlık şeklinde nitelendirildiğini ifade ederken, olumsuz metaforlarında olduğunu vurgulamıştır. Cerit (2008) tarafından öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin katıldığı bir diğer metafor çalışmasında öğretmen, bilgi kaynağı ve dağıtıcısı, arkadaş, rehber ve çevresini aydınlatan kişi, anne/baba metaforları ile tanımlandığını belirtilmektedir.

2020 yılı itibari ile küresel bağlamda öğretmenlik mesleği önemli bir değişim yaşamıştır. Özellikle uzaktan eğitime yönelik yeterli bilgiye ve yeterliğe sahip olmayan öğretmenler (Bıyıklı ve Özgür, 2021; Sarı ve Nayır, 2020) hızlı ve önemli bir değişim yaşamışlardır. Öğretmenler için dijital yeterliklere ek olarak, öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme gibi çok sayıda pedagojik unsur açısından pandemi sürecinde yeni bir yönelim yaşamışlardır. Koçyiğit vd. (2020) ise öğretmen yeterlikleri konusunda yapılan araştırmaları incelemiş ve nihai olarak öğretmen

yeterliklerinin değiştiğini ve yenilenen koşullar bağlamında öğretmen yeterliklerinin araştırılmasının gerekliliğini ifade ederken, Hatipoğlu ve Kavas (2016) ise veli yaklaşımlarının öğretmenlerin eğitim sũreçlerinin şekillendirilmesindeki önemini vurgulamıştır. 2020 ve 2021 yıllarında uzaktan eğitim sũrecinin bir yansıması olarak ve öğretmen kavramına yönelik pandemi dũnemi uygulamalarının diğer etkileri de dikkate alınarak velilerin öğretmen kavramına yönelik uygulamalarındaki değişim önemli görũlmũř ve metaforlar üzerinden araştırılmıştır.

Araştırma kapsamında öğretmenlere yönelik geliştirilen metaforlar velilerin eğitim durumuna göre de ele alınmıştır. Ertem ve Gokalp (2020) 1325 velinin katılımı ile yaptığı araştırma bulgusunda velilerin eğitim dũzeyinin çocuklarının eğitim sũreçlerindeki algısı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Argon ve Kıyıcı (2012) ise ailelerin eğitim dũzeyini, çocuklarının eğitim sũrecini etkileyen önemli bir faktör olarak ifade etmiştir. Benzer şekilde Tũmkaya (2017) velilerin eğitim durumunun çocuklarının eğitim durumları ile ilgilenmesi açasından önemli bir değişken olduğunu belirtmiştir. Bu açağan velilerin eğitim durumunun çocuklarının eğitim ortamlarındaki değişimlerinin takibi konusunda önemli bir değişken olabileceği göz önüne alınmış ve pandemi dũnemi eğitim sũreçlerindeki yaşanılan değişimde öğretmen metaforu eğitim durumuna göre de araştırılmıştır.

Bu çalışmanın temel amacı, öğrenci velilerinin öğretmen kavramına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesidir. Bu temel amaç kapsamında araştırmada aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

- Öğrenci velileri öğretmen kavramına ilişkin algılarını betimlemede kullandıkları metaforlar nelerdir?
- Öğrenci velilerinin, eğitim durumlarına (ilkokul, ortaokul, lise, üniversite) göre öğretmen kavramına yönelik kullandıkları metaforlar nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada genel durumu ortaya koymasını nedeniyle nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi yaşam çerçevesi içerisinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve şimşek, 2008). Yapılan çalışmada öğrenci velilerinin öğretmenlere yönelik algıladıkları durumlar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma Zonguldak iline bağlı bir ilçede öğrenci velileri ile gerçekteşirilmıştir. Araştırmaya ilkokul, ortaokul ve lisede öğrenim gören öğrenci velileri dahil edilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmak amacıyla araştırmacının kendisine yakın, veriye erişmesi kolay olan çevresinden verinin elde edildiği yöntemdir (Yıldırım ve şimşek, 2008). COVID-19 salgını ve uzaktan eğitim sũreci, öğrenci velilerini önceki dũnemlere göre eğitim-öğretim faaliyetlerinin içerisinde daha çok yer almak zorunda bırakmıştır. Bu zorunluluğun velilerin daha önceden sahip oldukları öğretmenlik algılarında değişiklik meydana getirme ihtimalini ortaya koymaktadır. Bu nedenle öğrenci velileri ile bu çalışma gerçekteşirilmıştir. Araştırma sonucunun eğitim kademelerinin tamamında yer alan velilerin görüşlerini ortaya koymasını amacıyla ilkokul, ortaokul ve liselerde öğrencisi bulunan veliler ile yürütũlerek maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenci velilerinin demografik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri

		n	%
Ebeveyn Rolũ	Anne	226	82.2
	Baba	49	17.8
Eğitim Durumu	İlkokul	52	18.9
	Ortaokul	39	14.2

Lise	93	33.8
Üniversite	91	33.1
Toplam	275	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılanların 235'i (%82.7) annelerden oluşmakta iken, 49'u (%17.3) babalardan oluşmaktadır. Velilerin 52'si (%18.3) ilkokul, 39'u (%13.7) ortaokul, 99'u (%34.9) lise ve 94'ü (%33.1) üniversite mezunlarından oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Öğrenci velilerinin öğretmenlere yönelik algı ve görüşlerini belirlemek için, nitel araştırmalarda veri toplama tekniği olarak kullanılan metaforlardan yararlanılmıştır. Kılcan (2017) özellikle nitel araştırma paradigmasına uygun veri toplamaya uygun bir veri toplama tekniği olarak ifade ettiği metaforlar için son yıllarda artan bir kullanım olduğunu belirtmiştir. Metafor bireyin yüksek düzeyde karmaşık, kuramsal özeliğe ve soyut bir olguyu, anlayıp açıklamada kullanılabilecek zihinsel bir araç şeklinde tanımlanmaktadır (Saban vd., 2006). Lakoff ve Johnson (2005) ise metaforları benzetim aracılığı ile soyut kavramların somut hale getirilerek daha anlamlı, kolay anlaşılır şekilde yeniden yapılandırılabildiğini ifade etmiştir. Metaforların kullanımı konusunda ise Yıldırım ve Şimşek (2008) "Öğretmen ... gibidir, çünkü ..." veya "Öğretmen kavramı düşünüldüğünde, onu bir nesne, bir şekil, bir hayvan, bir masal kahramanı, bir tarihsel kimlik, ya da bir canlı vb. bir özelliğe benzetmeniz istense neye benzetirdiniz? Niçin?" şeklinde bir kullanım önermektedir. Bu kullanımlarda metafor kullanımında ortaya konan metafor ve benzetme nedeni şeklinde iki yapı olduğu görülmektedir. Saban (2009) istenilen metafor yazımının ortaya konan metafor konusu ile metaforun kaynağı arasındaki bağın daha net olarak çağrışımının yapılması; benzetme ile de katılımcıların kendi metaforları için bir gerekçe sunmalarının sağlandığını ifade etmiştir. Benzetim nedeni özellikle analiz sürecinde araştırmacılar tarafından kullanılmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler 01-20 Temmuz 2021 tarihleri arasında Google Formlar kullanılarak çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmanın yapıldığı okullarda öğretmen ve idarecilerden destek alınarak Google Form'a ait link öğrenci veli gruplarında paylaşılmıştır. Oluşturulan form üç bölüm içermekte olup, birinci bölümde yönerge, ikinci bölümde kişisel bilgiler ve üçüncü bölümde ise metafor sorusu yer almıştır. Araştırmada velilerden "Öğretmen kavramı düşünüldüğünde, onu bir nesne, bir şekil, bir hayvan, bir masal kahramanı, bir tarihsel kimlik, ya da bir canlı vb. bir özelliğe benzetmeniz istense neye benzetirdiniz? Niçin?" şeklinde öğretmenlere yönelik metafor yazmaları istenmiştir.

Çevrimiçi olarak toplanan veriler metin editörüne aktararak analiz öncesi uygunluk kontrolü yapılmıştır. Yapılan kontrollerde katılımcıların sadece metafor tanımlarının yapıldığı (Kaplan, Tarihsel, İkinci anne, Köpek, Yenilik, Öğreten gibi.) ancak açıklamasının yapılmadığı veriler ile öğretmeni öğretmen olarak tanımlayan genel ifadeler (Onu yine bir öğretmene benzetirdim. Benim öğretmenim her güzelliğe benziyor) araştırmadan çıkarılmıştır. Çıkarılan veriler arasında öğretmenleri olumsuz metaforlar ile tanımlandığı, çocuğu ile öğretmeni arasında yaşanan olumsuz bir olaya yer verildiği 4 veri de bulunmaktadır. Araştırmada toplam 576 katılımcıdan veriler toplanmış, uygun olmayan 294 veri ve ebeveyn rolü anne-baba olmayan 7 veri araştırmadan çıkarılmış, 275 veri araştırmaya dahil edilmiştir.

Metaforlar aracılığı ile elde edilen nitel verilerin çözümlemesi "içerik analizi" tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerini daha küçük içerik kategorileri ile özetlediği sistematik, yenilenebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, vd., 2008). Nitel araştırmada; verilerin hazırlanması ve organizasyonu, kodlanma, kodlar arası ilişkilendirme ile temalar oluşturma, bulguların bir tartışma şeklinde yorumlanması ve sunulma basamaklarından oluşmaktadır (Creswell, 2013). Veriler hazırlandıktan sonra eğitim bilimleri alanında görev yapan iki akademisyenin uzman görüşüne başvurulmuştur. Her iki akademisyen ayrı ayrı kodlama yaparak, bu kodların hangi temalar altında yer alacaklarını belirlemişlerdir. Daha sonra görüş birliği ve görüş ayrılığı olan kodlar belirlenerek uyum oranı tespit edilmiştir. Uyum oranının tespitinde Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılmıştır (Güvenirlik Formülü: Görüş Birliği/ (Görüş

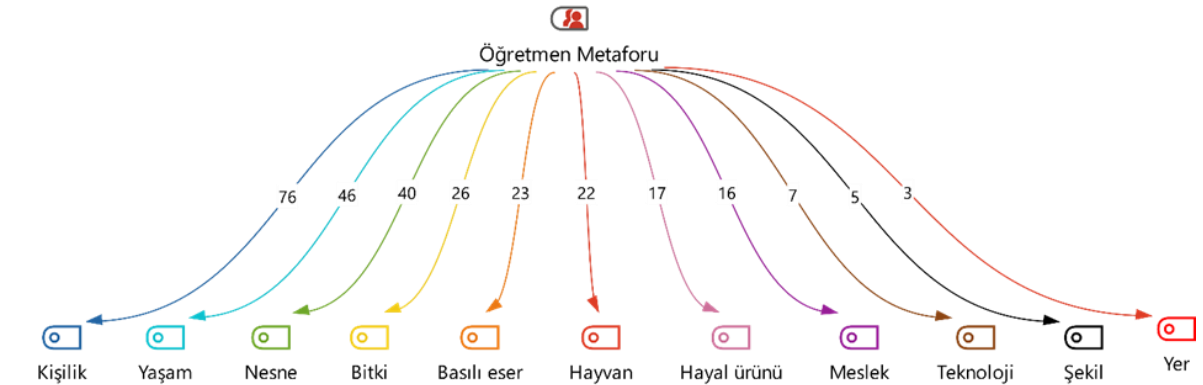
Birliği+ Görüş Ayrılığı)x100). Yapılan hesaplama neticesinde bu oranın %90'nın üzerinde olduğu görülmüştür. Oranın %90'nın üzerinde olması güvenilirliğin sağladığı şekilde yorumlanabilir (Saban, 2008). Tema ve kodların oluşturulmasından sonra verilerin yorumlanması gerçekleştirilir. Verilerin yorumlanmasında, sık sık katılımcılardan doğrudan alıntılara yer verilir, neden-sonuç ilişkisi kurulur ve temalar daha anlamlı hale getirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada verilerin çözümlenmesinde MaxQDA 2020 nitel veri analizi programı kullanılmıştır.

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 21.06.2021 Tarih ve 238 protokol sayılı belge alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde öğrenci velilerinin öğretmen kavramına yönelik geliştirmiş oldukları metaforlara ait kategoriler ve bu kategoriler altında oluşan kodlara yer verilmiştir. Kategori ve kodlar ayrı ayrı çözümlenerek yorumlanmıştır.

1. Öğrenci velilerinin öğretmen kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlara yönelik bulgular; Araştırmada elde edilen metaforların “Niçin” sorusuna verilen yanıtların analizi 11 adet kategori oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kategorilere ait MAX Maps kodları Şekil 1’de verilmiştir.

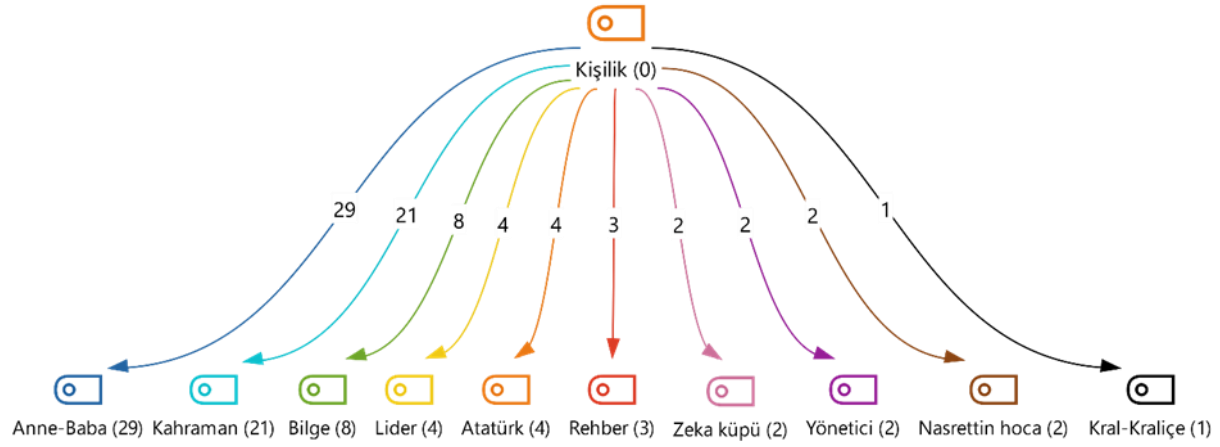


Şekil 1. Velilerin öğretmenlere yönelik tanımladıkları metaforlara ait MAX Maps kategorileri

Şekil 1’de öğrenci velilerinden elde edilen verilerin analizi neticesinde elde edilen kategoriler ve bu kategoriler ait kod sayıları görülmektedir. Bunlar arasında en yüksek koda sahip “Kişilik” kategorisinde 76 adet, diğerlerinde ise sırayla “Yaşam” kategorisi 46 adet, “Nesne” kategorisinde 40 adet, “Bitki” kategorisinde 26 adet, “Basılı eser” kategorisinde 23 adet, “Hayvan” kategorisinde 22 adet, “Hayal Kişilikler” kategorisinde 17 adet, “Meslek” kategorisinde 16 adet, “Teknoloji” kategorisinde 7 adet, “Şekil” kategorisinde 5 adet ve “Yer” kategorisinde 3 adet kod bulunmaktadır. Öğrenci velilerinin çok sayıda kategori altında öğretmenleri tanımlayan metaforlar kullanması yaşamın her alanında öğretmenleri konumlandırmalarından kaynaklandığı söylenebilmektedir.

1.1 Kişilik kategorisine yönelik öğretmen metaforlarına yönelik bulgular

Öğretmenlere yönelik tanımlanan metaforların içerisinde en yüksek olarak “Kişilik” kategorisi altında toplam 76 veli 10 farklı metafor tanımlaması yapmıştır. Bu kategorilerin altında yer alan metaforlara ait MAX Maps kodları Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Kişilik kategorisi altında tanımlanan öğretmen metaforlarına ait MAX Maps kodları

Şekil 2’de görüldüğü gibi öğrenci velilerinden 29’u öğretmenleri “Anne-Baba” metaforu ile tanımlamışlardır. 29 veliden 17’si öğretmenleri Anne-Baba metaforu olarak tanımlarken, 12’si ise sadece anne metaforu ile tanımlamışlardır. Öğretmenleri, sadece baba metaforu ile tanımlayan veli bulunmamaktadır. Öğretmenleri Anne metaforu ile tanımlayan velilerin bazıları şu şekilde tanımlamışlardır:

Öğretmen bir anne gibi şefkatli, fedakar (V41), güvenilir, sevgi dolu (V114), hoşgörülü ve çocuklarımızın geleceğine ışık tutan kişilerdir (V145). Onları kendi öz çocuklarının yerine koyarak eğitim (V60) ve emek vermeye çalışıyorlar. Onların hakkı asla ödenemez (V21). Öğretmenleri Anne-Baba metaforu ile tanımlayan velilerin bazıları şu şekilde tanımlamışlardır:

Öğretmen benim için çocuklarımıza eğitim öğretim veren bazen bir anne, bazen bir baba sevgisiyle çocuklarımızı hayata (V252), geleceğe (V147) hazırlayan kişidir. Sadece bilgi vermekle kalmayıp hayatı öğretiyor (V235). Her koşul ve her şartta çocuklarımıza bir şeyler öğretmek için çaba gösteriyor (V31). Öğrencileri kendi çocukları gibi görüyorlar (V200). Öğretmenlerimiz çocuklarımıza karşı sevgi, saygı bir o kadar da sabırlı davranıyorlar (V25). Çocuklarımıza karşı sıcakkanlı (V69), onların dertlerini dinleyip sorunlarına çözüm arıyorlar (V199). Okullar, çocuklarımızın ikinci evleri, oradaki anne babaları ise öğretmenlerdir (V230). Onları karşılıksız sevip emek veriyorlar (V271), koruyup kolluyorlar (192).

1.2 Kahraman kategorisine yönelik öğretmen metaforlarına yönelik bulgular

Öğrenci velilerinden 21’i “Kişilik” kategorisi altında öğretmenleri “Kahraman” metaforu olarak tanımlamışlardır. “Kahraman” metaforunu tanımlarken velilerin büyük çoğunluğu öğretmenleri “Masal kahramanı” olarak tanımlamışlardır. *Öğretmen bir masal kahramanıdır. Hayallerimize ulaşmada masal kahramanlarının büyük katkıları vardır (V91). Masal kahramanları kötü giden durumları düzelterip güzelleştirir (V51), hayal dünyamızı renklendirerek (V273) çocuklara güzel bilgiler aktarırlar (V88). Tıpkı çocukların aklına çizgi filmlerin kazındığı gibi, öğretmenlerde birer kahraman olarak çocuklarımızın hafızalarına kazınıyorlar (V7).*

Öğrenci velilerinden 8’i “Kişilik” kategorisi altında öğretmenleri “Bilge” metaforu ile tanımlamışlardır. *Ben öğretmeni bilge olarak tanımlarım. Öğretmen sadece belirli bir program çerçevesinde tanımlanmış öğretilerin aktarımından ziyade hayatı öğreten, geçmişten bugüne yazılı görsel her türlü bilgi kaynağını etkin bir şekilde kullanıp aktaran, doğruyu ve yanlış örnekleriyle paylaşan, bireyleri geleceğe donanımlı bir şekilde hazırlayan, kültürel gelişimine katkı sağlayan, sorgulayarak çözüm üretebilen, analitik düşünen, teknolojik gelişmeleri yakından takip ederek kişisel gelişiminde yol gösterici olan sorumlu bireyler yetiştirmektedir. Kısacası öğretmen bilge kişidir (V30).*

Öğrenci velilerinden 4’ü “Kişilik” kategorisi altında öğretmenleri “Lider” metaforu ile tanımlarken, aynı sayıda velide Atatürk’ün liderlik yönü ile tanımlamışlardır.

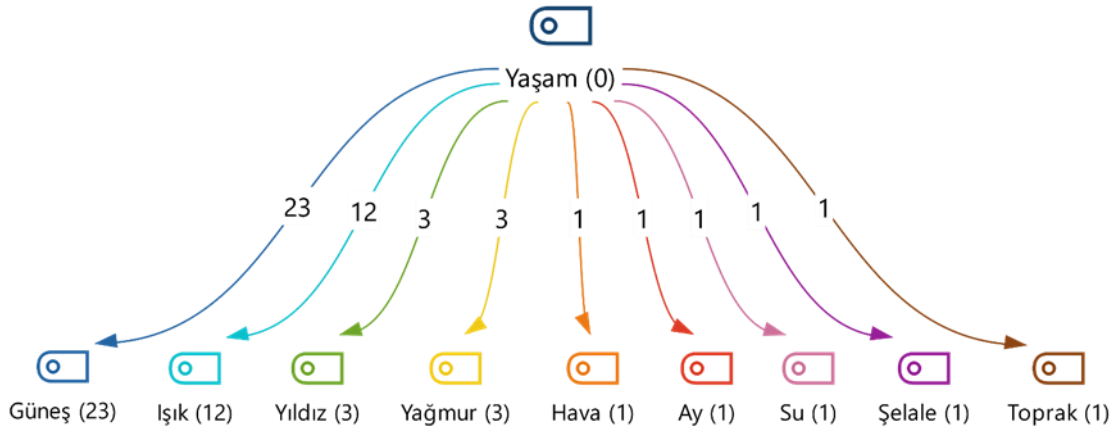
Öğretmenler bana göre, çocuklarımızın geleceğini aydınlatan, onlara yol gösteren, önderlik yapan bir liderdir (V55). Öğretmenleri Atatürk’e benzetirim. Çünkü onlar dünyanın ve ülkenin geleceğini gelecek nesillerde görüp, gençlere ve çocuklara değer vermektedir (V67). Öğrenci velilerininin 3’ü ise öğretmenleri “Rehber” metaforu ile tanımlamıştır. Öğretmen öğrencilerin sağlıklı ve mutlu bir yaşam sürmeleri için onlara yön gösteren rehberlik eden kişidir (V15). Öğretmen bir yöneticidir.

Aileden sonra çocuklarımızın bütün iradesi, gelişimi öğretmenlerin elindedir (V225). Öğretmen tıpkı bir kral ya da kraliçe gibi bütün sınıfı yönetir (59). Öğretmen bir zeka küpüdür. Öğretmenler zeka küplerinden öğrencileri doldurup, faydalı olur (20). Öğretmen bazen de Nasrettin Hoca olarak öğrencilerimize öğüt verir (V40).

1.3 Yaşam kategorisine yönelik öğretmen metaforlarına yönelik bulgular

Yaşam kategorisi altında tanımlanan metaforlar incelendiğinde, öğrenci velileri öğretmenleri ya anne-baba ya da yalnızca anne olarak görmektedirler. Bunun nedeni veliler çocuklarının sevgiye, şefkate, korunup kollanmaya ihtiyaçlarının oluşunu, bunlara da bir annenin ya da ailenin sahip olabileceğini düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Öğrenci velilerinin bazıları öğretmenleri çocuklarına güzel bilgiler aktaran zeki bilge kişilik, bazen Nasrettin Hoca gibi öğüt veren babacan bir kişilik, bazen de rehber, lider ve yönetici bir kişilik olarak görmektedirler.

Öğrenci velileri öğretmenleri yaşam için gerekli unsurlar olan (Güneş, hava, toprak, su gibi.) metaforlar ile tanımlamışlar, bu metaforlar da “Yaşam” kategorisi altında bir araya getirilmiştir. “Yaşam” kategorisi altında yer alan metaforlara ait MAX Maps kodları Şekil 3’de verilmiştir.



Şekil 3. Yaşam kategorisi altında tanımlanan öğretmen metaforlarına ait MAX Maps kodları

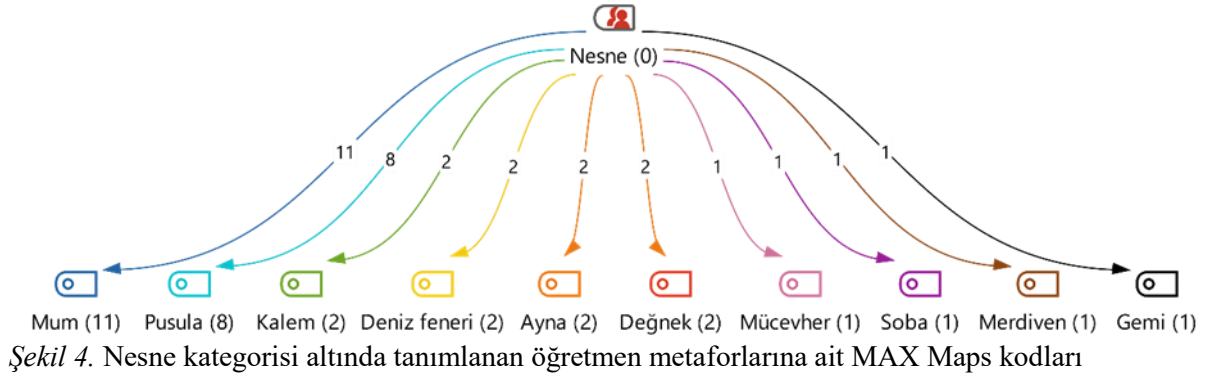
Şekil 3’de görüldüğü gibi öğrenci velileri en yüksek olarak öğretmenleri Güneş (23) metaforu ile tanımlarken, bunları sırayla Işık (12), Yıldız (3), Hava (1), Ay (1), Su (1), Şelale (1) ve Toprak (1) metaforu ile tanımlamışlardır. Bu metaforlara ait velilerin bazıları şöyledir:

Öğretmen güneş gibi çocuklarımızın yaşam kaynağıdır (V170). Güneş ışığı ile bir taraftan günümüzü aydınlatırken, diğer taraftan vücudun ihtiyacı olan D vitaminini karşılıyor. Öğretmen bir taraftan bizlere yararlı bilgiler verirken diğer taraftan bizleri geleceğe hazırlıyor (V48). Parladıkça çocuklarımızı aydınlatıyor (V280). Karanlığa meydan okuyor (V236). Öğretmen sadece derslerimizi aydınlatmıyor. Çocuklarımızın geleceğini aydınlatıyor (V44). Hiç bitmeyen bir sabırla her gün doğup, çocuklarımızı aydınlatıyor (V16). Güneş hem ısı hem ışık kaynağıdır. Öğretmende öğrencilerine aile sıcaklığı verebilen, onları sevgisi ile ısıtabilen, yaydığı ışık ile yol gösteren yegâne kişidir (V103). Öğretmenler çocuklarımızın hayatı boyunca onlara ışık tutuyor (194). Öğrencileri ışığı ile sararak onların ay gibi ışık vermesini sağlıyor (V251). Onları aydınlığa kavuşturuyor (V99). Işık saçtıkça yavrularımız yeşilleniyor (V98). Öğretmen kutup yıldızı gibi öğrencilere yön verip doğruyu gösteriyor (V125). Öğretmen bitkilerin yaşam kaynağı toprak gibidir (V112). Öğrenciler için can suyudur (V270). Gürül gürül akan bir şelale gibidir (V140). Tıpkı yağmurun tohumları filizlendirdiği gibi (V13). Değdiği yerde hayat veriyor, can veriyor, umut veriyor (V128).

Öğrenci velileri öğretmenleri güneş, hava, toprak, su, ışık gibi yaşam için gerekli unsurlar ve kaynağı yine güneş olan yıldız ve ay metaforları ile tanımlamışlardır. Öğrenci velilerinin bu metaforlarla tanımlamaları öğretmenlerin öğrenciler için yaşam kaynağı kadar önemli gördükleri, onlara yön gösteren, geleceğe hazırlayan kişiler olarak algılamalarından kaynaklanıyor olabilir.

1.4 Nesne kategorisine yönelik öğretmen metaforlarına yönelik bulgular

Öğrenci velileri öğretmenleri, pusula, deniz feneri, gemi, mum, ayna, kalem, vazo, merdiven, soba, sokak lambası, değnek, kurabiye kalıbı, sabır taşı, gölge ve mücevher metaforları ile tanımlamışlardır. “Nesne” kategorisi altında yer alan metaforlarına ait MAX Maps kodları Şekil 4’de verilmiştir.



Şekil 4’de görüldüğü gibi öğrenci velileri en yüksek olarak öğretmenleri Mum (11) metaforu ile tanımlarken, diğerlerini Pusula (8), Kalem (2), Deniz feneri (2), Ayna (2), Değnek (2), Mücevher (1), Merdiven (1) ve Gemi (1) metaforu ile tanımlamışlardır. Bu metaforlar içerisinde öğretmenlerin yön verici, aydınlatıcı özelliği olarak Mum, Gemi, Pusula, Deniz feneri ve Sokak lambası metaforları tanımlanmıştır. Bu metaforlara ait velilerin bazılarının ifadeleri şöyledir.

Öğretmen mum gibidir. Dünyayı aydınlatan ve hiç sönmeyen, bitmeyen kıyamete kadar yanacak kocaman bir mumdur (V100). Eridikçe etrafına ışık saçır (V46). Sahip olduğu tüm bilgiyi öğrencisine aktarırken kendisi bir mum gibi erise de her konuda öğrencisine sevgi ve anlayışla yaklaşır (V204). Öğretmen bir gemidir, dümeni ile güzel yerler keşfeder (V216). Bir pusuladır, yönümüzü belirler (V162). Deniz feneridir, bilinmezlikler içerisinde bizlere hep doğru yolu gösterir (V205), sokak lambasıdır, karanlığı aydınlatır (V92).

Öğrenciyi şekillendiren olarak ise öğretmen Kurabiye kalıbı metaforu olarak tanımlanmıştır.

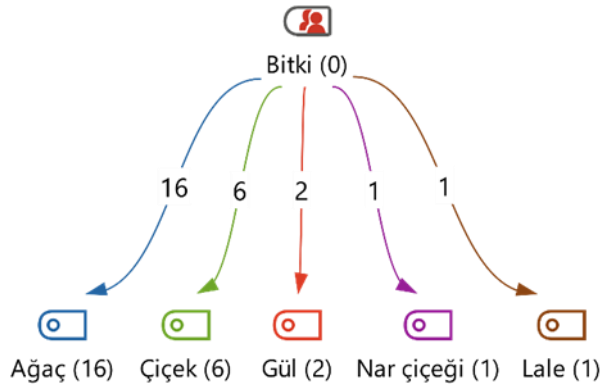
Kurabiye kalıbına benzetiyorum. Çocuklar hamur öğretmenlerimiz kalıp. Onlara şekil verme işi aileden sonra onların işi. Zor bir görev kalıbın hep düzgün ve işlevsel olması lazım (195). Öğretmenin Tencere metaforu ile tanımlanması ise;

Tencere, içine kattığınız malzemeler sayesinde güzel yemekler ortaya çıkar. Emek olmadan yemek olmaz (V50) şeklindedir. Soba metaforunda öğretmen; soba gibidir. Isındıkça bilgisi uzaklara yayılır (V259). Öğretmenin sihirli bir değneğe benzetildiği metaforunda ise; öğretmen sihirli bir değnek gibidir. Dokunduğu çocukları olumlu yönde değiştirebilme gücüne sahiptir (V9). Öğretmen merdiven gibidir. Her basamağında çocuklarımızı geleceğe hazırlar (V248). Vazo gibi çocuklarımızı bir arada tutar (V63). Onlar birer sabır taşıdır. Her türlü olumsuzluklara tahammül eder (V264).

Öğrenci velileri öğretmenleri bir mum gibi etrafı aydınlatan, öğrenciye yön veren, ışık tutan, eğitim öğretim süresince şekillendiren, bunları büyük bir sabırla gerçekleştirdiklerini düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin yaşamlarının her kademesinde var olduğunu, hayatlarını şekillendirdiğini, ihtiyaç duyabilecekleri farklı bilgiler verdiklerini düşünüyor olabilirler.

1.5 Bitki kategorisine yönelik öğretmen metaforlarına yönelik bulgular

Öğrenci velileri öğretmenleri, Ağaç, Çiçek, Gül, Nar Çiçeği ve Lale metaforu ile tanımlamışlar, bu metaforlar ise Bitki kategorisi altında bir araya getirilmiştir. “Bitki” kategorisi altında yer alan metaforlara ait MAX Maps kodları Şekil 5’de verilmiştir.



Şekil 5’de görüldüğü gibi öğrenci velileri en yüksek olarak öğretmenleri Ağaç (16) metaforu ile tanımlarken, bunları sırayla Çiçek (6), Gül (2), Nar Çiçeği (1) ve Lale (1) metaforu ile tanımlamışlardır. Öğretmeni Ağaç metaforu ile tanımlayan öğrenci velileri;

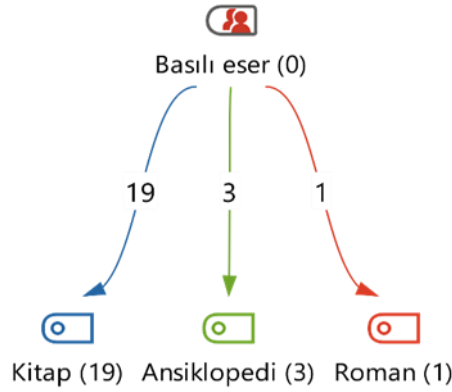
Öğretmen bir ağaca benzer, köklerinden gelen bilgi hazinesini dallarına, yapraklarına ve meyvelerine kadar ulaştırır (V56). Onların meyveleri çocuklardır (V23). Çocukları küçük bir tohum olarak öğretmene verirsiniz, öğretmen onu filizlendirerek besleyip büyütür (V47). Bu filizler çiçek açar, hayatın oksijen kaynağı olur (V158). Tıpkı yapraklarını hiç dökmeyen çam ağaçları gibi, yaz kış hep yeşil kalır, etrafa oksijen gibi bilgi yayarlar (80).

Öğretmen bir çiçek, bir gül gibidir (V160), açtığı zaman etrafa güzellikler saçar, kokusuyla herkesi kendine hayran bırakır (V163). Açıkça etrafa bilgi saçar (V142). Tıpkı narçiçeği gibi, gelişimini tamamladıktan sonra etrafa bilgi tohumlarını saçar (V246). Lale gibi kendisine baktıkça hayranlık uyandırır (V214).

Veliler öğretmenleri bilgi dolu köklü bir ağaç gibi, öğrencileri ise bu ağacın meyveleri olarak görmektedir. Öğretmenlerin verdiği bilgileri ise çiçeğe ve çiçeğin yaydığı kokulara benzettirmektedir.

1.6 Basılı Eser kategorisine yönelik öğretmen metaforlarına yönelik bulgular

Öğrenci velileri öğretmenleri, Kitap, Ansiklopedi ve Roman metaforu ile tanımlamışlar, bu metaforlar ise “Basılı eser” kategorisi altında bir araya getirilmiştir. “Basılı eser” kategorisi altında yer alan metaforlara ait MAX Maps kodları Şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 6. Basılı eser kategorisi altında tanımlanan öğretmen metaforlarına ait MAX Maps kodları

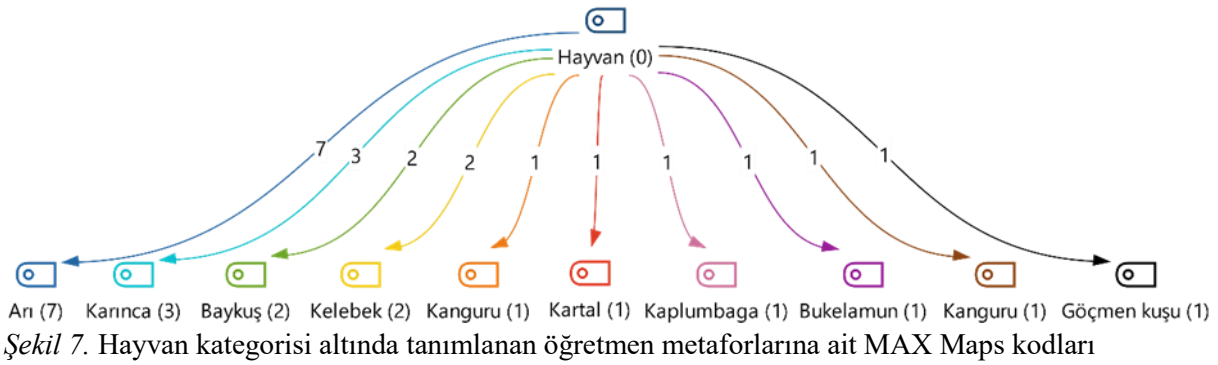
Şekil 6’da görüldüğü gibi öğrenci velileri öğretmenleri Kitap, Ansiklopedi ve Roman metaforları ile tanımlamışlardır. Bu metaforlardan en çok Kitap (19) metaforu ile diğerlerini ise Ansiklopedi (3) ve Roman (1) metaforuyla tanımlamışlardır.

Öğretmen içerisinde hazine saklı (V108), her sayfasında bilgiler barındıran (V226) canlı matematik kitabı (V3) gibi öğreticidir (V134). İçerisinde her türlü bilgiyi barındıran bir ansiklopedidir (V97). Tıpkı el yazması gibi, hem içerisindeki bilgiler hem de kendisi çok kıymetlidir (V258). Öğretmen bir roman gibi hem okuyucu hem anlatıcıdır (V206).

Öğrenci velileri öğretmenleri bilgi yüklü kitaplara, yeri geldiğinde bu kitaptaki bilgileri sözlü olarak anlatan kişiler olarak gördükleri söylenebilir.

1.7 Hayvan kategorisine yönelik öğretmen metaforlarına yönelik bulgular

Öğrenci velileri öğretmenleri, Kartal, Kaplumbağa, Bukalemun, Karınca, Kanguru, Göçmen Kuşu, Baykuş, Arı, Ahtapot, Güvercin, Aslan ve Kelebek metaforu ile tanımlamışlar, bu metaforlar ise “Hayvan” kategorisi altında bir araya getirilmiştir. “Hayvan” kategorisi altında yer alan metaforlara ait MAX Maps kodları Şekil 7’de verilmiştir.



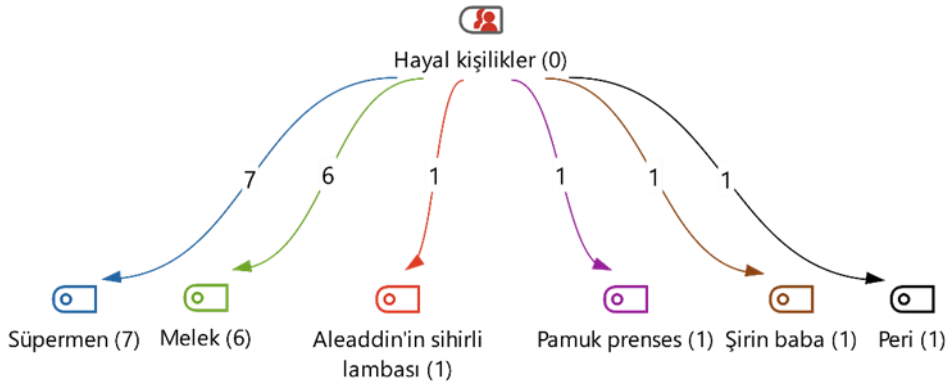
Şekil 7’de görüldüğü gibi öğrenci velileri öğretmenleri Hayvanlara ve onların özelliklerine ait metaforlar ile tanımlamışlardır. Bu metaforların içerisinde en yüksek Arı (7) metaforu ile tanımlamışlardır.

Öğretmen kraliçe arı gibi bir sınıfta olmazsa olmazdır (V256). Karınca ve arılar gibi çalışkan (V166), üretici (V149), verimli, hareketli (V249), aldığı bilgiyi bir çocuktan diğer bir çocuğa taşır (V167). Bir kelebek gibi her dokunuşta insanların ruhunu besler (V4). Öğretmen çocuklarımıza bir kartal gibi güçlü kendi ayaklarının üzerinde durmasını öğretir (V196), bazen de bir kaplumbağa gibi sevecen ve yol gösterici olur (V181). Bir kanguru gibi çocuklarımızın koruyup kollayıcısıdır (V276). Onlara göçmen kuşların en önde uçanı gibi liderlik eder (V83). Yeri geldiğinde bir bukalemun gibi her bir öğrencinin öğrenme biçimine göre uyum sağlayarak ders etkinliklerini çeşitlendirir (V168). Baykuş gibi bilgedir (V174).

Öğrenci velilerinin öğretmenleri hayvanlarda var olan kuvvet, çalışkanlık, üretkenlik, koruyuculuk, liderlik özellikleri ile algıladıkları söylenebilir.

1.8 Kayal Kişilikler kategorisine yönelik öğretmen metaforlarına yönelik bulgular

Öğrenci velileri öğretmenleri, Süpermen, Alâeddin’in sihirli lambası, Pamuk prenses, Şirin baba, Peri metaforlarına benzetmekle birlikte, Melek gibi dini figürlere de benzetmişlerdir. Bu metaforlar “Hayal kişilikler” kategorisi altında bir araya getirilmiştir. Bu metaforlara ait MAX Maps kodları Şekil 8’de verilmiştir.



Şekil 8. Hayal kişilikler kategorisi altında tanımlanan öğretmen metaforlarına ait MAX Maps kodları

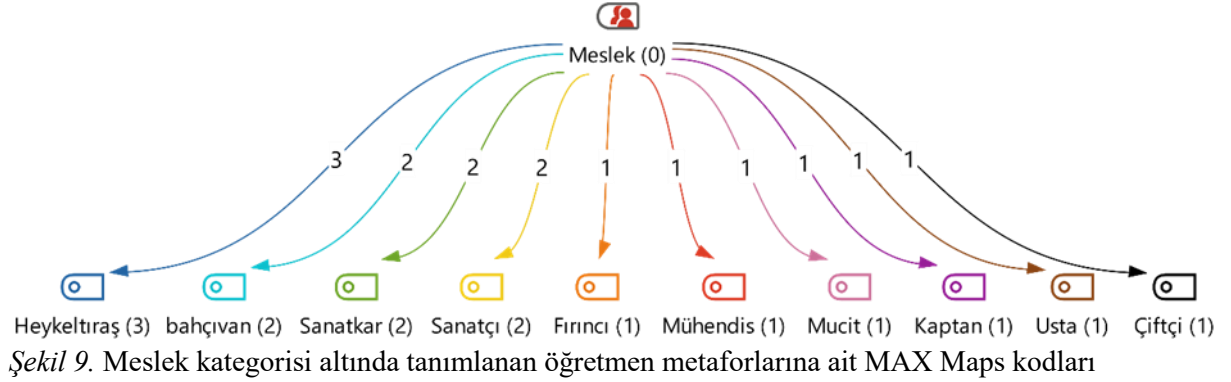
Şekil 8’de görüldüğü gibi öğrenci velileri öğretmenleri hayali kişiliklerin özelliklerine ait metaforlar ile tanımlamışlardır.

Öğretmen Süpermen gibidir. Her işe yetişip (V2), o kadar çok öğrenciyi toparlayıp, onlara her yönden eğitimi ancak bir Süpermen verebilir (V217). Öğretmenler melekler kadar saf temiz duygularla topluma yararlı öğrenciler yetiştirmeye çalışıyorlar (V143). Bir Şirin Baba gibi, sınıfı için yapamayacağı fedakarlık yok (V183). Öğretmen bir perinin elinde olan sihirli bir değnek gibi dokunduğu öğrencinin hayatını değiştirir (V6). Onların Pamuk Prenses gibi kalpleri vardır (V221). Alâeddin’in sihirli lambası gibi istediğiniz her şeyi dileyebilirsiniz (V223).

Öğrenci velileri öğretmenleri her türlü bilgiyi istediğimiz zaman verebilen, saf, temiz, fedakar ve koruyucu kişiler olarak görmektedir.

1.9 Meslek kategorisine yönelik öğretmen metaforlarına yönelik bulgular

Öğrenci velileri öğretmenleri, Heykeltıraş, Bahçıvan, Sanatkar, Sanatçı, Fırıncı, Mühendis, Mucit, Kaptan, Usta ve Çiftçi metaforu ile tanımlamışlar, bu metaforlar ise Meslek kategorisi altında bir araya getirilmiştir. Meslek kategorisi altında yer alan metaforlara ait MAX Maps kodları Şekil 9’da verilmiştir.



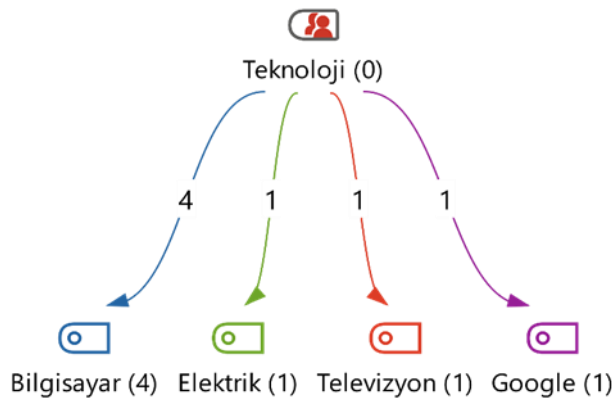
Şekil 9’da görüldüğü gibi öğrenci velileri öğretmenleri meslek sahibi insanlara ve onların özelliklerine ait metaforlarına benzetmişlerdir.

Öğretmenlerin usta bir sanatkar gibi (V268), resme renk veren ressam, taşa şekil veren heykeltıraş, sözcüğe anlam katan nota misali çocuğa şekil verir (V247). Bir mucit kadar yaratıcı (V184), insanı şekillendiren bir sanatçıdır öğretmen (V263). Tıpkı bir bahçıvanın bahçesini şekillendirip ürün aldığı gibi öğretmende öğrenciyi yetiştirir hayata hazırlar (V165). Bir çiftçi, yılmadan her yıl toprağa sürüp ekime hazırlıyorsa, öğretmende öğrenciyi her yıl hayata hazırlar (V107). Bir fırıncı hamuru nasıl şekillendirip ekmek yapıyorsa, öğretmende öğrenciyi şekillendirir (V243), gemi kaptanı gibi yönlendirir (V171). Öğretmen bir mühendis gibidir. Çocukların temelini inşa eder (V193).

Öğrenci velileri öğretmenleri meslek sahibi kişi ve sanatkarlara benzetmektedirler. Bu sanatkarın yaratıcı, şekillendirici özelliklerini kullanarak öğrencileri geleceğe hazırladıklarını düşündükleri için bu metaforları kullanmış olabilirler.

1.10 Teknoloji kategorisine yönelik öğretmen metaforlarına yönelik bulgular

Öğrenci velileri öğretmenleri, Bilgisayar, Tablet, Elektrik, Televizyon ve Google metaforu ile tanımlamışlar, bu metaforlar ise Teknoloji kategorisi altında bir araya getirilmiştir. Teknoloji kategorisi altında yer alan metaforlara ait MAX Maps kodları Şekil 10’da verilmiştir.



Şekil 10. Teknoloji kategorisi altında tanımlanan öğretmen metaforlarına ait MAX Maps kodları

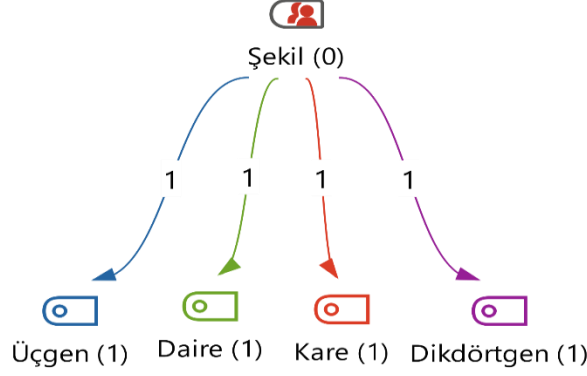
Şekil 10’da görüldüğü gibi öğrenci velileri öğretmenleri bilgisayar, elektrik, televizyon ve Google arama motoru metaforuna benzetmişlerdir. Bu konuda velilerin görüşleri şöyledir.

Öğretmeni bir bilgisayara (V75), tablete (V39) ve Google benzetirim. Çünkü aradığımız her şeyi onlarda bulunmaktadır (V198). Elektrik nasıl ki hayatın olmazsa olmazı ise öğretmende öğrenciler için olmazsa olmazdır (V266). Televizyon sürekli konuşarak bizlere bir şeyler söylüyor. Öğretmende sürekli öğrencilere bir şeyler anlatır (V257).

Öğrenci velileri öğretmenleri elektrik gibi hayatın ayrılmaz bir parçası, televizyon gibi bilgi kaynağı, Google arama motoru gibi her soruya bir cevap verdiklerini düşündükleri için bu metaforları kullanmış olabilirler.

1.11 Şekil kategorisine yönelik öğretmen metaforlarına yönelik bulgular

Öğrenci velileri öğretmenleri, Üçgen, Dikdörtgen, Daire ve Kare şeklinde geometrik şekillere benzeyen metaforlar ile tanımlamışlardır. Bu metaforlar Şekil kategorisi altında bir araya getirilmiştir. Şekil kategorisi altında yer alan metaforlara ait MAX Maps kodları Şekil 11’de verilmiştir.



Şekil 11. Şekil kategorisi altında tanımlanan öğretmen metaforlarına ait MAX Maps kodları

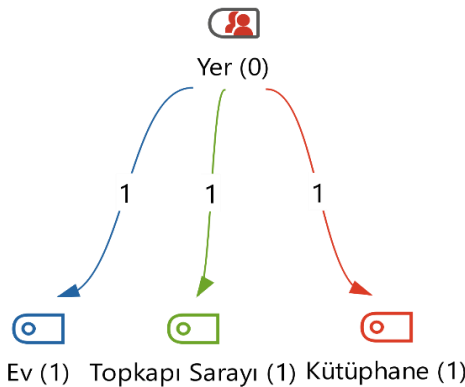
Şekil 11’de görüldüğü gibi öğrenci velileri öğretmenleri geometrik şekillere ve bu geometrik şekillerin özellikleri olan metaforlara benzetmişlerdir.

Öğretmeni Kareye benzetirdim. Çünkü karenin iç ve dış açıları birbirlerine eşittir. Öğretmende çocuklara eşit mesafede, bilgisini, sevgi ve samimiyetini vermektedir (V85). Tıpkı dikdörtgende olduğu gibi herkese aynı mesafede bulunmakta öğretmen (V63). Eğitim, öğretim ve hayat nasıl bir üçlü ise öğretmende böylesi bir üçgendir (V253). Öğretmenler aileden sonra en önemli kişilerdir. Daire gibi çocuklarımızı çevreleyip gerekli olan eğitim sevgi ve şefkati gösterip onları okullarda korumaktadırlar (V151).

Öğrenci velileri öğretmenlerin bütün öğrencilerine eşit mesafede ve eşit davranarak, onları koruyan kişiler olduklarını düşündükleri için dikdörtgen, kare, üçgen ve daire metaforuna benzetmiş olabilirler.

1.12 Yer kategorisine yönelik öğretmen metaforlarına yönelik bulgular

Öğrenci velileri öğretmenleri, Ev, Topkapı Sarayı ve Kütüphane metaforları ile tanımlamışlardır. Bu metaforlar “Yer” kategorisi altında bir araya getirilmiştir. “Yer” kategorisi altında bulunan metaforlara ait MAX Maps kodları Şekil 12’de verilmiştir.

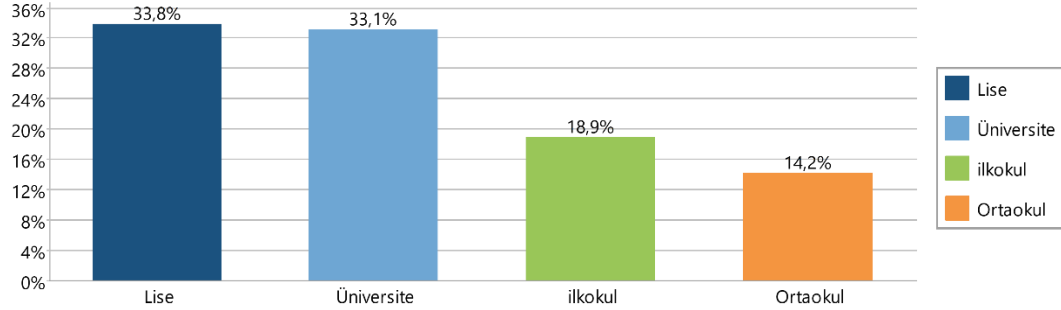


Şekil 12. Yer kategorisi altında tanımlanan öğretmen metaforlarına ait MAX Maps kodları

Şekil 12’de görüldüğü gibi öğrenci velileri öğretmenleri Ev, Topkapı Sarayı ve Kütüphane metaforu ile tanımlamışlardır. Bu metaforlar ile tanımlamalarını şöyle açıklamışlardır. Öğretmenleri Topkapı Sarayına benzetirdim. Onlar bizim tarihimizde kutsal emanetlerin tutulduğu (V54), içerisinde sığındığımız bir ev (V218), bilgi kaynağı olan bir kütüphanedir (V19).

2. Öğrencilerin velilerinin mezuniyet durumlarına yönelik metafor üretme durumlarına yönelik bulgular

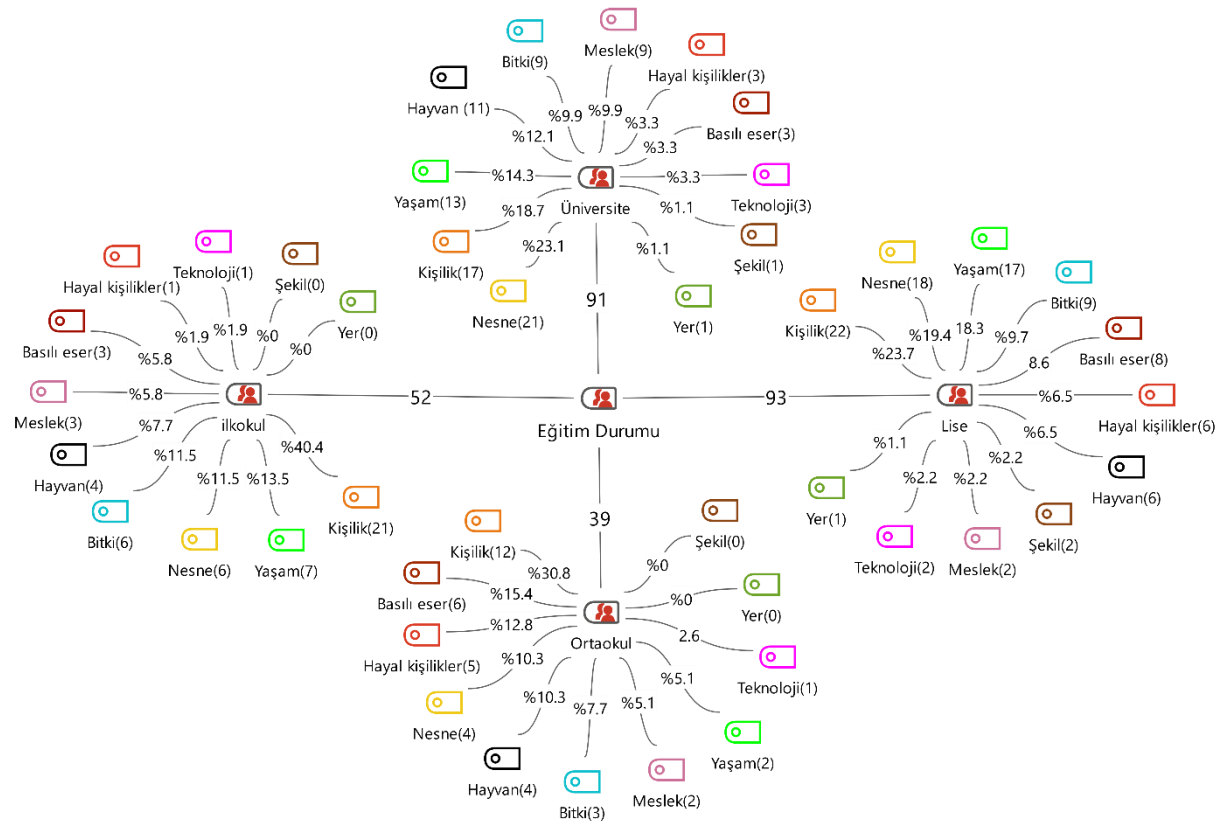
Araştırmada öğrenci velilerinin mezuniyet durumlarına göre üretmiş oldukları öğretmen metaforları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Şekil 13’de araştırmaya katılan öğrenci velilerinin öğrenim durumu grafiği görülmektedir.



Şekil 13. Araştırmaya katılan öğrenci velilerinin öğrenim durumu grafiği

Şekil 13 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrenci velilerinin %33.8’i lise, %33.1’i üniversite, %18.9’u ilkokul ve %14.2’sinin ortaokul mezunu oldukları görülmektedir.

Öğrenci velilerinin öğrenim durumlarına göre (ilkokul-ortaokul-lise-üniversite) üretmiş oldukları öğretmen metafor sayıları ve bu metaforların yer aldığı kategoriler Şekil 14’de görülmektedir.



Şekil 14. Öğrenci velilerinin öğrenim durumlarına göre üretmiş oldukları metafor sayıları ve kategorileri

Öğrenci velilerinden elde edilen verilerin analizinde Kişilik, Yaşam, Nesne, Bitki, Basılı eser, Hayvan, Hayal Kişilikler, Meslek, Teknoloji, Şekil ve Yer olmak üzere 11 adet kategori oluşturulmuştur. Şekil 14 incelendiğinde üniversite ve lise mezunu veliler 11 kategori içerisinde yer alan metafor

tanımlarken, ilkokul ve ortaokul mezunu veliler Şekil ve Yer kategorileri hariç 9 kategoride metafor tanımladıkları görülmektedir.

Şekil 14 incelendiğinde üniversite mezunu öğrenci velileri en yüksek Nesne kategorisinde (%23.1) metafor tanımlarken, lise (%23.7), ortaokul (%30.8) ve ilkokul (%40.4) mezunu öğrenci veliler Kişilik kategorisinde en yüksek oranda metafor tanımlamışlardır. Yaşam kategorisi altında en yüksek (%18.3) oranında lise mezunu veliler metafor tanımlarken sırasıyla üniversite mezunları (%14.3), ilkokul mezunları (%13.5), ortaokul mezunları ise en düşük olarak (%5.1) oranında metafor tanımlamışlardır. İlkokul, lise ve üniversite mezunu veliler öğretmenleri yaşam için gerekli unsurlar olan güneş, toprak, hava ve su metaforları ile tanımlamışlardır. Öğretmenleri yaşam unsuru olarak gördükleri söylenebilir.

Hayvan kategorisi altında yer alan metaforlar velilerin mezuniyet durumuna göre incelendiğinde, üniversite mezunu (%12.1) ile 4. sırada, lise mezunu (%6.5) ile 7. sırada, ortaokul mezunu (%10.3) ile 5. sırada, ilkokul mezunu (%7.7) ile 5. sırada yer aldığı görülmektedir.

Bitki kategorisi altında yer alan öğretmen metaforlarından ilkokul mezunu veliler (%11.5) ile 4. sırada, ortaokul mezunu veliler (%7.7) ile 6. sırada, lise mezunu öğrenci velileri (%9.7) ile 4. sırada, üniversite mezunları (%9.9) ile 5. Sırada olduğu görülmektedir.

Hayal Kişilikler kategorisi altında yer alan öğretmen metaforlarından ilkokul mezunu veliler (%1.9) ile 6. sırada, ortaokul mezunu veliler (%12.8) ile 3. sırada, lise mezunu öğrenci velileri (%5.5) ile 6. sırada, üniversite mezunları (%3.3) ile 7. sırada olduğu görülmektedir.

Basılı Eser kategorisi altında yer alan öğretmen metaforlarından ilkokul mezunu veliler (%5.8) ile 7. sırada, ortaokul mezunu veliler (%15.4) ile 2. sırada, lise mezunu öğrenciler (%8.6) ile 5. sırada ve üniversite mezunu veliler (%9.9) ile 6. sırada yer aldığı görülmektedir.

Velilerin Teknoloji kategorisi altında tanımladıkları metaforların en yüksek olarak (%3.3) üniversite mezunları tarafından tanımlandıkları görülmektedir. Öğretmenleri Google metaforu ile tanımlayan veli üniversite mezunudur. Bu durum eğitim seviyesi yükseldikçe teknoloji ve bilgisayar kullanımının arttığı şeklinde yorumlanabilir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

COVID-19 salgın sürecinde uygulanan uzaktan eğitim, pek çok öğretmen ve öğrenci için bugüne kadar yaşamadıkları deneyimleri yaşamalarına neden olurken eğitimin en önemli paydaşları olan veliler için de farklı deneyimler yaşamalarına neden olmuştur. Pandemi öncesinde eğitim sürecine yardımcı, şekillendirici ve destekleyici bir rol üstlenen veliler, pandemi ile birlikte kendilerini öğretmenlerin birer asistanı, öğrencilerinin eğitim koçu rolünü üstlenmelerine neden olmuş olabilir. Velilerin yaşamış olduğu bu deneyimlerin öğretmenlere yönelik algılarının ortaya konulması amacıyla bu metafor çalışması gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın birinci alt probleminde, öğrenci velilerinin öğretmen kavramına ilişkin algılarını betimlemede kullandıkları metaforlar belirlenmeye çalışılmıştır.

Velilerden elde edilen verilerin analizinde Kişilik, Yaşam, Nesne, Bitki, Basılı Eser, Hayvan, Hayal Kişilikler, Meslek, Teknoloji, Şekil ve Yer olmak üzere 11 kategori oluşturulmuştur.

Araştırmada Kişilik kategorisi altında veliler öğretmenleri Anne-Baba, Kahraman, Bilge, Lider, Atatürk, Rehber, Zeka Küpü, Yönetici, Nasreddin Hoca ve Kral-Kraliçe metaforu ile tanımlamışlardır. Bu metaforlar incelendiğinde velilerin öğretmenleri okulda çocuklarını bir anne-baba şefkati ile sevip kollayan ailenin bir ferdi, onları bilgileri ile yetiştiren, iyi ile kötüyü ayırt etmesinde yardımcı olan, öğüt veren bir kahraman ve sınıfı yöneten bir lider olarak gördükleri söylenebilir. Literatürde öğrenci velilerinin öğretmen algılarına dair çalışmalara çok az rastlanırken yoğunluk olarak öğretmen adayları ve öğrencilerle yapılan çalışmalara rastlanılmaktadır. Gencer (2020) yapmış olduğu çalışmada velilerin öğretmen kavramına yönelik üretilen metaforların sırasıyla en çok sevgi unsuru, bilginin kaynağı ve aktarıcısı, yol gösterici, yetiştirici ve şekillendirici ve aydınlatıcı olarak tanımlamışlardır. Aslan (2019), yapmış olduğu çalışmada öğrenci velileri öğretmenleri en çok anne-baba metaforu ile tanımlamış olup velilerin öğretmenlerden en çok bekledikleri davranış olarak fedakâr ve şefkatli olmaları şeklinde yorumlamıştır. Uysal ve Yorulmaz (2020), veliler sınıf öğretmenlerini “seven ve koruyan” olarak algıladıklarını, öğrenciye aile haricinde sevgi değerinin verilmesinde ve çevreden gelebilecek zararlı etkenlere karşı çocuklarını koruyan kişiler olarak görmektedir. Öğretmen adayları ile

yapılan çalışmalarda araştırma bulgusunu destekler yönde öğretmen adayları öğretmenleri Anne-Baba, Aile, Lider, Rehber, Bilgi kaynağı, Çevresini aydınlatan kişi (Alım, Şahin ve Meral, 2018; Cerit, 2008; Egüz ve Öntaş, 2008; Ertürk, 2017; Kılıç, 2017) olarak tanımlarken, ortaokul öğrencileri Anne-Baba, Atatürk, Bilgin ve Akıl küpü (Ateş, 2016) olarak tanımlamışlardır. İlkokul öğrencileri öğretmenleri bir rehber gibi yol gösterici, kahraman lider ve Anne-Baba gibi şefkatli olarak görmekte, bunun nedeni ise öğrencilerin anne babalarından sonra en çok öğretmenleriyle vakit geçiriyor olmasından kaynaklanmaktadır (Ertürk, 2017). Çelikten (2006) öğrenciler öğretmenleri aileleri gibi bir otorite, Egüz ve Öntaş (2008) ebeveynleri kadar etkili ve önemli olarak gördüklerini belirtmiştir. Araştırma bulgusu ve literatürde yer alan araştırmalar incelendiğinde ilkokul, ortaokul ve üniversite düzeyinde yer alan öğrencilerin öğretmen algıları ile araştırmaya katılan velilerin öğretmenlere yönelik algılarının benzer ve olumlu yönde oldukları söylenebilir.

Araştırmada Yaşam kategorisi altında veliler öğretmenleri Güneş, Işık, Yıldız, Hava, Ay, Su, Şelale ve Toprak metaforu ile tanımlamışlardır. Veliler öğretmenleri güneşin dünyamızı aydınlattığı gibi verdikleri bilgiler ile çocuklarını aydınlatan, kutup yıldızı gibi yön bulmalarına yardımcı olan, yaşam için toprak, hava, su nasıl gerekli ise öğretmenlerinde çocukları için gerekli yaşamsal unsur olarak görmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Veliler öğrencilerini toprağa düşmüş bir tohum olarak görmekte, öğretmenleri ise güneş, hava su gibi bilgileri ile onları besleyip filizlendirerek yön veren yaşamsal kaynak olarak gördükleri söylenebilir. Araştırma bulgusunu destekler yönde Ertürk (2017), İlkokul öğrencileri öğretmenleri bir güneş gibi bilgi kaynağı, ışık gibi yol gösterici olarak tanımlarken, Ateş (2016), Egüz ve Öntaş (2018), ortaokul öğrencileri Güneş, Ay, Yıldız, Yağmur, Toprak, Su şeklinde tanımlamış, öğretmen adayları ise benzer şekilde Güneş, Işık, Yıldız, Toprak ve Su) metaforu ile tanımlamışlardır (Alım, Şahin ve Meral, 2018). Veliler ile eğitimin farklı kademelerinde yer alan öğrencilerin öğretmenlere yönelik algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Araştırmada Nesne kategorisi altında veliler öğretmenleri Mum, Pusula, Kalem, Deniz feneri, Ayna, Değnek, Mücevher, Soba, Merdiven ve Gemi metaforu ile tanımlamışlardır. Veliler öğretmenleri bir mumun ya da sokak lambasının karanlık ortamları aydınlattığı gibi öğrencilerini bilgileri ile aydınlattıklarını, onları yönlendirdiklerini, toplumun ihtiyacı olan birey olarak şekillendirdiğini, geleceğe hazırladıklarını ve bunları da büyük bir özveri ve sabırla yaptıklarını düşünüyor olabilirler. Alanyazında ilkokul öğrencileri ile yapılan çalışmada öğretmenleri bir gemi kaptanı gibi yol gösterici (Ertürk, 2017) olarak görülürken, ortaokul öğrencileri Mum, Kalem, Fener ve Ayna (Ateş, 2016; Egüz ve Öntaş, 2018) metaforları ile öğretmen adayları ise araştırma bulgusu ile benzer şekilde Mum, Pusula, Ayna (Alım, Şahin ve Meral, 2018; Kılıç, 2017) metaforları ile tanımlanmıştır.

Araştırmada Bitki kategorisi altında veliler öğretmenleri, Ağaç, Çiçek, Gül, Nar Çiçeği ve Lale metaforu ile tanımlamışlardır. Veliler öğretmenleri köklü bilgilere sahip bir ağaç olarak görmekte, öğrencilerini bu bilgileri ile besleyerek olgun bir meyveye dönüştürdüklerini düşünmektedirler. Çiçeklerin etrafa yaydıkları güzel kokular gibi, öğretmenlerde yaydıkları bilgiler ile öğrencileri güzel bilgiler ile beslediklerini düşünmektedirler. İlkokul öğrencileri araştırma bulgusunu destekler yönde öğretmenleri bilgi kaynağı bir ağaç gibi görmektedirler (Ertürk, 2017). Ortaokul öğrencileri ve öğretmen adayları öğretmenleri benzer şekilde bilgi kaynağı olarak ağaç olarak görmektedir (Alım, Şahin ve Meral, 2018; Kılıç, 2017).

Araştırmada Basılı Eser kategorisi altında veliler öğretmenleri Kitap, Ansiklopedi ve Roman metaforları ile tanımlamışlardır. Velilerin öğretmenleri bilgi yüklü kitaplara, yeri geldiğinde bu kitaptaki bilgileri sözlü olarak anlatan kişiler olarak görmelerinden dolayı bu metaforlar ile tanımlamış olabilirler. İlkokul, ortaokul ve üniversite öğrencileri araştırma bulgusunu destekler yönde öğretmenleri bilgi kaynağı olan bir kitap ve ansiklopedi metaforu ile tanımlamaktadır (Alım, Şahin ve Meral, 2018; Ateş, 2016; Cerit, 2008; Egüz ve Öntaş, 2018; Ertürk, 2017; Kılıç, 2017).

Araştırmada Hayvan kategorisi altında veliler öğretmenleri, Kartal, Kaplumbağa, Bukalemun, Karınca, Kanguru, Göçmen Kuşu, Baykuş, Arı, Ahtapot, Güvercin, Aslan ve Kelebek metaforu ile tanımlamışlardır. Veliler öğretmenleri hayvanlarda var olan kuvvet, çalışkanlık, üretkenlik, koruyuculuk, liderlik özellikleri ile özdeşleştirdikleri söylenebilir. Bir arı kovani için kraliçe arı ne kadar önemliyse öğretmeni de sınıf yönetimi açısından o kadar önemli görüyor olabilirler. Öğretmenleri bir arı ve karınca kadar çalışkan, bir kelebeğin çiçeklere dokunuşu gibi her çocuğa bilgisi ile dokunan, bir baykuş bilgeliğine sahip lider kişiler olarak gördükleri söylenebilir. Öğretmen adayları ile yapılan çalışmada öğretmenler öncü kuş (Alım, Şahin ve Meral, 2018), bilgi kaynağı olarak karınca, bütünleştirici olarak ahtapot metaforu ile tanımlamışlardır (Kılıç, 2017).

Araştırmada Hayal Kişilikler kategorisi altında veliler öğretmenleri, Süpermen, Alâeddin'in sihirli lambası, Pamuk presnes, Şirin baba, Peri ve Melek metaforu ile tanımlamışlardır. Öğrenci velileri öğretmenleri her türlü bilgiyi istediğimiz zaman verebilen, saf, temiz, fedakâr ve koruyucu kişiler olarak gördükleri söylenebilir. Araştırma bulgusunu destekler yönde öğretmenleri melek gibi şefkatli olarak tanımlayan araştırmalar literatürde yer almaktadır (Cerit, 2008; Ertürk, 2017).

Meslek kategorisi altında veliler öğretmenleri, Heykeltıraş, Bahçıvan, Sanatkâr, Sanatçı, Fırıncı, Mühendis, Mucit, Kaptan, Usta ve Çiftçi metaforu ile tanımlamışlar. Öğrenci velileri öğretmenleri meslek sahibi kişi ve sanatkârlara benzetmektedirler. Veliler öğretmenleri heykeltıraşın taşı, bahçıvanın bahçeyi şekillendirdiği gibi öğrencilerini bilgileri ile şekillendirdiğini, onları bilgileri ile pişirerek hayata hazırladıklarını, bir çiftçinin tarlasını sürerek ürün vermek amacıyla tarlasına tohum attığı gibi öğrencilerine bilgi tohumları ekerek hayata hazırladıklarını, bir mühendis gibi mukayese, mantıklı karar verme yetilerini geliştirdiklerini, öğrencilerin bu yetileri kullanarak yeni icatlar yapacaklarını düşünüyor olabilirler. Araştırma bulgusunu destekler yönde öğretmenleri bahçıvan, heykeltıraş, mühendis, sanatçı, fırıncı ve usta metaforlarıyla tanımlayan çalışmalar literatürde yer almaktadır (Alım, Şahin ve Meral, 2018; Cerit, 2008; Çelikten, 2006; Egüz ve Öntaş, 2018; Örcü, 2012; Ertürk, 2017). Cerit (2018), heykeltıraşların çamuru şekillendirdiği gibi öğretmenlerinde öğrencileri istedikleri gibi şekillendirebileceğini düşünmelerinden dolayı heykeltıraş metaforuna benzettiklerini belirtmiştir. Örcü (2012) ise öğretmenlerin bahçıvan metaforu ile tanımlanmasını bir bahçıvanın farklı çiçekleri farklı yöntemlerle şekillendirdiği gibi öğretmenlerinde farklı özelliklere sahip öğrenciler için farklı yöntemler kullanmaları nedeniyle tanımlandığını belirtmiştir. Çelikten (2006) ise öğrencileri genç bitkilere benzeterek bahçıvanın onları şekillendirdiği gibi öğretmenlerinde öğrencilere özen göstererek şekillendirip imaj kazandırmalarına benzetmiştir.

Yapılan çalışmada Teknoloji kategorisi altında veliler öğretmenleri, Bilgisayar, Tablet, Elektrik, Televizyon ve Google metaforu ile tanımlamışlar. Öğrenci velileri öğretmenleri elektrik gibi hayatın ayrılmaz bir parçası, televizyon gibi bilgi kaynağı, Google arama motoru gibi her soruyu cevaplayabilecek kişiler olarak gördükleri için bu metaforlar ile tanımlamış olabilirler. İlkokul, ortaokul ve üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmalarda öğretmenleri bilgi kaynağı olarak bilgisayar metaforu ile tanımlamışlardır (Alım, Şahin ve Meral, 2018; Egüz ve Öntaş, 2018; Ertürk, 2017).

Yer kategorisi altında öğrenci velileri öğretmenleri, Ev, Topkapı Sarayı ve Kütüphane metaforlar ile tanımlamışlardır. Veliler öğretmenlerin sahip oldukları bilgilerin kütüphane zenginliğine sahip, Topkapı Sarayı'nda bulunan kutsal emanetler kadar kıymetli olduğunu düşündükleri söylenebilir. Öğretmen adayları ile yapılan çalışmada araştırma bulgusunu destekler yönde öğretmen adayları öğretmenleri kütüphane metaforu ile tanımlamışlardır (Alım, Şahin ve Meral, 2018).

Yapılan çalışmada Şekil kategorisi altında veliler öğretmenleri, Üçgen, Dikdörtgen, Daire ve Kare şeklinde geometrik şekillere benzeyen metaforlar ile tanımlamışlardır. Karenin bütün köşelere eşit mesafede, dikdörtgenin karşılıklı kenarlarının eşit mesafede olduğu gibi öğretmenlerin de bütün öğrencilere eşit mesafede olduklarını düşünmektedirler. Veliler eğitim, öğretim ve yaşamı bir üçgenin kenarları olarak görmekte ve bu üçünün birleşimini ise öğretmen olarak adlandırmaktadır. Aynı zamanda öğrencileri çevreleyip koruyan bir daireye benzetmektedirler.

Araştırmada oluşturulan kategoriler ve öğrenci velilerinin oluşturduğu metaforlar (Anne-Baba, Kahraman, Bilge, Lider, Atatürk, Rehber, Zeka Küpü, Yönetici, Nasreddin Hoca, Kral-Kraliçe, Güneş, Işık, Yıldız, Hava, Ay, Su, Şelale, Toprak, Mum, Pusula, Kalem, Deniz feneri, Ayna, Değnek, Mücevher, Soba, Merdiven, Gemi, Ağaç, Çiçek, Gül, Nar Çiçeği, Lale, Kitap, Ansiklopedi, Roman, Kartal, Kaplumbağa, Bukalemun, Karınca, Kanguru, Göçmen Kuşu, Baykuş, Arı, Ahtapot, Güvercin, Aslan, Kelebek, Süpermen, Alâeddin'in sihirli lambası, Pamuk presnes, Şirin baba, Peri, Melek, Heykeltıraş, Bahçıvan, Sanatkâr, Sanatçı, Fırıncı, Mühendis, Mucit, Kaptan, Usta, Çiftçi, Bilgisayar, Ev, Kütüphane) daha önceden yapılan ilkök, ortaokul ve üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmalar ile benzerlikler göstermektedir. Öğrenci velilerinin bu metaforlar haricinde öğretmenleri farklı olarak Tablet, Elektrik, Televizyon, Google, Üçgen, Dikdörtgen, Daire ve Kare metaforları ile tanımladıkları görülmüştür. Özellikle tablet, televizyon, elektrik ve Google metaforları ile öğretmenleri tanımlamalarının nedeni COVID-19 salgını nedeniyle zorunlu olarak uygulamaya başlanan uzaktan eğitim, EBA, EBATV ve teknoloji kullanımında öğrenci velilerinin sürecin içerisinde öğrenci velileri ile birlikte yer almalarından kaynaklanıyor olabilir. Öğrenci velileri bu güne kadar yapılan çalışmalardan farklı olarak öğretmenleri Üçgen, Dikdörtgen, Daire ve Kare gibi geometrik şekiller ile tanımlamalarının temelinde öğrenciye eşit mesafede yer almaları inancından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde; öğrenci velileri, eğitim durumlarına (ilkokul, ortaokul, lise, üniversite) göre öğretmen kavramı hakkında ki metaforlar belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde elde edilen (Kişilik, Yaşam, Nesne, Bitki, Basılı eser, Hayvan, Hayal Kişilikler, Meslek, Teknoloji, Şekil, Yer) 11 kategoride lise ve üniversite mezunu öğrenci velileri metafor tanımlarken, ilkokul ve ortaokul mezunu öğrenci velileri Şekil ve Yer kategorileri hariç 9 kategoride metafor tanımladıkları görülmüştür. İlkokul ve ortaokul mezunu velilerin yer vermediği Şekil kategorisi altında yer alan metaforlar incelendiğinde velilerin öğretmenleri Daire, Üçgen, Dikdörtgen ve Kare metaforu ile tanımladıkları görülmektedir. Bu metaforların lise ve üniversite mezunu veliler tarafından tanımlanmasının nedeni, öğrenim sürelerinin daha uzun olması ve bu süre içerisinde matematiksel ağırlıklı dersleri ilkokul ve ortaokul mezunlarına göre daha çok görmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Yer kategorisinde altında yer alan metaforlar incelendiğinde, üniversite mezunu velilerin öğretmeni Topkapı Sarayı'ndaki hazine metaforu, lise mezunu veli ise öğretmeni Kütüphane metaforu ile tanımlamıştır. Bu tanımlamaların yapılmasının nedeni ise eğitim seviyesinin ilkokul ve ortaokul mezunlarına göre daha yüksek olması, öğretmeni bir bilgi hazinesi olarak görmesinden kaynaklanıyor olabilir.

İlkokul mezunu velileri Kişilik kategorisi altında 21, ortaokul mezunu velileri 12, lise mezunu velileri 22 metaforu ilk sırada Kişilik kategorisi altında tanımlarken, üniversite mezunu veliler 21 metafor ile ilk sırada Nesne kategorisi altında metafor tanımlamışlardır. İlkokul, ortaokul ve lise mezunu veliler öğretmenleri tanımlarken öncelikli olarak kişilere benzetirken, üniversite mezunu veliler ilk sırada öğretmenleri nesnelere benzeterek tanımlamışlardır. Üniversite mezunu öğrenci velilerinin tanımlamış olduğu Nesne metaforu altında yer kodlar incelendiğinde Mum, Deniz feneri, Ayna gibi öğretmeni bilgi saçan yol gösterici anlamında metaforlar ile tanımlarken, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu veliler Anne-Baba ve Kahraman metaforlarının en yüksek oranda tanımlamışlardır. İlkokul, ortaokul ve lise mezunu veliler zorunlu eğitim döneminde öğrenim görmeleri ve öğretmenlerin öğrenciler ile yakından ilgilenmelerinden dolayı anne-baba ve kahraman metaforları ile tanımlarken, üniversite mezunu veliler üniversitelerin kişileri aydınlatıp yol gösterici olduğunu düşünmelerinden dolayı Mum, Deniz feneri, Ayna gibi metaforlar ile öncelikli olarak tanımlamış olabilirler.

Araştırmada Şekil ve Yer kategorisi altında ilkokul ve ortaokul mezunu öğrenci velileri metafor tanımlamazken, üniversite ve lise mezunu öğrenci velileri Yer kategorisi altında Ev, Topkapı Sarayı, Kütüphane metaforu, Şekil kategorisi altında Üçgen, Dikdörtgen, Daire ve Kare metaforlarını tanımlamadıkları görülmüştür. Üniversite ve lise mezunu öğrenci velileri ilkokul ve ortaokul mezunu öğrenci velilerine göre öğrenim sürelerinin daha uzun olması, kütüphanelerde daha çok vakit geçirmeleri, matematik ve geometri derslerini daha çok görmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu ise üniversite mezunu öğrenci velileri öğretmenler hakkında Meslek kategorisi altında 9 adet metafor tanımlarken, ilkokul mezunu olan veliler 3 adet, ortaokul mezunları 2 adet, lise mezunu öğrenci velilerinin ise 2 adet metafor tanımladıkları görülmüştür. Üniversite mezunu öğrenci velileri farklı meslek dallarında üniversite eğitimi aldıkları ya da farklı meslek dallarında eğitim alan kişileri görmelerinden dolayı ilkokul, ortaokul ve lise mezunu öğrenci velilerine göre daha çok metafor tanımlamış olabilirler. Öğrenci velilerinin mezuniyet durumlarına göre metafor tanımlamaları genel olarak değerlendirildiğinde ilkokul, ortaokul ve lise mezunu öğrenci velileri en yüksek oranda Kişilik kategorisinde metafor tanımlarken, üniversite mezunu öğrenci velileri Nesne kategorisi altında metafor tanımladıkları görülmüştür. Velilerin öğrenim süreleri arttıkça tanımladıkları metaforlarda farklılıklar meydana gelmektedir. Lise ve üniversite mezunu velilerin ilkokul ve ortaokul mezunu öğrenci velilerinden farklı olarak Şekil kategorisinde metaforlar (Üçgen, Dikdörtgen, Daire ve Kare) tanımladıkları görülmüştür. Literatürde öğrenci velilerinin öğrenim durumlarına göre tanımladıkları öğretmen metaforuna ilişkin yapılan doğrudan çalışmalara rastlanılmamıştır. Ancak okul ekosistemi bir bütün olarak ele alındığında veli bu sistemin en önemli parçalarından birini oluşturmaktadır. Okul-Aile işbirliği bakımından velilerin öğrenim durumlarına göre farklılıklar bulunmaktadır (Özbaş ve Badavan, 2009). İlköğretim mezunu velilerin okulu daha olumlu algılayıp okula daha fazla katıldıkları görülmüştür (Ertem & Gökalp, 2020). Üniversite mezunu olan anne-babalar, üniversite mezunu olmayan anne-babalara göre çocuklarının akademik başarıları ile daha ilgili oldukları görülmüştür (Kotaman, 2008). Velilerin öğrenim durumlarının okula katılım, öğrenci başarısı ya da okul aile işbirlikleri açısından ilişkili olması öğretmenler ve öğretmenlere yönelik algılarında da farklılık olmasına neden olmuş olabilir. Araştırma sonucunda da velilerin öğrenim

durumlarına göre öğretmenlere yönelik tanımladıkları metaforlar ve algılarında farklılıkların bulunduğu görülmüştür.

Bu çalışma öğrenci velileri eğitim durumlarına göre sınıflandırılarak ürettiği metaforlar ile sınırlı bir çalışmadır. Öğrencinin bulunduğu eğitim kademesine göre veliler ile yeni çalışmalar yapıldığında velilerin öğretmenler hakkındaki ürettiği metaforların öğrencilerinin eğitim kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya konulabilir. Velilerin sosyo-ekonomik durumları, öğrencisinin özel okul ya da devlet okulunda öğrenim görme durumları dikkate alınarak çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Alım, M., Şahin, İ. F. ve Meral, E. (2018). Coğrafya öğretmen adaylarının (pedagojik formasyon) öğretmen kavramına ilişkin algıları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2), 1113-1127.
- Altınok, V. (2021). Farklı eğitim kademelerindeki öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 441-475.
- Argon, T., & Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 80-95.
- Aslan, O. (2019). Velilerin 'Öğretmen' kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 4(8),78- 95.
- Ateş, Ö. T. (2016). Öğrencilerin öğretmen ve okul metaforları. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 78-93.
- Bıyıklı, C., & Özgür, A. O. (2021). Öğretmenlerin senkron uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 110-147.
- Bilgin, O., & Yesilyurt, E. (2021). Perceptions of university students about coronavirus: A metaphor analysis study. *Psycho-Educational Research Reviews*, 118-127.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri (14. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk eğitim bilimleri dergisi*, 6(4), 693-712.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Çelik, Ö., Yorulmaz, A. ve Çokçalışkan, H. (2019). Öğretmen genel yeterlikleri açısından sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmeleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (Özel Sayı), 203-215. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.548342>
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 269-283.
- Doğanay, A & Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi "öğretmenlerin eğitim felsefeleri". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (3), 0-0.
- Egüz, Ş., & Öntaş, T. (2018). Ortaokul öğrencilerinin "öğretmen" kavramına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 79-91.
- Erişti, B. (2008). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. I.K.Yurdakul (Ed.), *Öğretmenlikte meslekî gelişim içinde*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No:2592.
- Ertem, H. Y. & Gökalp, G. (2020). Velilerin okul iklimi ve veli katılımı algılarının velilerin eğitim durumu ve çocuklarının öğrenim kademesine göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 78-91.
- Ertürk, R. (2017). İlkokul öğrencilerinin "öğretmen" kavramına ilişkin metaforik algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 1-15.
- Gencer, M. (2020). Öğrenci ve velilerin öğretmen kavramına ilişkin metaforik algıları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(44), 805-825.
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye'de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.

- Hatipoğlu, A., & Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 5(4), 1012-1034.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-9.
- Kılcan, B. (2017). Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi. *Ankara: Pegem Akademi*.
- Kılıç, D. B. Ç. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin metaforları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1099-1118.
- Kıral, E. (2015). Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen metaforları. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 57-65.
- Koçyiğit, M., Erdem, C., & Eğmir, E. (2020). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin öz değerlendirmeleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(3), 774-799.
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 135-149.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil* (G.Y. Demir, Çev.). İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı - MEB. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERI.pdf (5/07/2021).
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 187-193.
- Öncü, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. Ankara: MEB Yayını.
- Örücü, D. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıfa ve sınıf yönetimine ilişkin metaforik bakışları: Karşılaştırmalı bir durum çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 342-352.
- Özbaş, M., & Badavan, Y. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin okul-aile ilişkileri konusunda yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler. *Eğitim ve Bilim*, 34(154).
- Saban, A., Koçbeker, B. N. ve Saban A. (2006) “Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6 (2), 461-522.
- Saban, A. (2006). Functions of metaphor in teaching and teacher education: A review essay. *Teaching Education*, 17(4), 299-315.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 55(55), 459-496.
- Sarı, T., & Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: Sorunlar ve fırsatlar. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 959-975.
- Tümkaya, S. (2017). Velilerin okulda eğitime katılım türlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(2), 83-98.
- Türk Dil Kurumu – TDK (2019). Türk dil kurumu sözlükleri, 5 Temmuz 2021 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Uysal, H. & Yorulmaz, A. (2020). İlkokul birinci sınıf öğrenci velilerinin “İlkokul” ve “Sınıf Öğretmeni” kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 6(1), 92-106.
- Yenen, E.T. ve Kılınç, H.H. (2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2767-2787. <https://doi.org/10.7884/teke.4325>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 503-522.
- Yurdakul, I. K. (2008). Öğretmenlikte meslekî gelişimi etkileyen faktörler ve karşılaşılan sorunlar. *Öğretmenlikte meslekî gelişim içinde*. I.K.Yurdakul (Ed.), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No:2592.

Yükseköğretim Kurulu - YÖK. (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları uygulama yönergesi*.
<https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmenyetistirme-lisans-programlari> (5/07/2021).

EĞİTİMİN SİYASAL İŞLEVİ; 7. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERS KİTABI POLITICAL FUNCTION OF EDUCATION; 7th GRADE SOCIAL STUDIES TEXTBOOK EXAMPLE

Özgür TÜRK¹, Sadık KARTAL²

ÖZ: Bu araştırmanın amacı 7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabının eğitimin işlevlerinden biri olan siyasal işlev açısından incelemektir. İncelemeye konu olan kitap halen Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda okutulmakta olup Eğitim Bilişim Ağından (EBA) edinilmiştir. Doküman incelemesi yoluyla elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda kategori, tema ve kodların yer aldığı bir tablo oluşturulmuştur. Oluşturulan tabloda en çok tekrar edilme sırasına göre Osmanlı Devleti, Türkiye Cumhuriyeti Devleti, Devletin sağladığı imkânlar, Türkiye'nin dünya üzerindeki etkisi ve gücü, Türk İslam Dünyası ile Anayasal hak ve özgürlükler kategorileri ortaya çıkmıştır. Osmanlı devleti kategorisi altında Osmanlı devletinin olumlu yönleri ele alındığı fakat Osmanlı Devletinin son dönemlerinden bahsedilmediği söylenebilir. Devletin sağladığı imkânlar kategorisi altında Türkiye Cumhuriyeti Devletinin vatandaşları için sağladığı imkânlar üzerinde özellikle eğitim ve sağlık alanında yapılan iyi uygulamalar üzerinde durulmuştur. Türkiye'nin dünya üzerindeki etkisi ve gücü kategorisinde Türkiye'nin ekonomik açıdan çok güçlü olduğu vurgulanırken Türk İslam Dünyası kategorisinde ise İslamofobi ve Türk İslam bilim insanlarının bilime yaptığı önemli katkılardan bahsedilmektedir. Ayrıca anayasal hak ve özgürlükler kategorisinde ise Türkiye'nin eşitlikçi, adil ve demokratik bir ülke olduğu ifade edilmektedir. Bu bulgular ışığında eğitimin siyasal işlevinin daha çok "meşrulaştırma" ve "toplumsal birlikteliğin sağlanması" yönünde kullanıldığı anlaşılmaktadır.

ABSTRACT: The aim of this research is to examine the 7th grade social studies textbook in terms of political function. The book, which is the subject of the review, is still taught in schools affiliated to the Ministry of National Education (MEB.). After obtaining the data through document review, the data were analyzed using the content analysis technique. Then a table with categories, themes and codes was created. In the table created, the Ottoman Empire, the Republic of Turkey, the opportunities provided by the state, Turkey's influence and power in the world, the Turkish-Islamic World and the Constitutional rights and freedoms categories emerged, in order of the most repeated. It can be said that the positive aspects of the Ottoman state are discussed under the category of the Ottoman state, but the last periods of the Ottoman Empire are not mentioned. Under the category of opportunities provided by the state, especially education and health are emphasized. In the category of Turkey's influence and power in the world, it is emphasized that Turkey is very strong economically, while in the Turkish-Islamic World category, Islamophobia and the important contributions of Turkish-Islamic scientists to science are mentioned. In addition, in the category of constitutional rights and freedoms, it is stated that Turkey is an egalitarian, fair and democratic country. In the light of these findings, it is understood that the political function of education is mostly used in the direction of "legitimation" and "providing social cohesion".

Anahtar sözcükler: 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Eğitimin Siyasal İşlevi, Doküman Analizi

Keywords: 7th Grade Social Studies Textbook, Political Function of Education, Document Analysis

Bu makaleye atf vermek için:

Türk, Ö. ve Kartal, S. (2022). Eğitimin siyasal işlevi; 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı örneği, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1447-1467.

Cite this article as:

Türk, Ö. & Kartal, S. (2022). Political function of education; 7th grade social studies textbook example. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1447-1467.

¹ Doktora Öğrencisi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi A.B.D, Eğitim Yönetimi Bölümü, ozgurturk35@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0511-718X

² Prof. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, skartal@mehmetakif.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6049-5656

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Education is the process of bringing about desired changes in the behavior of individuals through their own experiences (Ertürk, 1973). In general, four basic functions of education are mentioned. These functions are individual, social, economic and political functions (Ünsal & Gökdaş, 2020). The use of education by the ruling power to restore order can be expressed as the political function of education (Küçük, 2019). Political powers want to impose their own ideologies on individuals (Yıldız, 1995). Schools, one of the most important elements of socialization, are used as a tool in which ideology is reproduced as well as the cultural and social transfer functions in which individuals acquire the values and norms of the society they live in (Parlak, 2005). For this reason, political powers that want to impose their values on society use education and schools for this purpose (Candan & Işık, 2019; Şimşek, Küçük & Topkaya, 2012). One of the most important elements of producing and transferring the necessary information and discourses in order to legitimize the current political order and ensure the continuity of the political order in the education process is expressed as textbooks (Parlak, 2005) While the ideological thoughts that are intended to be imposed by the hidden and official curriculum in education shape the roles and behaviors of individuals in the society throughout their school life, nation states constantly try to impose official history, social and economic policy on students through textbooks (İnal, 1996). Therefore, no textbook chosen to be taught in the courses is chosen randomly and is not impartial. Sometimes the repetition of certain words in the selected textbooks, sometimes the cartoons and photographs that evoke the ideology of the political power, and the selection of certain topics and putting them in the books are expressed as a coding made in favor of the political power in the minds of the students (Korkmaz, 2019). In the most general terms, textbooks can be defined as a tool that reflects the ideologies of the political power and transfers knowledge and values (İnal, 2004).

Method

In this research, it is aimed to examine the book, which was used as a 7th grade Social Studies textbook with the approval of the Ministry of National Education, in terms of the political function of education. For this purpose, the document analysis method, one of the qualitative research methods used to systematically analyze the content of written documents (Wach, 2013). Şimşek and Yıldırım (2018) state that document analysis can be used in the analysis of books as well as newspapers, magazines and organizational documents. Similarly, Bailey (1987) states that books can be examined with the document analysis method.

Findings

When the Social Studies textbook is examined in terms of political function and ideological approaches, "Ottoman State" (n:53), "State of the Republic of Turkey" (n:27), "opportunities provided by the state" (n:19), "Turkey's impact on the world" and power" (n:19), "Turkish-Islamic World" (n:10), "Constitutional rights and freedoms" (n:8) and "Republican achievements" (n:4) categories emerged. In the category of Ottoman Empire, it is emphasized that people in the Ottoman state lived in peace and brotherhood regardless of religion, language and race, besides, people from other nationalities ensured the security of life and property, and many freedoms and rights were granted to people of other nationalities. When the category of "opportunities provided by the state" is evaluated, an idea is given that the state mobilizes all its opportunities for citizens and takes very serious measures and practices for their education, welfare and health. In addition, Turkey is defined as a country that is economically developed, trying to have a say in its region, being taken as an example in international environments, successful in international organizations and having an economically valuable geography. Under the theme of Islam and science, the European states benefiting from the riches existing in the Islamic world, the importance Islam gives to scientific thought and the contributions of Muslim scientists without

expecting anything in return are listed. Finally, it is mentioned that the citizens of the Republic of Turkey have many constitutional rights and freedoms and they can easily use these rights in the current situation.

Discussion and Conclusion

As a result of the research, it can be said that the political function of education is mostly used in terms of "legitimation" and "social cohesion". Because, when the themes under the categories are examined, it is emphasized that the Ottoman state was heavily glorified, the State of the Republic of Turkey was secular, social, fair and in national unity, while it was repeatedly stated that the state offered a fast and high quality service to its citizens in other fields, especially in education and health. It is also stated that the Republic of Turkey is a strong state with a very successful and leading position in international relations. It has also been stated that the contributions of Turkish-Islamic civilization to science and world heritage are great, and that the Turkish-Islamic States have always lived in solidarity in a democratic structure.

When evaluated in general, although there are positive developments in technology and some issues in the education system, there are many expressions that serve the ideology in the 7th grade Social Studies textbook. In this research, the 7th grade Social Studies textbook was analyzed using the document analysis method. However, the contents of different textbooks at different grade levels can be examined comparatively.

GİRİŞ

Eğitim bireylerin kendi yaşantıları yoluyla davranışlarında istendik değişiklikler meydana getirme süreci (Ertürk, 1973) olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte insanın varoluş mücadelesiyle birlikte günümüze kadar içeriğinde ve yönteminde değişiklikliğe uğramış süreçtir (Şimşek, Küçük & Topkaya, 2012). Eğitim sayesinde insanların kültürel hayata hazırlanıp sosyalleşmesi sağlanmaktadır (Gutek, 2019). Eğitim kültürel değerlerin yeni nesillere aktarımının yanı sıra çağın gelişen teknoloji ve bilgi birikimi ile birlikte yeni değerler ve bilgiler de üretir (Yavuz, 2019). Genel olarak eğitimin dört temel işlevinden bahsedilmektedir. Bu işlevler bireysel, toplumsal, ekonomik ve siyasal işlevlerdir (Ünsal & Gökdaş, 2020).

Eğitimin işlevlerinden olan bireysel işlev Şisman'a (2007) göre; öğrencilerin kendi kabiliyetlerinin farkına varıp bu kabiliyetleri geliştirmelerinde, akademik olan ve olmayan alanlarda kendi istekleri doğrultusunda birtakım bilgiler edinmelerine olanak sağlanmasıdır. Daha sade bir ifade ile bireylerin bilgi ve becerilerinin eğitim yoluyla geliştirilmesidir (Kartal, 2018). Eğitimin toplumsal işlevi ise bireyin doğduğu andan itibaren bulunduğu toplumun kural, norm, davranış kalıpları ve bireyler arasındaki ilişkileri eğitim yoluyla öğrenerek sosyalleşme sürecidir (Ünsal & Kormaz, 2018). Ayrıca Kartal (2018) eğitimin toplumsal işlevi ile bireylerin gelecekteki mesleklerine hazırlanarak ülke ekonomisine katkıda bulunmalarına olanak sağladığını da belirtmektedir. Fidan ve Erden (1993) eğitimin toplumsal işlevini; toplumun kültürel mirasını aktarma, bireylerin toplumsallaşmasını sağlama ve toplumun kültürünü geliştirecek bireyler yetiştirmek olarak üç başlık altında toplamıştır. Eğitimin ekonomik işlevi ise bireyleri endüstri, tarım ve hizmet alanlarında toplumun ihtiyacı olan insan gücünü yetiştirmek için bilgi ve becerilerle donatarak üretici konumuna getirmektir. Eğitilmiş insan gücü sayesinde daha az girdi ile daha fazla ve kaliteli ürünler ve hizmetler üretilebilir (Kızılloluk, 2007).

Eğitimin devlet yönetiminde söz sahibi iktidar tarafından düzenin yeniden sağlanması için kullanılması ise eğitimin siyasal işlevi olarak ifade edilebilir (Küçük, 2019). Diğer bir ifade ile eğitimin siyasal işlevi öğrencilerin mevcut siyasal düzene ayak uydurmalarını sağlamaktadır (Kartal, 2018). Eğitimin siyasal işlevi ile ilgili olarak mevcut siyasal sistemi koruma ve siyasal önder yetiştirmek olarak iki boyuttan söz edilebilir. Bu boyutlardan ilkinin eğitim kurumlarının toplumdaki bireylere okul dersleri yoluyla mevcut ideolojiyi ve değerleri benimseterek siyasal düzenin yanında yer alan vatandaşlar yetiştirilmesi yoluyla yerine getirildiği söylenebilir. Diğer yandan da siyasi partiler, gönüllü kuruluşlar ve mesleki örgütler de siyasal önder yetiştirilmesine katkıda bulunarak (Tezcan, 2019) yukarıda bahsedilen ikinci boyutun hayata geçirilmesinde rol oynarlar. Bu işlevler doğrultusunda 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun genel amaçlar kısmında yer alan ilk 3 maddesinde Türk milletinin tüm fertlerinin bu amaçlara göre yetiştirilmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Bu amaçlar genel olarak değerlendirildiğinde devlet aracılığı ile bireylerin

toplum içinde belirli bir düzende yaşamlarının sağlanması amacıyla standart bir vatandaşlık seviyesi inşa edilmeye çalışıldığı söylenebilir.

Devletler baskı araçları ve ideoloji araçları olmak üzere temelde iki erki varlıklarını sürdürebilmek için kullanırlar. Başta eğitim, din, siyasi ve kültürel kurumları devletin ideoloji araçları olarak ifade edilmektedir (Althusser, 2014). İdeoloji hayal, kavram, inanç anlamına gelen 'ideo' ve mantık, bilim anlamına gelen 'loji' kelimelerinin birleşiminden oluşmuştur. İdeoloji belirli bir sınıfın, halkın, grubun ya da ırkın sıkı sıkıya bağladıkları inanç ve fikirler sistemidir (Yıldız, 1995). Diğer yandan ideoloji geleceğin politikalarına yön veren geçmiş ile gelecek arasında bir köprü görevini gören, eğitim dahil olmak üzere birçok disiplinin oluşumunda etkili olan bir kavramdır (Gutek, 2019). Eğitimde ideoloji devlet tarafından devletin varlığının sürdürülmesi ve kurulduğu meşruiyet ilkelerinin toplum tarafından benimsenmesi için kullanılır (Çetin, 2001). İdeolojiler hiçbir zaman açık açık ifade edilmese de isimlendirme, çağırma gibi yöntemlerle bireylere aktarılır (Kazancı, 2006).

Siyasal iktidarlar kendi ideolojilerini toplumdaki bireylere benimsetmek istemektedirler (Yıldız, 1995). Bunu gerçekleştirme sürecinde ise siyasal iktidarlar iktidara tabi olan kişi/kişilere uygulanan politikaların haklı ve doğru olduğunu göstermeye çalışır ve kişi/kişilerin de bu durumu kabullenmelerini bekler (Şen, 2002). Çünkü siyasal düzenin devamlılığı toplumu oluşturan bireylerin mevcut siyasal sistemin meşruluğuna inanmış olmalarıyla doğru orantılıdır. Bu meşruluğa inanmayan bireyler siyasal sistemin devamlılığı için bir risk olarak görülmektedir (Kartal, 2018). Toplumsallaşmanın en önemli unsurlarından biri olan okullar bireylerin içinde buldukları toplumun değerleri ve normlarını edindikleri kültürel ve toplumsal aktarma işlevlerinin yanında ideolojinin yeniden üretildiği bir araç olarak kullanılmaktadır (Parlak, 2005). Bu sebeple kendi değerlerini topluma dayatmak isteyen siyasal iktidarlar eğitim ve okulları bu amaç doğrultusunda kullanırlar (Candan & Işık, 2019; Şimşek, Küçük & Topkaya, 2012).

Devlet toplumun içinde bulunan farklı düşünce, norm ve değerleri okullar aracılığıyla kendi ideolojisine uygun olarak değiştirme ve yönlendirme arzusundadır (Kartal, 2018). Bunun en önemli sebebi ise okulların tüm dünyada bütün insanların bir şekilde içine girdikleri ve insanları şekillendiren (Yapıcı, 2004; Yalçınkaya, 2015) ve etkileme gücü açısından çok büyük imkânlarla sahip olan (Şen, 2002) nadir örgütlerden olmasıdır. Özellikle içinde bulunulan yüzyılda okulların bu egemen statüsü zirve noktasına ulaşmıştır (Kartal, 2018). Okullar iktidarlar tarafından daima politik güç olarak görülmüş ve bu doğrultuda iktidarların eğitimle sürekli bir temas hali söz konusu olmuştur (Yalçınkaya, 2015). Çünkü iktidarlar oluşturmak istedikleri devletin emir ve talimatlarına uyan, önce devlet gelir felsefesine sahip, kendi ideolojilerine uygun vatandaş tipi yetiştirmek için (Yapıcı, 2004) okulları çok önemli bir araç olarak görmekteydiler (Candan & Işık, 2019; Gutek, 2019; Şen, 2002). Okullarda iktidarlar karşıt ve kendilerinden önceki ideolojileri uygun ders müfredatları aracılığıyla kötüleyerek en iyi ideolojinin savundukları ideoloji olduğunu öğrencilere benimsetmeye çalışırlar. Böylelikle öğrencilerin farklı ideolojilere yönelme olasılıkları da ortadan kaldırılmaya çalışılır (Alkan & Ergil, 1980). Bu sayede ideoloji aracılığıyla iktidar kendi fikirlerini, programlarını, icraatlarını ve isteklerini teorik açıdan meşrulaştırır (Gutek, 2019).

Okullarda ideolojik yapılanma genellikle okul dersleri ve öğretmenler aracılığıyla, bilinçaltına hitap eden bir süreç olarak sürdürülmektedir (Yapıcı, 2004). Cumhuriyet döneminde ilk kez hazırlanan lise müfredatında tarih dersinin üzerinde önemle durulmasını okul derslerinin ideolojileri benimsetme açısından ne kadar önemli olduğuna örnek verilebilir. Zira bu yeni müfredat programında tarih derslerinden sanatta ilgili kısımlar çıkarılmış onun yerine Kurtuluş Savaşı tarihi, Türkiye Devletinin kuruluşu, Sevr ve Lozan antlaşmaları, Cumhuriyetin ilanı ve hilafetin kaldırılması gibi konular eklenmiştir (Yıldız, 1995). Buradan hareketle yeni rejimin kendi oluşum sürecini benimsetebilmek amacıyla ders kitabında kendi ideolojisinin okutmasının da bir örneğini vermiş olduğu yorumu yapılabilir. Hiçbir eğitim politikası siyasal ve ideolojik açıdan masum olmadığı gibi, okul müfredatı ile birlikte öğrencilere cinsiyet ve sınıf kavramlarının yanında iktidar konuları ile ilgili de birçok yüklem yapılmaktadır (McLaren, 1989). Küçük yaşlarda kendi karar verme becerileri çok gelişmemiş olan ve bilinçaltı süreçlerinin farkında olmayan (Yapıcı, 2004) çocuklar, eğitim programları içinde kazanımlar, törenler, resmi bayram geçitleri, okul bünyesinde yapılan her türlü resmi kutlamalar vasıtasıyla bu ideolojik dayatmalara maruz kalmaktadırlar (Kartal, 2018).

Diğer yandan siyasal iktidar kendi ideolojisini öğrencilere benimsetmek için okulda otorite sahibi olan, kararları sorgulanamayan ve devletin temsilcisi konumunda olan öğretmen aktörünü kullanmaktadır (Kartal, 2018). Özellikle az gelişmiş toplumlarda öğretmene verilen yetkiler ve

dokunulmazlık öğretmeni sorgulanamaz bir noktaya taşımaktadır (Akın & Arslan, 2014). Çocuğun fiziksel ve zihinsel olarak zayıf ve güçsüz olduğu dönemlerde bu otoriteye karşı koyması ya da onu sorgulaması mümkün değildir (Yapıcı, 2004). Başkaya'nın (2013) da belirttiği gibi okulda öğretmen devletin temsilcisi olduğu için öğretmen öğrenci ilişkisi otorite ve otoriteye uyma zorunluluğu olan bireyler arasındaki bir ilişkidir. Böyle bir güç dengesi içinde öğrencilerin hiçbir sorgulama hakkı olmaksızın iktidarın otoritesi ve ideolojisi öğrencilere öğretmenler aracılığıyla aktarılır (Saylık, 2016). Ayrıca devletin temsilci olarak sınıfta mutlak otorite sahibi olan öğretmenler öğrencilere itaat etmek, sessiz kalmak, karşı gelmemek gibi davranışları öğretecek bunun yanında soru soran sorgulayan davranış biçimleri göz ardı edileceklerdir. Çünkü bu sayede öğretmenler de kendi otoriter konumunu sürdürebileceklerdir (Akın & Arslan, 2014).

Eğitim sürecinde mevcut siyasal düzeni meşrulaştırmak ve siyasal düzenin devamlılığını sağlamak için gerekli bilgi ve söylemlerin üretilerek aktarılmasının en önemli unsurlarından birisi de ders kitapları olarak ifade edilmektedir (Parlak, 2005). Genel anlamda derslerin öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve psikomotor alanlarda gelişimlerine yardımcı olduğu düşünülmektedir ancak esasen öğrencilerin fikirleri üzerinde mevcut kültür ve ideolojinin filizlenmesi sağlanmaktadır (Kartal, 2018). Eğitimde gizli ve resmi müfredatla dayatılmak istenen ideolojik düşünceler, bireylerin toplum içindeki rol ve davranışlarını okul hayatı boyunca şekillendirirken, ulus devletler ders kitapları vasıtasıyla sürekli olarak resmi tarih, toplum ve ekonomi politikasını öğrencilere empoze etmeye çalışırlar (İnal, 1996). Dolayısıyla derslerde okutulmak üzere seçilen hiçbir ders kitabı tesadüfi olarak seçilmez ve tarafsız olmadığı söylenebilir. Seçilen ders kitaplarında bazen birtakım sözcüklerin defalarca tekrar edilmesi, bazen siyasi iktidarın ideolojisini çağrıştıracak karikatürler ve fotoğraflara yer verilmesi ve bazı konuların özellikle seçilerek kitaplara konulması öğrencilerin zihinlerine siyasi iktidar lehine yapılan bir kodlama olarak ifade edilmektedir (Korkmaz, 2019). Yani en genel ifade ile ders kitapları siyasal iktidarın ideolojilerini yansıtan, bilgi ve değerlerin aktarıldığı bir araç olarak tanımlanabilir (İnal, 2004).

Alanyazın incelendiğinde devletin eğitimin siyasal işlevini kullanmasına yönelik bazı çalışmaların olduğu tespit edilmiştir (Akın & Arslan, 2014; Eryılmaz Ballı & Kartal, 2020; İnal, 1998; Parlak, 2005; Kayaalp, 2015; Şen, 2002; Özyurt, 2014; Yalçınkaya, 2015; Saylık, 2014; Yapıcı, 2006). Devletin denetim ve kontrolü altında olan eğitim sisteminde vazgeçilmez unsurlardan biri olan ders kitaplarında devletin yetiştirmeye çalıştığı bireylerden beklentilerine dair birtakım işaretler bulunması beklenmektedir. Bu beklentilere vurgu yapan işaretlerin eğitimin işlevlerinden biri olan siyasal işlevinin hangi yönde kullanıldığı ve devletin beklentilerinin ortaya çıkarılması konusunda önemli olabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple mevcut araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığını tarafından ders kitabı olarak okutulmakta olan yazarları Göhan Gültekin, Murat Akpınar, Mustafa Nohutçu, Pınar Özerdoğan ve Seher Aygün olan, editörlüğü ise Dr. Mehmet Ali Kapar, Dr. Erol Yüksel ve Murat Akpınar tarafından yapılan 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının eğitimin siyasal işlevi açısından incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorusuna yanıtlar aranmaya çalışılmıştır.

1. 7.sınıf Sosyal Bilgiler Ders kitabı olarak okutulan kitapta eğitimin siyasal işlevini yansıtan ifadeler nelerdir ve eğitimim siyasal işlevine hangi açıdan hizmet etmektedirler?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, Milli Eğitim bakanlığı onayı ile 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı olarak okutulan kitabın eğitimin siyasal işlevi açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yazılı belgelerin içeriğini sistematik olarak analiz etmek için kullanılan (Wach, 2013) nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Şimşek ve Yıldırım (2018) doküman analizinin gazete, dergi ve örgütsel dokümanların yanı sıra kitapların analizinde de kullanılabileceğini belirtmektedirler. Benzer bir şekilde Bailey (1987) de doküman analizi yöntemi ile kitapların incelenebileceğini ifade etmektedir.

Örneklem

Örneklem seçimi öncesinde Milli Eğitim Bakanlığı ortaokullarında ders kitabı olarak okutulan kitaplar ön incelemeye tabi tutulmuştur. Yapılan ön inceleme neticesinde Matematik, Fen Bilimleri, Türkçe ve Sosyal Bilgiler ders kitapları karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiş ve araştırmanın doğasına uygunluğu açısından daha uygun olduğu düşünülen Sosyal Bilgiler kitabının örneklem olarak seçilmesine karar verilmiştir. Bunun en önemli sebebi ise Sosyal Bilgiler dersi müfredatı ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarının içinde yer alan konularla birlikte devletin ideolojisinin ve politikalarının daha rahatlıkla verilebileceği düşüncesidir. Bu doğrultuda araştırmanın amacına uygun olarak 4., 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler kitapları içeriklerine göre incenmiş bunun neticesinde 7.sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının diğer sınıf seviyelerine göre daha fazla ideolojik yaklaşıma sahip olduğu belirlenmiştir. Yapılan ön incelemelerin yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okutulmakta olan Sosyal Bilgiler ders kitapları arasında araştırmanın örneklemi olarak tercih edilen bu kitabın Eğitim Bilişim Ağında (EBA) kitabın kendisine ve ek materyallerine kolaylıkla ulaşılabilmesinde bu kitabın tercih edilmesinde belirleyici olmuştur. Bunlara ek olarak mevcut kitabın özel bir yayın olmaması ve doğrudan Milli Eğitim bakanlığına bağlı olan “Devlet Kitapları” yayını olması sebebi ile içinde daha fazla ideolojik yaklaşımın olabileceği düşünülmüştür. Bu sebeplerle önceki bölümlerde yazarları ve editörleri ayrıntılı olarak aktarılan 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı amaçlı örneklem yoluyla incelenmek üzere seçilmiştir. 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının resmi ideolojiyi ele alabilme, vatandaşlar üzerinde biz duygusunu vurgulamayabilme ve Türk tarihini ön plana çıkarabilmesi gibi sebeplerle önemli olabileceği ve incelenmesinin alana katkıda bulunacağı düşünülmüştür.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2020-2021 eğitim öğretim yılı için ortaokullar ve imamhatip ortaokullarında ders kitabı olarak okutulmasına onay verilen Milli Eğitim Bakanlığı “Devlet Kitapları” tarafından yayımlanan 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı kullanılmıştır. Nitel araştırmaya yöntemlerinden yararlanılarak doküman analizi yöntemi ile elde edilen veriler araştırma problemine göre düzenlenerek içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi ile elde edilen verileri yorumlarken benzer tema ve kategorilere göre gruplandırmak gerekliliği bulunmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Buradan hareketle öncelikle kitabı oluşturan üniteler ve başlıklar incelenmiştir. Yapılan ön okuma ve incelemenin ardından araştırmanın amacı doğrultusunda eğitimin siyasal işlevini ifade eden kelimeler ve cümleler ile görsel açıdan siyasal işlevini ortaya koyan görseller belirlenerek bu ifadeler neticesinde birbirleri ile ilgili olan ifadelere göre uygun kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar neticesinde uygun kategoriler elde edilmiştir. Benzer kategorilerin bir araya getirilmesi ile de temalar elde edilmiş ve uygun biçimde tablolar haline getirilmiştir. Elde edilen taslak tabloların uygun olup olmadığının tespit edilmesi amacı ile Eğitim Yönetimi alanından bir akademisyenden uzman görüşü alınmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler ve hazırlanan taslak tablolar diğer araştırmacı ile paylaşılmış ve geridönüşre göre gerekli düzenlemeler ve sadeleştirmeler yapılmıştır. Örneğin; bir araştırmacı kodları “Osmanlının adaletli oluşu” ve “Konukseverlik” olarak kodlarken, diğer araştırmacı bu kodların “Osmanlının adaletli olması” ve “Osmanlının konuksever olması” şeklinde düzenlendiğinde anlattım ve kodların uymu açısından daha uygun olacağını belirtmiştir. Sonuç olarak kodlar bu ortak düzeltmelere göre yeniden ifade edilmiştir.

Yıldırım ve Şimşek (2018) içerik analizinin geçerliğinin sağlanması için, araştırmada elde edilen veriler detaylı olarak raporlanması ve bu veriler çeşitli alıntılarla desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda elde edilen veriler detaylı bir şekilde tablolaştırılarak ve yorumla yapılırken doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Kitabın incelenmesi aşamasında “İstiklal Marşı”, “Gençliğe Hitabe”, “İçindekiler”, “Organizasyon şeması”, “Proje ödevi”, “Değerlendirme soruları”, “Sözlük”, “Cevap anahtarı”, “Kronoloji”, “Kaynakça” “Görsel kaynakça” bölümleri inceleme dışı bırakılmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Bilimsel araştırmaların en önemli ölçütlerinden birisi edilen sonuçların inandırıcılığıdır. Araştırmaların inandırıcılığını sağlamanın yolu ise geçerlik ve güvenirlilik ölçütlerini ortaya

koyabilmekten geçmektedir (Başkale, 2016). Nicel araştırmalarda veri toplama araclarının ve deseninin geçerliği ile güvenirliği nitel araştırmalarda daha farklı bir Şekilde ele alınmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenirlik yerine Lincoln ve Guba (1982) inandırıcılık ktiterinin yerine getirilmesinden bahsederken, bu kriterin sağlanabilmesi için de inanırılık, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabirlik olmak üzere dört ölçütün söz konusu olduğunu ifade etmektedir. Araştırmaların doğruluğunu ortaya koyabilmek için bu kriterlerden en az birinin açıklanması gereklidir (Creswell, 2003). Nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman ve araştırma hakkında genel bir bilgiye sahip olan kişilerin araştırmayı eleştirel bir boyutta değerlendirmesi araştırmanın inandırıcılığı için önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu sebeple araştırmanın inandırıcılığını sağlamak amacıyla araştırma süresince uzman görüşü alınmış ve bu doğrultuda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Lincoln ve Guba (1985) nicel araştırmalarda genelleme kavramının yerine nitel araştırmalarda aktarılabirlik kavramını ne sürmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2018) nitel araştırmalarda aktarılabirliğin sağlanabilmesinin ayrıntılı betimleme ve amaçlı örneklem kullanılması ile mümkün olacağını ifade etmektedir. Mevcut çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak ve ayrıntılı betimleme yapmak amacıyla doğrudan alıntılar yapılp sayfa numaraları verilerek aktarılabirliği yani inandırıcılığı sağlamak hedeflenmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen veriler ve taslak tablo araştırmacılar tarafından değerlendirilmiş ve uyuŐmazlıklar giderilmiŐtir. Bazı noktalarda okuyucuların anlamasını zorlaŐtıracađı düşünülen ifadeler sadeleŐtirilmiŐ, kategori kod ve temalarda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Araştırmacılar arası güvenirliği test etmek amacıyla Miles ve Huberman'a (1994) ait olan (Güvenirlik = Görüş Birliği x 100 / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formül uygulanmıştır. Bu sayede görüş birlikleri ve ayrılıklarının, araştırmanın güvenirliğine etkisi incelenmiştir. Bu hesaplama sonucunda araştırmacılar arası % 94.5 oranında güvenirlik sağlandığı görülmüştür.

BULGULAR

Araştırma kapsamında eğitimin mevcut siyasi düzene hizmet eden ifadelere göre kategori, tema ve kodlar oluşturulmuş ve Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında siyasi ve ideolojik yaklaŐımlara göre oluşturulmuş tema, kategori ve kodlar

Tema	Kategori	Kod	N
Osmanlı Devleti	Sosyal ve Siyasi Yaşam	Farklı milletlerin barış ve kardeşlik içinde yaşamaları	8
		Osmanlının adaetli olması	4
		Osmanlıda konukseverliğin var olması	4
		Osmanlıda dayanışmanın olması	3
		Osmanlıda kadına önem verilmesi	2
		Hayvan haklarına önem verilmesi	1
	Bilim ve Bilim insanları	Türk bilim insanları ve bilime yaptıkları katkıların bulunması	10
		Batıya ait olduğu düşünülen buluşların Türk İslam bilginlerince daha önce keşfedilmesi	3
		Osmanlıda bilime ve bilim insanlarına önem verilmesi	1
		Ortaçağda Türk bilim insanlarının bilimsel geliŐmenin öncüsü olması	1
	Güçlü Devlet	Osmanlı devletinin önemli bir siyasi ve ekonomik güce sahip olması	7
		Osmanlının bilim ve teknolojiye ileri olması	1
	Dünya Mirasına Katkı	Karadeniz'in Türk gl olması	1
		Osmanlının eşsiz eserler bırakması	4
Diğer	Osmanlının Avrupa devletlerine öncülük etmesi (matbaa-pusulula)	1	
	Cesur askerlere sahip olması	1	
		Diğer milletlerden üstün özelliklerinin olması	1

Tablo 1'in devamı

Türkiye Cumhuriyeti Devleti	Devletin Bekasına Karşı Tehditler	15 Temmuz darbe girişimi ve Fetö örgütü	8
		Darbe girişimleri ve zararları	2
		Dünyada darbe örnekleri	1
		Ülkemizde daha önce gerçekleşmiş darbeler	1
	Demokrasi	Demokratik bir devlet olması	6
	Türk İnsanı	Türk kadınının yeteneklerinin var olması	1
		Anadolu insanının yeteneklerinin var olması	1
		Anadolu insanının naif yapısı	1
	Laiklik	Laik bir devlet olması	3
	Hukuk ve Adalet	Adil ve hukuk devleti olması	2
Sosyal Devlet	Sosyal bir devlet olması	2	
Milli Birlik	Milli birlik ve beraberliğin hakim olması	1	
Devletin Sağladığı İmkanlar	Tarım	Bazı kurumlarla tarıma ve çiftçiye destek verilmesi	6
	Eğitim	Eğitime fırsat eşitliği ve destek sağlanması	3
	Sağlık	Telefonla kolayca hastane randevusu alınabilmesi	1
		Yaşlıların her türlü bakım hizmetlerinin eksiksiz gerçekleştirilmesi	1
	İnternet	Türkiye gov tr üzerinde hızlı devlet hizmeti sunulması (Fotoğraf)	1
		İnternete kolaylıkla erişilmesi	1
	Medya	RTÜK işaretleri	1
		Medya ve iletişim kötü etkileri için tedbirler alınması	1
	İstihdam	Yeni yapılan fabrikalarla birlikte istihdamın artması	1
		Turizmde istihdamın artması	1
Türkiye'nin Dünya üzerinde etkisi ve gücü	Uluslararası Örnek Kurumlar	Üyelikler ve başarılar	6
	Ekonomi ve Gelişmişlik	Ekonomik ve ticari olarak gelişmiş bir ülke olması	5
	Dünya Barışı	Dünya barışına katkıda bulunma ve diğer halkların insanlarına yardım edilmesi	5
	Liderlik	Öncülük edilen projelerin olması	2
	Coğrafi Konum	Çok değerli bir konumda olması	1
Türk İslam Dünyası	Demokratik Uygulamalar	Kurultay adındaki meclisin bulunması	1
		Demokratik yapının var olması	1
		Kararların demokratik olarak alınması	1
		Kadınlara önem verilmesi	1
	İslamofobi	Ortaya çıkışı ve tanımı	2
		İslamofobinin gerilemesi	1
	İslam ve Bilim	İslamın zenginliği sayesinde rönesansın doğması	1
İslam'ın özgür düşünceye önem vermesi		1	
İslam ve Dayanışma	Vakıflar aracılığıyla dayanışmanın sağlanması	1	
Anayasal Hak ve Özgürlükler	Kişisel Hak ve Özgürlükler	Oy kullanma hakkının var olması	2
		Kadın erkek eşitliğinin var olması	2
		Düşünce özgürlüğünün var olması	1
		İfade özgürlüğünün var olması	1
		Bilim ve sanat özgürlüğünün var olması	1
		Seyahat ve yerleşim özgürlüğünün var olması	1

Tablo 1 incelendiğinde, Sosyal Bilgiler ders kitabı siyasal işlev ve ideolojik yaklaşımlar açısından incelenmesi sonucu en çok ifade edilen temalar; "Osmanlı Devleti" (n:53), "Türkiye Cumhuriyeti

Devleti" (n:27), "devletin sağladığı imkânlar" (n:19), "Türkiye'nin dünya üzerindeki etkisi ve gücü" (n:19), "Türk İslam Dünyası" (n:10), "Anayasal hak ve özgürlükler" (n:8) ve "Cumhuriyet dönemi kazanımları" (n:4) olarak ortaya çıkmıştır.

Osmanlı Devleti Teması İle İlgili Bulgular

Bütün temalar içinde en fazla "Osmanlı Devleti" teması tekrarlanırken bu tema altında en çok "Sosyal ve siyasi yaşam" kategorisi (n:22) vurgulanmıştır. Bunun yanında sırasıyla "Bilim ve bilim insanları" (n:15), "Güçlü devlet" (n:9), "Dünya mirasına katkı" (n:5) ve "Diğer" (n:2) kategorileri ortaya çıkmıştır. Osmanlı devletinin siyasi ve ekonomik olarak zamanının en önemli güçlerinden biri olduğunun yanı sıra kahraman askerlerinden, cesur Türk kadınına, adaletli yöneticilerinden konukseverliğine kadar birçok konuda Osmanlı devletini öven ifadeler bulunmaktadır. "Sosyal ve siyasi yaşam" kategorisi altında en çok dile getirilen konu ise " Farklı milletlerin barış ve kardeşlik içinde yaşamaları" (n:8) kodudur.

Osmanlı devletinde kişilerin din, dil ve ırk gözetmeksizin barış ve kardeşlik içinde yaşadıkları, bunun yanında diğer milletlerden olan kişilerin can ve mal güvenliklerini sağladığı ve diğer milletlerden olan insanlara da birçok özgürlük ve hakların tanıdığı belirtilmektedir. Bu ifadelerden bazıları şu şekildedir.

"Osmanlı Devleti'nin sınırları içinde farklı ırklara ve dinî inançlara sahip insanlar yaşamıştır. Osmanlı Devleti'ndeki bu çok kültürlülük, Osmanlı millet sisteminin de temelini oluşturmaktadır. Bu sistemi Türk sanatının en güzel ürünlerinden biri olan ebru sanatına benzetebiliriz. Ebruda farklı renkler birbirine karışarak mükemmel bir ahenk meydana getirmiştir. Osmanlı Devleti'nde de farklı milletlerin kültürleri birbirine karışmış, birbirlerinin rengini almış, yeni bir renk ve ahenk oluşturmuştur." (s.62).

"Ben tebaamdan Müslümanları camide, Hristiyanları kilisede, Musevileri havrada görmek isterim." (Sultan II. Mahmut). (s.200).

Diğer yandan Osmanlı devlet adamlarının çok adil oldukları ikinci sırada en fazla (n:4) dile getirilen koddur. Bazen kendi ağızlarından bazen de başka biri tarafından kullanılan ifadelerle devlet adamlarının adalet anlayışı aktarılmıştır.

"Bu şehirde yaşayan insanlar artık saklandıkları yerlerden çıksınlar. Özgür oldukları için kendilerine soru sorulmayacak. Şehri daha önce terk etmişlerin ve mülklerini kaybetmişlerin eşyaları hak sahiplerine tekrar verilecek. Durumları düzelinceye kadar vergi alınmayacak. Şayet evlerine dönecek olurlarsa rütbe ve dinlerine bakılmaksızın eski haklarına sahip olacaklar." (Fatih Sultan Mehmet, s.58).

"...Eskişehir'de kurulan bir pazarda bir Türk'ün Bizanslı tüccardan aldığı bardağın parasını ödememesi üzerine Osman Bey o kişiyi cezalandırarak Bizanslı tüccarın mağduriyetini gidermiştir." (OsmanBey, s.59).

"Halktan kanuna aykırı vergi alındığı bana arz olundu. Bundan sonra halktan her kim olursa olsun, hangi makam sahibi olursa olsun kanuna aykırı bir nesne dahi aldirtmayın. Şayet haksızlıkları önlemeye kadir olamazsanız, haksızlığı yapan sancak beyi dahi olsa bana bildirin..." (Kanuni Sultan Süleyman, s.59).

Osmanlı devletinin konuksever olduğu ifadesi de sıklıkla (n:4) dile getirilmiştir. Bu ifadelerden bir tanesi ise şu şekildedir.

"Osmanlı kültüründe bir eve misafir geldiği zaman ona sunulan kahvenin yanında su da gelirdi. Şayet misafir toksa önce kahveyi alır, açsa suyu alırdı. Ona göre ya yemek sofrası hazırlanır ya da meyve ikram edilirdi." (s. 88).

Bunların yanında “Sosyal ve siyasi yaşam” kategorisi altında dile gerilen diğer kodlar ise; “Osmanlıda dayanışmanın olması” (n:3), “Osmanlıda kadına önem verilmesi” (n:2), “Hayvan haklarına önem verilmesi” (n:1) olarak ortaya çıkmıştır.

Osmanlı devleti teması altında ikinci sırada en fazla dile getirilen kategori ise “Bilim ve bilim insanları” (n:15) kategorisi olarak ortaya çıkmıştır. Bu kategori incelendiğinde “Türk bilim insanları ve bilime yaptıkları katkıların bulunması” kodunun en sıklıkla (n:10) ifade edildiği görülmektedir. Türk bilim insanlarının dünya bilimine yaptıkları katkılar bazı konularda ünlü bilim insanlarından bile daha önce yaptıkları keşifler ve Türk bilim insanlarının başardıkları kitapta aşağıdaki ifadelerle dile getirilmiştir.

“Hazini, Newton’dan (Nivtun) 500 yıl önce “Her cismi yerkürenin merkezine doğru çeken bir gücün olduğunu” söylemiştir. Roger Bacon’dan (Racır Beykın) yaklaşık yüz yıl önce Dünya’nın merkezine doğru yaklaştıkça suyun yoğunlaştığı fikrini ortaya atmıştır.” (s. 137).

“Farabi insanlık tarihinin en büyük filozoflarından biri kabul edilmiştir. Farabi “birinci öğretici” olarak adlandırılan Aristo’nun düşüncelerini geliştirerek “ikinci öğretici” unvanını almıştır.” (s. 138).

Diğer yandan “Bilim ve bilim insanları” kategorisi altında dünyada batılı bilim insanlarının icat ettiği düşünülen ama esasında öyle olmadığına dair bazı ifadeler yer almaktadır. Bu ifadeler “Batıya ait olduğu düşünülen buluşların Türk İslam bilginlerince daha önce keşfedilmesi” kodu altında toplanmıştır. Bu ifadeler aşağıdaki şekilde verilmiştir.

“Uzun yıllar batılı bilim insanlarının icat ettiği sanılan bazı buluşlar ile günlük hayatta kullanılan alet ve cihazlar Türk ve İslam bilginleri tarafından yüzyıllar öncesinden icat edilmiştir.” (s. 134).

“Biruni (978-1048) Dünya’nın yuvarlak olduğunu ve döndüğünü savunmuştur. Kendisine “Dünya dönüyorsa neden ağaçlar taşlar vb. yerlerinden fırlamıyor?” diye soranlara “Dünya’nın merkezindeki çekim gücü varlıkların dışarıya fırlamasını engellemektedir.” Cevabını vermiştir. Bu fikriyle yer çekim kuvvetini Newton’dan asırlarca önce ortaya koymuştur.” (s. 143).

Osmanlı devleti teması altında üçüncü sırada en fazla dile getirilen kategori ise “Güçlü devlet” (n:9) kategorisi olarak ortaya çıkmıştır. Bu kategori altında “Osmanlı devletinin önemli bir siyasi ve ekonomik güce sahip olması” (n:7) sıklıkla vurgulanmıştır. Osmanlı devletinin zamanının en önemli gücü olduğunun vurgulandığı ifadelerin bazıları şu şekildedir.

“Devletin sınırlarının genişlemesinde ve fetihlerin gerçekleşmesinde güçlü ekonomik ve toplumsal yapının katkısı büyüktür.” (s. 46).

“Osmanlı Devleti’nin büyük bir siyasi güç olmasında Ahi teşkilatının sağlamış olduğu sosyal ve ekonomik desteğin katkısı büyüktür.” (s. 46).

“Barbaros Hayreddin Paşa’nın haçlı donanmasına karşı kazandığı Preveze Deniz Savaşı Osmanlı Devleti’ni karada olduğu gibi denizlerde de en büyük devletlerden birisi hâline getirmiştir.” (s. 61).

Ayrıca Osmanlı devleti teması altında Osmanlı devletinin dünya mirasına katkıda bulunduğu eserlerden bahsedilmiştir. Bu ifadeler ise “Dünya mirasına katkı” kategorisi olarak ortaya çıkmıştır. Bu kategorinin altında ise “Osmanlı’nın eşsiz eserler bırakması” kodu defalarca vurgulanmıştır (n:4). Bu ifadeler kitapta aşağıdaki şekilde dile getirilmiştir.

“Osmanlı Devleti hâkimiyet kurduğu coğrafyalarda birçok eser bırakmıştır.” (s. 84).

“Osmanlı sanatında mimari eserler ön plana çıkar. Osmanlı mimarlarının yaptığı camiler, medreseler, köprüler, hamamlar, imarethaneler çağının üstün estetik anlayışını yansıtır.” (s. 86).

Dünya mirasına katkı kategorisi altında “Osmanlının Avrupa devletlerine öncülük etmesi” kodu altında Osmanlı devletinin Avrupa devletlerine bazı icat ve buluşları dolaylı olarak öğrettikleri vurgusu göze çarpmaktadır. Bu ifade aşağıdaki şekildedir.

“XI. ve XII. yüzyıllarda Haçlı Seferleri sırasında Avrupalılar İslam dünyasından matbaa, kâğıt ve pusulayı öğrenmekle kalmamış aynı zamanda bunları geliştirmişlerdir. Bu araçların kullanılması Avrupa’da XV. ve XIX. yüzyıllar arasında ekonomik, sosyal, kültürel, dinî, bilimsel ve siyasi gelişmelerin temelini oluşturmuştur.” (s. 64).

Türkiye Cumhuriyeti Devleti Teması İle İlgili Bulgular

7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi kitabının incelenmesi sonucunda ortaya çıkan ikinci tema “Türkiye Cumhuriyeti Devleti” (n:27) temasıdır. Bu tema altında ise en sıklıkla “Devletin bekasına karşı tehditler” kategorisi tekrarlanmıştır. 15 Temmuz 2016 darbe girişimi ve Fetö örgütü devletin bekasına karşı görülen tehditler kategorisi altında en sıklıkla (n:8) dile getirilmiş ve “15 Temmuz darbe girişimi ve Fetö örgütü” kodu ortaya çıkmıştır. Bu kod altında özellikle FETÖ terör örgütünün darbe gecesi Türk milletine karşı silahlı saldırıları anlatılmakta, buna karşılık Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan’ın liderliğinde kahraman Türk halkı tarafından engellendiği vurgusu yapılmaktadır. Bu kod ile ilgili ifadelerden bazıları şu şekildedir.

“Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan birtakım kişiler örgüt kurarak kendi menfaatleri uğruna vatanımıza ihanet etmişlerdir. Milletimizin demokrasiye ve millî egemenliğe bağlılığını hiçe sayan FETÖ (Fetullahçı Terör Örgütü) mensupları 15 Temmuz 2016 tarihinde bir kalkışma başlattılar. Bir grup FETÖ terör örgütü mensubu Boğaziçi ve Fatih Sultan Mehmet Köprülerini saat 22.00 sıralarında tek taraflı olarak trafiğe kapattı. Anlam verilemeyen bu hareketlilik televizyon kanallarında haber oldu. Sosyal medyada Ankara ve İstanbul başta olmak üzere bazı şehirlerde patlama ve silah sesleri duyulduğu haberleri yer aldı.” (s. 212).

“FETÖ terör örgütü mensupları yönetimindeki uçaklar ve helikopterler kent üstünde alçak uçuş yaparak sonik (ses dalgası) patlamalarla halkı sindirmeye ve halkın dışarıya çıkmasını engellemeye çalıştı.” (s. 213).

“15 Temmuz gecesinde ordu içine sızmış FETÖ örgüt mensupları, milletin silahı ve tankıyla milleti hedef aldılar. TRT’yi ele geçirip darbe duyurusu yapmaya başladılar. Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan’a suikast girişiminde bulundular. Millî Mücadele yıllarında olduğu gibi halkımız bir ve beraber olarak Kuvayimillîye ruhu ile darbecilere dur dedi. 15 Temmuz’da Türk milleti darbe girişimini püskürterek bir demokrasi destanı yazdı. Sayın Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan’ın çağrısına uyan milletimiz bağımsızlığımıza kast eden FETÖ terör örgütünü etkisiz hâle getirdi. Millet, ordu ve polisimiz omuz omuza vererek darbecilerin planlarını bozdu.” (s. 213).

Darbe girişiminden sonra halkın demokrasiye sahip çıkmak için meydanlarda bir araya gelerek aralıksız “Demokrasi nöbetleri” adı altında nöbetler tuttukları bu sayede demokrasiye ve milli iradeye sahip çıktıklarını anlatan bazı resimler kullanılmıştır. Bu resimlerden özellikle bayrak, cami ve halkın bir arada olduğu, birlik ve beraberliğin cami ve bayrak etrafında sağlandığını çağrıştıran Türk İslam sentezini ortaya koyan bir tanesi Görsel 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Demokrasi nöbetleri (s. 212).

Bu doğrultuda devletin bekasına karşı tehditler kategorisi altında dile getirilen diğer kodlar; “Darbe girişimleri ve zararları” (n:2), “Dünyada darbe örnekleri” (n:1) ve “Ülkemizde daha önce gerçekleşen darbeler” (n:1) kodları sırasıyla ifade edilmiştir.

Ayrıca “Demokrasi” kategorisi altında “Demokratik Bir Devlet Olması” kodu da sıklıkla (n:6) tekrar edilmiştir. Bu ifadelerde Türkiye Cumhuriyetinin demokratik bir devlet olduğunun yanı sıra ve okullarda da bu eğitimlerin uygulamalı olarak öğretildiği vurgulanmaktadır. Bu ifadelerin bazıları aşağıda verilmektedir.

“Demokrasinin temel ilkelerini uygulayan ve koruyan devletler “demokratik devlet” olarak nitelendirilir. Türkiye Cumhuriyeti Devleti gibi demokratik devletlerin temel ilkeleri ve bu ilkelerin günümüzde...” (s. 197).

“Bir devletin demokratik olabilmesi için bazı niteliklerin bulunması gerekir. Bu niteliklerin olmadığı bir devlete demokratik devlet demek mümkün değildir. Demokratik bir devlet olan Türkiye Cumhuriyeti Devleti de demokratik devletlerin sahip olması gereken bütün niteliklere sahiptir. Bu nitelikler sözde kalmamış Anayasa ve yasalarımıza uygulanması zorunlu kurallar haline getirilmiştir.” (s. 206).

“Okulumuzda demokrasi kulübü tarafından okul öğrenci temsilcisi seçimi gerçekleştirildi. Bazı arkadaşlarımız sandık kurulunda görev aldı. Bazı öğrenciler de seçimlerde öğrenci temsilcisi olmak için aday oldu. Ben de okulda öğrenci temsilcisi olmak için aday olanlardan birisiyim. Seçimlerden önce hepimiz yapmak istediğimiz çalışmalarını arkadaşlarımıza anlatarak onlardan oy toplamaya çalıştık. Bu sene yapılan seçimleri kazanamadım. Okulumuzda yapılan bunun gibi demokratik faaliyetler okulu daha çok benimsememi sağlıyor.” (s. 210).

Diğer kategori olan “Türk insanı” kategorisi altında Türk insanının yetenekleri ve naif yapısı vurgulanmaktadır. Türk insanının düşünceli yapısı ve toplum tarafından akıllıca uygulamalar yapıldığı düşüncesi ifade edilmektedir. Bu ifadelerden Bazıları şunlardır.

“Eğer bir evin camında sarıçiçek varsa “Benim evimde hasta var. Ey sokaktan geçenler sakın bağırıp rahatsız etmeyiniz.” demektir. (s. 22).

“Bir başka incelik de evlerin kapı tokmaklarında görülür. Kapılarda iki tokmak bulunur. Bunlardan büyük olanı kalın, küçük olanı da ince ses çıkarır. Eve yabancı biri veya misafir gelmiş ise kalın sesli tokmağı tıklar, ev sahibi ona göre hazırlığını yaparak kapıyı açar.” (s. 22).

“Laiklik” kategorisi altında Türkiye Cumhuriyetinin “Laik bir devlet olması” (n:3) koduyla Türkiye Cumhuriyeti Devleti ve Devlet adamlarının laikliği sonuna kadar benimseyerek ülkeyi bu ilke doğrultusunda yönettikleri ifadesi verilmektedir. Bu düşünce aşağıdaki şekilde verilmektedir.

“Devletimiz ve devlet adamlarımız laik devlet olmanın gereklerini yerine getirerek her türlü inanca karşı saygı duymaktadır.” (s. 207).

“Cumhurbaşkanımız Ramazan Bayramı vesilesiyle bir mesaj yayınlamıştır. Mesajında Başî rahmet, ortası mağîret, sonu ebedî azaptan kurtuluş olan bir Ramazan ayını daha geride bırakarak bayrama kavuştuk. Mübarek Ramazan Bayramı’nızı canî gönülden tebrik ediyorum.” (s. 207).

“Cumhurbaşkanımız Noel Yortusu sebebiyle bir mesaj yayınlamıştır. Mesajında “Farklı mezhep, gelenek ve kiliselere mensup Hristiyan vatandaşlarımızın kendi inançları doğrultusunda kutladıkları Noel Yortularının yardımlaşma ve dayanışma ikliminin gelişmesine vesile olmasını diliyor, başta Hristiyan vatandaşlarımız olmak üzere tüm Hristiyan âleminin Noel Yortusu’nu tebrik ediyorum.” (s. 207).

“Hukuk ve Adalet” kategorisi altında Türkiye Cumhuriyeti’nin “Adil ve hukuk devleti olması” (n:2) kodu ile devletin hiçbir kişiye yada kuruma özel bir imtiyaz göstermediği herkese eşit mesafede olduğu ve kanunlar önünde herkesin eşit olduğu konular dile getirilmektedir. Bu görüşlerle ilgili ifadelerden bazıları aşağıdaki şekilde verilmiştir.

“Bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nde kimseye ayrıcalık tanınmaz, kanunlar karşısında herkes eşittir. Bu duruma hukukun üstünlüğü denir. Ülkemizde yargının bağımsız mahkemelerce yürütülmesi hukukun üstünlüğünü gösterir.” (s. 209).

“Demokratik devletlerde egemenliğin kullanılması kısıtlanamaz; bir kişiye, bir zümreye veya sınıfa bırakılamaz. Hiç kimse veya hiçbir organ kaynağını anayasa ve yasalardan almayan bir yetki kullanamaz, uygulama yapamaz. Böylece anayasa maddesinde belirtilen adalet anlayışı sağlanmış olur.” (s. 206).

Bu kategori altında Türkiye Cumhuriyetinin “Sosyal bir devlet olması” (n:2) ve “Millî birlik ve beraberliğin hakim olması” (n:1) kodları da birer kez ifade edilmiştir. Özellikle Sosyal bir devlet oluşu vatandaşların ne zaman ihtiyacı olsa süratle devletin orada olduğu vurgusuyla açıkça ifade edilmiştir. Bu kod kitapta aşağıdaki şekli ile verilmiştir.

“Sosyal devlet anlayışı vatandaşların hak ve özgürlüklerini koruyan eşitlik ilkesini benimseyen devlet anlayışıdır. Bu anlayıştaki devlet, vatandaşlarının toplumsal ve ekonomik varlıklarını iyileştirmek için önemli roller üstlenerek bu yolda vatandaşlarına olanaklar sunar. Sosyal adaletin artırılmasına yönelik çalışır. Ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan geri kalmış ya da güçsüz insanların da toplumun içinde bulunduğu genel refah seviyesine ulaşması için çaba harcar. Vatandaşların ekonomik ve sosyal gelişimleri için eşit olanaklar sunar. Türkiye Cumhuriyeti Devleti sosyal devlet anlayışına sahip bir devlettir.” (s. 208).

“23 Ekim ve 9 Kasım 2011’de Van’da meydana gelen depremlerde yüzlerce insan hayatını kaybetti. Binaların yerle bir olduğu şehirde, devlet vakit kaybetmeden yaraları sarmaya başladı. Kamu kurumlarının ve sivil toplum kuruluşlarının katkılarıyla insani yardımlar depremden hemen sonra bölgeye ulaştırıldı. Depremden 39 gün sonra kalıcı konutların temelini atılmaya başlandığı deprem bölgesinde Çevre ve Şehircilik Bakanlığınca 23 bin konut inşa edildi.” (s. 217).

Devletin Sağladığı İmkânlar Teması ile İlgili Bulgular

Bu tema altında Türkiye Cumhuriyeti Devletinin “Tarım” (n:6), “Eğitim” (n:3), “Sağlık” (n:2), “İnternet” (n:2), “Medya” (n:2) ve “İstihdam” (n:2) alanlarında birçok imkân sağladığı çeşitli kodlarla birlikte verilmektedir. Özellikle tarım alanında çiftçilere verilen desteğin çok fazla olduğu yönünde ifadeler tekrar (n:3) edilmektedir. Bunlardan en dikkat çekicileri ise şu şekildedir.

“ASELSAN (Askerî Elektronik Sanayi) ve Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı üç yeni proje için iş birliği yaptı. Proje kapsamında traktörlerin sürücüsüz kullanımı, özel kameralar taşıyan insansız hava araçlarıyla bitki hastalık ve zararlılarının tespiti sağlanacak. Verimi arttıracak hassas tarım uygulamaları için altyapı sağlayacak çiftlik yönetim sistemi kurulacak.” (s. 187).

“Malatya’da iki bahçede kurulan Tahmin ve Erken Uyarı Sistemi ile çiftçilerin cep telefonlarına uyarı mesajı gönderiliyor. Ziraî don tehlikesinin yanı sıra hava durumuna göre olası hastalık ve zararlıların meyve ağaçlarına vereceği zarar 3-7 gün önceden tespit ediliyor. Üreticileri kısa mesajla bilgilendiren sistem elde edilecek ürünün ne kadar olabileceği konusunda da tahminde bulunuyor.” (s. 187).

Bu tema altında ortaya çıkan diğer bir tema ise “Eğitim” (n:3) kategorisidir. Devletin eğitime ve öğrencilere verdiği önem ücretsiz dağıtılan ders kitapları ve EBA (Eğitim Bilişim Ağı) sayesinde fırsat eşitliğinin sağlandığı yönündeki ifadelerle belirtilmektedir.

“Millî Eğitim Bakanlığı 2017-2018 eğitim öğretim yılında ilkökul, ortaokul ve lise öğrencileri için toplam 190 milyon ücretsiz ders kitabı dağıtacak. MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürü tüm okullara ders kitaplarının ücretsiz verildiğini belirtti. Bu kitaplar 81 ilde oluşturulan 420 dağıtım noktasına yükleniciler tarafından teslim edilip, poşetlenerek öğrencilerimizin sırasında hazır hâlde bekletilecek” dedi. (s. 208).

“Günümüzde iletişim aracı olarak kullanılan Genel Ağ, bilgiye ve habere ulaşmamızda kolaylık sağlamaktadır. Bu durum Genel Ağ üzerinden eğitim (e-eğitim) anlayışını ortaya çıkarmıştır. E-eğitim ilköğretimden yükseköğretime kadar eğitimin bütün kademelerinde fırsat eşitliğine katkı sağlamıştır.” (s. 26).

“Sağlık” (n:2) kategorisi altında ise yaşlıların her türlü bakımlarının eksiksiz yapıldığı ve vatandaşların sağlık hizmetlerinden bir telefon aracılığı ile kolayca yararlanabildiği kodlar altında ifade edilmiştir. Bu ifadeler ise şu şekildedir.

“Ahmet Amca, yaklaşık bir haftadır kendisini iyi hissetmiyordu. Vücudundaki sebebini bilemediği ağrılar yüzünden morali de bozulmuştu. Üstelik çevresindekilerin doktora gitmesi gerektiği konusundaki tavsiyelerini de dikkate almıyordu. Sonunda ısrarlara dayanamadı ve Alo 182’yi (Merkezi Hekim Randevu Sistemi) arayarak doktor Nuri Bey’e muayene olmak için randevu aldı.” (s. 12).

“Çalışma, Sosyal Hizmetler ve Aile Bakanlığı yaşlıların korunmasına, desteklenmesine yönelik hizmetlerine devam ediyor. Başlatılan “Yaşlı Destek Programı” (YADES) kapsamında bu konudaki her proje için 2 milyon liraya kadar destek sağlanacak. Bu proje ile yaşlıların evde yaşamlarını devam ettirebilmeleri için yaşam ortamları iyileştirilecek. Günlük yaşam faaliyetlerine yardımcı olunması amacıyla sosyal, fiziksel, psikolojik destek hizmetleri verilecek.” (s. 208).

“İstihdam” (n:2) kategorisi altında ortaya çıkan kodlarla birlikte devletin vatandaşlarının refah düzeylerini artırmak için sağladığı iş imkanları aktarılmaktadır. Özellikle yeni fabrikaların açıldığı ve bu fabrikalarda yeni iş alanlarının olduğu vurgulanmaktadır. Bu durum bir vatandaşların ağzından şu şekilde aktarılmaktadır.

“Biz sanayi kuruluşlarında çalışmaktayız. Ham madde kaynaklarına yakın olduğumuz için buraya fabrikalar yapıldı. Burada yaşayan benim gibi birçok insana iş imkânı doğdu.” (s. 102).

“Yaz aylarında oldukça fazla turist kabul ederiz. Ülkemiz için önemli gelir kaynağı olan turizm bizim için de iş imkânı sunuyor.” (s. 102).

Genel olarak “Devletin sağladığı imkânlar” teması değerlendirildiğinde devletin vatandaşlar için tüm imkânlarını seferber ettiği ve onların eğitimleri, refahları, sağlıkları için çok ciddi önlemler aldığı ve uygulamalar gerçekleştirdiği şeklinde bir fikir verilmektedir.

Türkiye’nin Dünya Üzerinde Etkisi ve Gücü Teması ile İlgili Bulgular

7. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının incelenmesi sonucunda ortaya çıkan bu tema altında bazı önemli kategoriler ortaya çıkmıştır. Bunlar; “Uluslararası alanda örnek kurumlar” (n:6), “Ekonomi ve gelişmişlik” (n:5), “Dünya barışı” (n:5), “Liderlik”(n:2) ve “Coğrafi konum” (n:1) kategorileridir.

Uluslararası alanda örnek kurumlar kategorisi altında Türkiye Cumhuriyeti Devletine ait kurumların uluslararası alanda başarıları, diğer ülkeler tarafından örnek alınmaları, üyesi olunan uluslararası organizasyonlarda elde edilen başarılar aktarılmaktadır. Bu ifadelerden bazıları şu şekildedir.

“Türk Kızılayı Irak Depremi Ekip Başkanı, depremin yaşandığı ilk andan itibaren Kızılay olarak bölgede yardım dağıtan ilk kuruluş olduklarını hatırlatarak “Derbendihan ilçesine bağlı on beş köyde kırk adet çadırı vatandaşların kapılarına kadar giderek dağıttık, kurumlarımızı yapmaya başladık.” dedi. Aynı zamanda ailelerin çadırlara yerleşmeye başladığını ifade ederek bugünden itibaren Halepçe ilçesindeki kız öğrenci yurdunda kurulan mutfakta yaklaşık 2 bin 500 kişinin yemek ihtiyacını Türk Kızılay’ı olarak karşılayacaklarını dile getirdi.” (s. 172).

“Yeşilay Genel Başkanı, Yeşilay’ın yaklaşık 90 yıllık deneyimini, bilgi ve birikimini dünyadaki diğer ülkelerin insanlarıyla paylaşmak istediklerini ifade ederek “O ülkelerin vatandaşları biz öncülüğümüzde Yeşilaylar kurdular. Şu anda 34 ülkede Yeşilay var. Bunları biz kurmadık. O ülkenin vatandaşları bizim önderliğimizde kurdular ve bizim projelerimizi uygulamaya başladılar.” (s. 172).

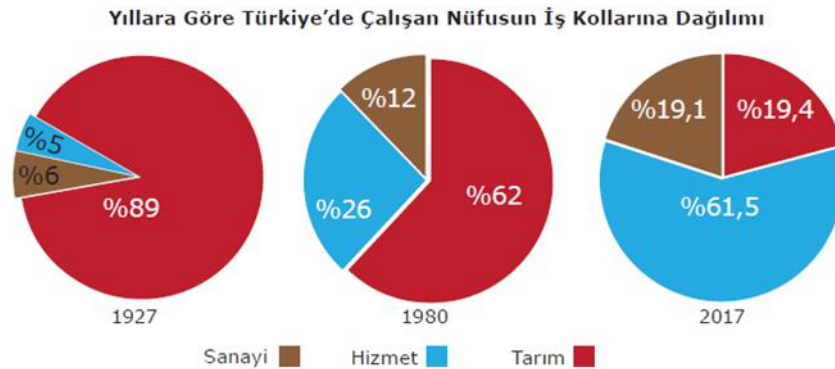
“Türkiye, hem gelişmiş hem gelişmekte olan en büyük ülkeleri kapsayan temsil niteliği yüksek yapısıyla G-20’nin çalışmalarına aktif katkı sağlamaktadır. Ülkemiz 1 Aralık 2014 tarihinde üstlendiği G-20 Dönem Başkanlığını 15-16 Kasım 2015 tarihlerinde Antalya’da düzenlenen Liderler Zirvesi ile başarıyla tamamlamıştır.” (s. 225).

Diğer yandan Ekonomi ve gelişmişlik kategorisi altındaki kodlarla Türkiye Cumhuriyet’inin ekonomik alanda güçlü olabilmek için aldığı önlemler ve gelişmiş bir ülke olduğu vurgulanmaktadır. Bu ifadelerinden bazıları ise grafiklerle desteklenmektedir.

“Ülkemiz, siyasi ve ekonomik açıdan güçlü bir devlet olmak amacıyla öncelikle bölgesindeki komşuları ile ekonomik ve ticari ilişkilerinin gelişmesine büyük önem vermektedir.” (s. 224).

“Gelişmiş ülkelerde hizmet ve sanayi sektörlerinde çalışan insan sayısı fazla, tarım sektöründe çalışan insan sayısı azdır. Az gelişmiş ülkelerde ise tarım sektöründe çalışan insan sayısı daha fazladır. Sanayi ve hizmet sektöründe çalışan insan sayısı azdır.” (s. 110).

Bu ifadeden sonra aşağıdaki görsel verilirken gelişmişlik; sanayi ve hizmet sektöründe çalışan insanların sayısının nüfusun geneline oranla fazla olması şeklinde tanımlanmıştır. Buradan hareketle Türkiye’nin 2017 yılında 1927 ve 1980 yıllarına göre sanayi ve özellikle hizmet sektöründe çalışanların genel nüfusa olan oranının çok yüksek olduğu gösterilmektedir. Böylece Türkiye’nin gelişmiş bir ülke olduğu çıkarımı yaptırılırken mevcut kategorinin bulguları da vurgulanmış olmaktadır.



Şekil 2. Yıllara göre Türkiye’de çalışan nüfusun iş kollarına dağılımı (s. 110).

Dünya barışı kategorisi altında ise Türkiye Cumhuriyetinin dünya barışını çok önemseydiği, tesis edilmesi ve sürdürülmesi için yoğun bir çaba içinde olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca Türkiye'nin diğer milletlerin halklarına yardım ettiği belirtilmektedir. Bu ifadelerden bazıları şu şekildedir.

“Birçok uluslararası kuruluşu üye olan ülkemiz bölgesinin ve dünyanın barış ve huzuruna hizmet etmektedir.” (s. 220).

“Ülkemiz dünyada barışı destekleme ve koruma operasyonlarına ilk kez Kore Savaşı sırasında katılmıştır. Türkiye bu tarihten sonra da bu operasyonlara imkânları ölçüsünde katkı sağlamaya gayret etmiştir. Bugün Afganistan, Bosna-Hersek, Kosova gibi dünyanın çeşitli yerlerindeki NATO ve BM barış operasyonlarına da askerî personel, polis ve jandarma desteği vermek gibi katkılar sağlamaktadır.” (s. 221).

“Türkiye; Afganistan, Irak, Suriye, Sudan gibi ülkelere gelen birçok mülteciye yardımcı olmuş, onların can güvenliğini sağlamıştır. Bugün ülkemizde milyonlarca mülteciyi misafir ediyoruz.” (s. 120).

Liderlik kategorisi altında Türkiye Cumhuriyeti Devletinin bölgesinde güçlü konumunu sürdürmek ve geliştirmek için uluslararası projelerde öncü olduğu vurgusu yapılmaktadır.

“Ülkemiz, bölgesel enerji stratejisini geliştirirken gerek doğu-batı, gerek kuzey-güney enerji koridorları üzerindeki konumunu güçlendirilmeye çalışmaktadır. Bu amaçla birçok projenin hazırlanmasına ve gerçekleştirilmesine öncülük etmektedir. Bu projelerden biri de Trans Anadolu Doğal Gaz Boru Hattı (TANAP)'dir.” (s. 227).

Coğrafi konum kategorisi altında ise Türkiye'nin çok değerli bir konumda olduğu vurgulanmaktadır.

“Ülkemiz, petrol ve doğal gaz rezervlerinin dörtte üçüne sahip bölge ülkeleriyle Avrupa'daki tüketici pazarları arasında bir konuma sahiptir. Bu ayrıcalıklı doğal köprü konumu ülkemize enerji güvenliği konusunda fırsatlar sağlarken sorumluluklar da yüklemektedir.” (s. 227).

Genel olarak değerlendirildiğinde, Türkiye ekonomik olarak gelişmiş, bölgesinde söz sahibi olmaya çalışan, uluslararası ortamlarda örnek alınan, uluslararası organizasyonlarda başarılı ve ekonomik anlamda değerli coğrafyaya sahip bir ülke olarak tanımlanmaktadır.

Türk İslam Dünyası Teması ile İlgili Bulgular

Yapılan inceleme sonucunda ilgili tema altında; “Demokratik uygulamalar” (n:4), “İslamofobi” (n:3), “İslam ve bilim” (n:2), ve “İslam ve dayanışma” (n:1) kategorileri ortaya çıkmıştır. Demokratik uygulamalar kategorisi altında İslam'ın karar almada ve kadınlara verilen önem konularında oldukça demokratik bir yaklaşıma sahip olduğu belirtilmektedir.

“Eski Türk devletlerinde adalet bir devlet töresiydi. Hakan bile kanuna aykırı davranırsa cezalandırılırdı. Türk kültüründe “meşveret” kavramı vardır. Meşveret akıl toplamak demektir. Yani en doğruyu bulmak için birilerine danışılmasıdır. Bu işlem kurultayda yapılırdı. Kurultayda devletin siyasi, askerî ve ekonomik konuları ile ilgili görüşmeler yapılır, kararlar alınır. Kurultaya hakanın eşi de katılırdı.” (s. 199).

İslamofobi teması altında islamofobinin ne olduğu açıklanmasının yanında ortaya çıkışı da verilmektedir. Ayrıca son zamanlarda İslamofobinin gerileme sürecinde olduğu da belirtilmektedir.

“Avrupa Birliği Temel Haklar Ajansına göre İslamofobi “11 Eylül 2001 tarihinde meydana gelen olaylar sonrasında terör ile mücadele kapsamında aralarında Müslümanların, göçmenlerin, sığınmacıların ve kimi

azınlıkların da bulunduğu gruplara ve kişilere karşı oluşmuştur. Bu gruplar eğitim, istihdam, barınma ve kamu alanlarına erişim, toplumsal katılım ve hareket serbestliği gibi bazı alanlarda ırkçı ayrımcılığa maruz kalmaktadırlar. Bu çerçevede İslamofobi İslam dünyasına mensup olan bireylerin maruz kaldıkları ayrımcı muameleye verilen genel isimdir.” (s. 229).

“İslam İşbirliği Teşkilatı “İslamofobi Gözlemevi” tarafından yayımlanan temmuz, ağustos ve eylül aylarını kapsayan raporda “İslamofobi konusunda fark edilir bir gerileme yaşandı. Son 4 yılla kıyaslandığında gerileme çok açık bir şekilde kendini belli ediyor.” denildi.” (s. 229).

İslam ve bilim kategorisi altında Avrupa devletlerinin İslam dünyasında var olan zenginliklerden yararlandıklarını, İslam’ın bilimsel düşünceye verdiği önemi ve Müslüman bilim insanlarının karşılık beklemeden yaptıkları katkıları belirten kodlar ortaya çıkmıştır. Bu ifadelerden bazıları aşağıdaki gibidir.

“Avrupalılar, Müslümanların böyle yüksek bir medeniyeti nasıl gerçekleştirdikleri anlayabilmek için Arapça eserleri kendi dillerine tercüme etmeye başladılar. Böylece İslam dünyasında biriken bilimsel zenginlik Batı dünyasına aktarılmıştır. Bu faaliyetler Avrupa’da Rönesans’ın doğmasında etkili olmuştur.” (s. 140).

“İslam coğrafyasında bilimin gelişmesinde İslam dininin ilim öğrenmeye ve özgür düşünceye verdiği destek önemli rol oynamıştır. Hz. Muhammed’in “İlim Çin’de de olsa gidip onu alınız.” ve “İlim Müslüman’ın yitik malıdır. Nerede bulursa onu alsın.” sözleri bilimsel araştırmaları teşvik etmiştir.” (s. 149).

“Türk-İslam bilim insanları hiçbir menfaat beklemeden kendilerini sadece bilime adanmışlardır. Bu insanların çeşitli zorluklarla karşılaşmalarına rağmen vazgeçmemeleri, vakitlerinin büyük çoğunluğunu çalışmalarına ayırmaları da bilimsel gelişmelere katkı sağlamıştır.” (s. 149).

İslam ve dayanışma kategorisinin altında ise özellikle vakıflarla Türk İslam devletlerinin dayanışmayı en üst düzeye taşıdığı, günümüzde modern toplumların uyguladıkları sosyal yardım ve sosyal güvenlik uygulamalarının vakıflar aracılığı ile gerçekleştirildiği belirtilmektedir.

“Geçmişten günümüze toplumlar kendi yapıları içinde sosyal yardım, dayanışma ve güvenlik ihtiyaçlarını gidermek amacıyla kurumlar oluşturmuşlardır. Günümüz modern toplumlarında tesis edilen sosyal yardım ve sosyal güvenlik uygulamaları geçmişte İslam toplumlarında vakıf müessesesi tarafından gerçekleştirilmiştir.” (s. 168).

“Vakıf, bireylerin yardımlaşma amacıyla sahip oldukları servet veya gelirin bir kısmını gönüllü olarak kamu yararına harcama gayesiyle ortaya çıkmıştır.” (s. 168).

Anayasal Hak ve Özgürlükler Teması ile İlgili Bulgular

İlgili tema altında “Kişisel hak ve özgürlükler” (n:8) kategorisi ortaya çıkmıştır. Bu kategoris altında Türkiye Cumhuriyeti Devletinin vatandaşlara birçok alanda hak ve özgürlükler verdiği ifade edilmiştir. Bazı ifadeler aşağıda gösterilmektedir.

“Düşünce özgürlüğü Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın maddeleri ile de güvence altına alınmıştır.” (s. 151).

“Herkes, düşünce ve kanaat hürriyetine sahiptir. Her ne sebep ve amaçla olursa olsun kimse, düşünce ve kanaatlerini açıklamaya zorlanamaz; düşünce ve kanaatleri sebebiyle kınanamaz ve suçlanamaz.” (s. 151).

“Herkes, düşünce ve kanaatlerini söz, yazı, resim veya başka yollarla tek başına veya toplu olarak açıklama ve yayma hürriyetine sahiptir.” (s. 151).

Genel olarak değerlendirildiğinde Türkiye Cumhuriyeti Devleti vatandaşlarının anayasal olarak birçok hak ve özgürlüğe sahip olduğu ve mevcut durumda bu haklarını rahatlıkla kullanabildiklerinden bahsedilmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacına uygun olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı eğitimin siyasi amacı doğrultusunda incelenmiştir. Bu sebeple ders kitabında “eğitimin siyasal işlevine hizmet eden ifadeler hangileridir?” sorusuna cevap aranmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda tema, kategori ve kodları içeren özet tablosu oluşturulmuştur. Oluşturulan özet tablosuna göre en çok tekrar edilme sırasına göre “Osmanlı Devleti”, “Türkiye Cumhuriyeti Devleti”, “Devletin sağladığı imkânlar”, “Türkiye'nin Dünya üzerindeki etkisi ve gücü”, “Türk İslam dünyası” ve “Anayasal hak ve özgürlükler” temaları ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonucunda eğitimin siyasal işlevinin daha çok “meşrulaştırma” ve “toplumsal birlikteliğin” sağlanması yönlerinde kullanıldığı söylenebilir. Çünkü temalar altında yer alan kategoriler incelendiğinde Osmanlı devletinin yoğun bir şekilde yüceltildiği, Türkiye Cumhuriyeti Devletinin laik, sosyal, adil ve milli birlik beraberlik içinde olduğu vurgulanırken devletin vatandaşları için başta eğitim, sağlık olmak üzere diğer alanlarda hızlı ve kaliteli bir hizmet sunduğu defalarca dile getirilmektedir. Ayrıca Türkiye Cumhuriyeti'nin uluslararası ilişkilerde oldukça başarılı ve lider bir konumda olduğu ile güçlü bir devlet olduğu da ifade edilmektedir. Ayrıca Türk İslam medeniyetinin bilime ve dünya mirasına katkılarının çok fazla olduğu, Türk İslam Devletlerinin he zaman demokratik bir yapıda dayanışma içinde yaşadıkları da dile getirilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre en fazla tekrar edilen Osmanlı Devleti teması altında Osmanlı devleti ve Türk milleti; farklı milletlere tanınan saygı ve sevgi, devleti yöneten Türk devlet adamlarının adaletli oluşu, Türk halkının konukseverliği, ülke içinde dayanışma, kadına verilen önem gibi konularda övülmektedir. Ayrıca kitabın içinde Osmanlı devletinin son dönemlerine ve son padişah olan Sultan Vahdettin'e yer verilmezken defalarca Osmanlıyı öven ifadelerle değinilmiştir. Bu sayede Osmanlı Devletinin devamı olarak nitelendirilen Türkiye Cumhuriyeti öğrencilerine kendi atalarının ve Türk ulusunun geçmişteki kahramanlıkları ve üstün özellikleri aktararak yetiştirilen yeni neslin Türkçülük Osmanlıcılık bakış açısıyla yetiştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu durum Kartal'ın (2018) farklı grupların bir arada birlik içinde tutulması amacıyla Türkçülük vurgusu yapılarak yeni nesiller yetiştirilmesi çabalarının olduğunu belirtmesi ile de açıklanabilir.

Araştırma sonucunda ikinci en fazla tekrar edilen kodlara göre Türkiye Cumhuriyeti Devleti teması ortaya çıkmıştır. Bu temada özellikle 15 Temmuz darbe girişimi, darbenin zararları ve ülkemizde daha önce gerçekleştiren darbe kodları vurgulanmıştır. Siyasi otoriteye karşı gerçekleştirilmeye çalışılan bu girişime karşı Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan'ın liderliğinde tüm halkın tek bir vücut olarak karşı koyduğu ve darbe girişimini engellediği vurgulanmaktadır. Bu vesileyle öğrencilere ben değil biz anlayışı ve meşru otoriteye karşı yapılan bu girişimin ne kadar tehlikeli olduğu düşüncesi benimsetilmeye çalışılmaktadır. Oluşturulmaya çalışılan “biz” anlayışı İnal'ın (1998) ifade ettiği toplumsal ahengin sağlanması için ideolojik olarak biz bilinci verilmeye çalışılır ifadesi ile de desteklenebilir.

Diğer yandan Türkiye Cumhuriyeti teması altında Türkiye Cumhuriyeti Devletinin laik, sosyal ve adil bir hukuk devleti olduğu kodları ortaya çıkmıştır. İlgili kodlarda devletin vatandaşları dil, din ve ırk farklılıklarına göre değerlendirmeyip hepsine eşit mesafede olduğu, bunun yanında yasaların herkes için olduğu ve kimseye bir ayrıcalık tanınmadığı ve sosyal devlet ilkesine göre yardıma ihtiyaç duyan her vatandaşa devletin şefkat elini hızlıca uzattığı belirtilmektedir. Şen'in (2002) siyasal otoritenin vatandaşlara mevcut siyasi ortamın olumlu olduğunu göstermeye çalıştıklarını belirtmesi de bu durumu açıklayabilir.

Devletin sağladığı imkânlar teması altında ise; Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin vatandaşlarına başta tarım, eğitim, sağlık istihdam gibi konularda sağladığı destekler ve imkânlar ifade edilmektedir. Tarımda verilen destekler, eğitimde verilen ücretsiz ders kitapları ve sanal ortamdaki eğitim uygulamaları, sağlık alanında sağlanan kolaylıklar ve vatandaşlara sağlanan iş imkânları gibi konular meşru otoritenin ideolojisine hizmet eden ifadelerdir. Dolayısıyla siyasal iktidarlar kendi ideolojilerini toplumdaki bireylere benimsetmek istemektedirler (Yıldız, 1995) düşüncesi bu durumu desteklemektedir. İnternette

yer alan gazete haberlerine bakıldığında da devletin sağladığı destekler konusunda oldukça fazla haber yer almaktadır. Örneğin; Anadolu Ajansı'nın (2021) yaptığı “*Cumhurbaşkanı Yardımcısı Oktay'dan çiftçilere 'tarım desteği' çağrısı*” başlıklı haberde Cumhurbaşkanı Yardımcısı Fuat Oktay'ın, çiftçilere tarım desteklerinin yapıldığını, bu fırsattan tüm çiftçilerin faydalanması gerektiğini söylediği haber, mevcut kategoriye destekler niteliktedir.

Türkiye Cumhuriyetinin dünya üzerindeki etkisi ve gücü adlı temada, Türkiye'nin dünya barışına önemli katkılarda bulunduğu, ekonomik olarak gelişmiş bir ülke olduğu, uluslararası projelerde liderlik yaptığı ve coğrafi olarak çok değerli bir konumda olduğu konuları dile getirilmektedir. Bu temanın yansımalarını bazı devlet raporlarında görmek mümkündür. Örneğin Milli Eğitim Bakanı Prof. Dr. Ziya Selçuk 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde “*bugün toplumsal, siyasi ve ekonomik alanlar başta olmak üzere, ülkemizde hemen her alanda ortaya konan başarı hikâyelerini, eğitim alanında yapacaklarımızla taçlandırmanın tam zamanıdır*” (MEB, 2018) ifadesi ile Türkiye Cumhuriyetinin siyasi ve ekonomik alanda çok başarılı ve güçlü olduğunu ifade etmesi mevcut tema bulgularıyla örtüşmektedir.

Türk İslam Dünyası temasında ise Türk İslam Devletlerinin çok demokratik bir yapıda oldukları en sıkça vurgulanan konudur. Ayrıca İslamofobi kavramının ve ortaya çıkışı da önemli bir yer tutmaktadır. İslamofobi kavramı ile biz ve diğerleri konusu benimsetilmeye çalışılmaktadır. Özellikle İslama karşı gelişen tehlikeli düşünceler bu kategori altında dile getirilmekte ve son yıllarda İslamofobinin azalması konusunda olumlu gelişmelerin olduğu dile getirilmektedir. Bunun yanında İslam dininin bilime ve bilimsel düşünceye verdiği önem, İslam dünyasının zenginlikleri sayesinde Avrupa'da meydana çıkan gelişmelerde tekraren dile getirilmektedir. Bu sayede İslam ve Türk İslam devletleri övülmekte ve olumlu yönleri vurgulanmaktadır. Bu bulguların Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan'ın 2012 yılında Başbakanlık unvanı ile partisinin il başkanları toplantısında “*dindar nesil yetiştireceğiz*” (DHA, 2012) ve 2019 yılında Cumhurbaşkanı unvanı ile Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 70. Yıl Kutlama Töreni'nde yaptığı konuşmada “*inşallah dindar bir gençlik, dindar bir nesil sizin ellerinizde yetişecek*” (T.C.Cumhurbaşkanlığı, 2019) açıklamaları ile desteklendiği söylenebilir.

Son olarak Anayasal Hak ve Özgürlükler temasında Türkiye'de birçok hak ve özgürlüğün olduğu ve bunların işlevsel olduğu dile getirilirken Türkiye Cumhuriyetinin hak ve özgürlükler açısından çok ileri düzeyde olduğu belirtilmektedir. Buradan hareketle mevcut iktidarın çok demokratik bir yönetim tarzı uyguladıkları düşüncesinin benimsenmesini istedikleri yorumu yapılabilir.

Usta (2015) eğitimin içinde mevcut iktidarın ideolojisini eğitim programları aracılığı ile somutlaştırıp aktardıklarını ifade etmektedir. Bu süreçte resmi ideolojiye ait felsefenin aktarım araçlarının en önemlilerinden birisinin ders kitapları olduğunu ifade eden İnal'a (1998) göre değişim ve dönüşüm dönemlerinde de ders kitapları mevcut ideolojinin aktarılması için kullanılmıştır. Örneğin; Cumhuriyetin ilk yıllarında hazırlanan ilk eğitim programında Osmanlıdan Cumhuriyete geçişte yaşanan değişimle birlikte yeni devlete uyumlu bir toplum yapısı oluşturma ideolojisi benimsenmiştir (Ertuğrul, 2000). Buradan hareketle araştırmada incelenen mevcut ders kitabında da 15 Temmuz 2015 darbe girişiminin yer almasının gayet normal bir durum olduğu yorumu yapılabilir. Bu sayede millet iradesi ile görevde olan bir hükümete müdahaleyi hedef alan süreci ve bu sürecin olumsuz yanlarının anlatılması, buna benzer durumlara karşı bir duruş sergileme bilincinin oluşturulması hedeflenmekte olduğu söylenebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde eğitim sisteminde teknolojik ve bir takım konularda olumlu gelişmeler olsa da 7.sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında ideolojiye hizmet eder birçok ifade yer almaktadır. Bu araştırmada 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı doküman analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Ancak farklı sınıf seviyelerinde farklı ders kitapları içerikleri karşılaştırılmalı olarak incelenebilir. Ayrıca Candan ve Işık'ın (2019) belirttiği gibi yeni bir sisteme uyum aşamasında ders programları da bu sisteme uygun olarak düzenlenir şeklindeki ifade dikkate alındığında eğitimin siyasal işlevininin ders programları açısından incelenmesi de düşünülebilir. Bu sayede eğitimin siyasal işlevininin ders kitapları ve eğitim programlarındaki yansımalarının bütüncül bir açıdan ele alınması mümkün olabilir.

KAYNAKÇA

- A.A. (2021, Ocak 21). Bakan Gül: Türkiye Cumhuriyeti bir hukuk devletidir, burada kanunlar, kurallar, usuller işler, *Dünya.com.tr*. <https://www.dunya.com/gundem/bakan-gul-turkiye-cumhuriyeti-bir-hukuk-devletidir-burada-kanunlar-kurallar-usuller-isler-haberi-607819> adresinden erişilmiştir. (Erişim Tarihi:17/06/2021)
- A.A. (2021, Haziran 5). Cumhurbaşkanı Yardımcısı Oktay'dan çiftçilere 'tarım desteği' çağrısı. *Hürriyet.com.tr*. <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/cumhurbaskani-yardimcisi-oktaydan-ciftcilere-desteklerden-faydalanma-cagrisi-41825959> adresinden erişilmiştir. (Erişim Tarihi:10/06/2021)
- Akın, U. & Arslan, G. (2014). İdeoloji ve Eğitim: Devlet-Eğitim İlişkinine Farklı Bir Bakış. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 81-90.
- Alkan, T. & Ergil, D. (1980). *Siyaset psikolojisi*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Althusser, L. (2008). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Bailey, K. (1987). *Methods of social research*. (3. Ed.). London: Collier Macmillan Publishers.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Başkaya, F. (2012). *Eğitim Neye Yarar?* http://www.ozguruniversite.org/index.php?option=com_content&view=article&id=456:etim-neye-yarar-&catid=12:guenluek&Itemid=8 adresinden erişilmiştir. (Erişim Tarihi:12/05/2021)
- Candan, H. & Işık, M. (2019). İdeolojik devletin siyasal toplumsallaşma aracı olarak okulun işlevi: kavramsal bir analiz. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(3), 567-585.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. California: Sage Publications.
- Çetin, H. (2001). Devlet, ideoloji ve eğitim. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 201-211.
- DHA. (2012, Şubat,2). *Dindar gençlik yetiştireceğiz*. <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/dindar-genclik-yetistirecegiz-19825231> adresinden erişilmiştir. (Erişim Tarihi:07/04/2021)
- Ertuğrul, H. (2000). Osmanlı'dan günümüze ilköğretim sisteminin amaçlarına kronolojik bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 8, 117-122.
- Ertürk, S. (1973). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Eryılmaz Ballı, F. & Kartal, S. (2020). Eğitimin siyasal işlevi; sosyal bilgiler ders kitabı örneği. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 36-49.
- Fidan, N. & Erden, M. (1993). *Eğitime giriş*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Gutek, G. L. (2019). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. Nesrin Kale (Çev.). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Hoşgörür, V. & Taştan, N. (2007). *Eğitimin işlevleri*. Demirel, Ö. & Kaya, Z. (Ed.), Eğitim Bilimine Giriş (s. 281-316) içinde. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- İnal, K. (1996). *Eğitimde ideolojik boyut*. Ankara: Doruk Yayıncılık.
- İnal, K. (1998). *Türkiye'de ders kitaplarında demokratik ve milliyetçi değerler-27 Mayıs ve 12 Eylül askeri müdahale dönemlerine ilişkin bir inceleme* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İnal, K. (2004). *Eğitim ve İktidar*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Kartal, S. (2018). *İktidardaki okul; eğitimin politik işlevi*. İstanbul: Pales.
- Kayaalp, F. (2015). *İdeoloji - vatandaşlık ilişkisi bağlamında 1923 - 1950 Türkiye'sinde sosyal bilgiler kapsamındaki ders kitaplarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kazancı, M. (2006). Althusser, ideoloji ve ideoloji ile ilgili son söz. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 67-93.
- Kızılloluk, H. (2007). Ekonominin eğitimin amaçları ve içeriği üzerindeki etkileri. *C. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 8(1), 21-30.
- Korkmaz, F. (2019). *Eğitim ve eğitim ve ideolojisi*. Kutlu Yayımevi.
- Küçüker, E. (2019). *Eğitimin yönetsel temelleri*. Tanrıoğen, A. & Sarpkaya, R. (Ed.), Eğitim Bilimine Giriş (s. 155-182) içinde. Ankara: Anı.

- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- McLaren, P. (1989). *Life in Schools, An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, New York: Longman.
- MEB (2018). 2023 Eğitim vizyonu. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden erişilmiştir. (Erişim Tarihi:14/07/2021)
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Özyurt, E. (2014). *Ortaöğretimde vatandaşlık bilincinin oluşmasında TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim, Ankara.
- Parlak, İ. (2005). *Türkiye’de İdeoloji-Eğitim İlişkisi: Erken Cumhuriyet Dönemi Tarih ve Yurt Bilgisi Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Saylık, F. (2016). *Eğitim, medya ve ideoloji: eğitim kurumları reklamlarının gösterge bilimsel incelemesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şen, H. (2002). *Din ve iktidar: ortaöğretim kitaplarında yaşam dünyası* (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Şimşek, U., Küçük, B. & Topkaya, Y. (2012). Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarının ideolojik temelleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 2809-2823.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- T.C.Cumhurbaşkanlığı (2019). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 70. Yıl Kutlama Töreninde Yaptıkları Konuşma*. <https://www.tccb.gov.tr/konusmalar/353/112446/ankara-universitesi-ilahiyat-fakultesi-70-yil-kutlama-torende-yaptiklari-konusma> adresinden erişilmiştir. (Erişim Tarihi:22/05/2021)
- Tezcan, Z. (2019). *Eğitimin siyasal temelleri*. Sönmez, V. (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (s.289-306) içinde. Ankara: Anı.
- Usta, M. E. (2015). Siyasi parti programlarına göre eğitim politikaları. *TYB Akademi Dergisi*, 13, 48-60.
- Ünsal S. ve Korkmaz, F (2018). *Eğitim ve sosyoloji ilişkisi*. S. Ünsal ve A. Çetin (Ed.), *Eğitim sosyoloji* içinde (s. 35-58). Ankara: Nobel Yayınları.
- Ünsal, S. & Gökdaş, A. (2020). Eğitimin işlevlerinin gerçekleşme düzeyinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(4), 1133-1157.
- Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%2013%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4>. Adresinden erişilmiştir. (Erişim Tarihi:24/07/2021)
- Yalçınkaya, Y. (2015). *Adalet ve kalkınma partisi eğitim politikaları* (Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yapıcı, M. (2006). İdeoloji ve eğitim. *Journal of Human Sciences*, 8(1), 1-8.
- Yavuz, M. (2019). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. Sönmez, V. (ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (1-26) içinde. Ankara: Anı.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: SeçkinYayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, R. (1995). *Eğitim sistemimizin şekillenmesinde ideolojinin yeri* (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

HAYAT BİLGİSİ DERSİ PROGRAMINDA GÖRGÜ KURALLARI EĞİTİMİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION OF ETIQUETTE EDUCATION IN THE CURRICULUM OF THE LIFE STUDIES COURSE ACCORDING TO TEACHERS' OPINIONS

Esra KARADUMAN¹, Ahmet ŞİMŞEK²

ÖZ: İlkokulun başlıca işlevlerinden biri bireyin toplumsallaşmasını sağlamaktır. Bu çerçevede okulda, genelde örtük programla görgü kuralları da kazandırılır. Görgü kuralları; toplumsal hayatı düzenleyici, güzelleştirici özellikler taşıyan ve toplum için önemli olan kuralların bütünüdür. Hayat bilgisi dersi de görgü kurallarını kazandıran bir amaca ve içeriğe sahip görünür. Bu sorunsaldan hareketle çalışmanın amacı, hayat bilgisi dersi öğretim programında görgü kuralları eğitimi hakkında öğretmen görüşlerini ortaya koyarak programa ilişkin bir değerlendirmede bulunmaktır. Araştırmada nitel yöntemlerden bütüncül tekli durum deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu bir ilkokulda 1, 2 ve 3. sınıfları okutan 12 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin; görgü kuralları eğitimini toplumun düzeni ve bireyin topluma uyum sağlaması amacıyla önemsendiği görülmüştür. Buna ek olarak öğretmenler, Hayat Bilgisi dersi programının uygulamaya az yer verdiği için etkinlik bağlamında yetersiz kaldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu kuralları aile ve çevreden kaynaklı olarak davranışa dönüştürmede zorlandıklarını bildirmişlerdir. Ayrıca görgü kuralları eğitiminin daha yararlı olması için aile eğitimlerinin yapılmasını gerektiği ortaya çıkmıştır.

Anahtar sözcükler: Görgü kuralları, hayat bilgisi programı, sınıf öğretmenleri

ABSTRACT: One of the main functions of primary school is to ensure the socialization of the individual. In this context, etiquette is also taught at school, usually through a hidden curriculum. Etiquette is the whole of the rules that regulate social life, has beautifying features and is important for society. The Life Studies Course also seems to have a purpose and content that redound etiquette. Based on this problematic, the aim of the study is to make an evaluation about the program by revealing the opinions of teachers about etiquette education in the Life Studies Course curriculum. Holistic single case design that is one of the qualitative methods was used in the research. The study group consisted of 12 classroom teachers teaching 1st, 2nd and 3rd grades in a primary school. The data were collected by a semi-structured interview form and analyzed by content analysis technique. In the study, it was seen that teachers attach importance to etiquette education for the order of the society and the adaptation of the individual to the society. In addition, the teachers stated that the Life Studies Course program was insufficient in the context of the activity as it gave little place to practice. They reported that students had difficulty in transforming etiquette into behavior due to family and environment. Also, it was revealed that family education should be done in order to make etiquette education more beneficial.

Keywords: Etiquette, curriculum of the life studies course, primary school teachers

Bu makaleye atf vermek için:

Karaduman, E. ve Şimşek, A. (2022). Hayat bilgisi dersi programında görgü kuralları eğitiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1468-1481

Cite this article as:

Karaduman, E. & Şimşek, A. (2022). Evaluation of etiquette education in the curriculum of the life studies course according to teachers' opinions. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1468-1481

¹ Doktorant, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı, İstanbul/Türkiye, e-mail: esrakaraduman.87@gmail.com, ORCID: 0000-0019-002X

² Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul/Türkiye, e-mail: ahmetsimsek@istanbul.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3591-8180

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Etiquette is the whole of the rules that regulate social life, has beautifying features and is important for society (Atmaca, 2017). The Ministry of National Education gave importance to the teaching of etiquette, and especially emphasized moral and value education in the national education councils held. While moral education and how to give it were discussed in detail in the 2nd Education Council, etiquette and courtesy rules were included in the determined values in the directive prepared at the 18th National Education Council. A textbook of *Protocol and Etiquette* was prepared to guide students studying at vocational and technical education schools. In order to develop the children's ability to live together in the society, it was decided to prepare the *Our City* textbook, and it was stated that etiquette should be emphasized in the book. Apart from these direct studies, etiquette and its importance have been emphasized by teachers for years, especially in functional programs and hidden programs. In this study, answers to the following sub-problems were sought:

1. What are the general views of the classroom teachers regarding the students' acquisition of etiquette education in primary school education?
2. What kind of a course process do the classroom teachers say in the curriculum of Life Studies for bringing etiquette of the students?
3. How do classroom teachers evaluate the etiquette in the 2018 curriculum of Life Studies Course?
4. What are the suggestions of the classroom teachers to make the etiquette in the curriculum of Life Studies Course more useful?

Method

Holistic single case design that is one of the qualitative research methods was preferred in this study. A case study is a qualitative approach in which the researcher collects detailed information about real life, a current limited system or multiple constrained systems in a certain time through information sources and reveals the case themes (Creswell, 2013/2020). A single analysis unit is selected as the situation in the holistic single design, (Yin, 2012/2017).

Findings

In line with the answers of the classroom teachers, etiquette can be classified according to the house, school/classroom and environmental atmosphere in accordance with the Life Studies Course themes. It was stated that clothing, toilet and cleanliness should be taught only in the school and the environment, and the rules of behavior, courtesy, communication and food should be gained in all 3 (three) environments. Teachers generally focused on social goals and stated that etiquette is aimed at maintaining social order. Another point of emphasis is that etiquette is individual: According to the teachers, the purpose of students acquiring the rules is to adapt them to the society. Teachers stated that they mostly do nutrition activities. They also stated that they reserved the first lesson for nutritional activity at all three grade levels. Question-answer, animation and lecture methods are mostly used in being brought of the rules. Classroom teachers measure whether students have acquired the rules of etiquette mostly through observation. They said that they understood whether the rules of etiquette turned into behavior by observing and they did not always use other measurement tools. Teachers mostly criticized the small number of activities and the lack of practical activities. Teachers complained that the etiquette did not turn into behavior and evaluated the reason of the situation as social/program origin. They stated that the etiquette could not turn into behavior, mostly because the rules were not followed in the family.

Discussion and Conclusion

Suggestions were made to be organized of the curriculum of Life Studies Course in order to make the acquisition of etiquette more useful. In addition, the statements about the production of auxiliary materials for education by sending the videos about etiquette by the Ministry of National

Education were included. Park & Cho (2008) stated that providing etiquette education to students in Korea helped to increase students' emotional intelligence and that students developed good relationships. Our research is consistent with the findings of this study. Krinić & Tomić (2020), determined that the purpose of being brought of etiquette to primary school students made it easier for them to adapt to society in their research in Croatia. In our research, teachers stated that the purpose of being brought of behavior, courtesy and communication rules is to ensure social order and socialization of students. Elbir and Bağcı (2013) also determined that measurement by observation is the most preferred method in trainings aimed at bringing behavior. Our research is consistent with the findings of this study. Bayırlı (2018), concluded that the practical activities he conducted with third grade students contributed to the students' transformation of etiquette into behavior. In our study, it was found that the program was not practical, but it was seen that teachers gave little place to practice in the context of the activity. Karamustafaoğlu and Amanat (2017) also included etiquette training in teacher opinions on values education, and suggested that teacher-family cooperation and training should be increased and the Ministry of National Education should work on supplementary materials. All data of our study are similar to this study. It is thought that this study has four important results. First of all, teachers have the opinion that the rules of behavior and courtesy should be brought to the students mostly for the purpose of providing social order in primary school education. Another important result of the study is that the program is insufficient in terms of practical activities in the context of etiquette education. However, it was also revealed that teachers did not teach in a student-centered manner. Another result of the study is that the biggest obstacle in bringing etiquette to students is the problems arising from the family and the program at the point of transforming into behavior. Finally, it was revealed that family education should be done in order to make etiquette education more beneficial and that practical activities related to the acquisition of etiquette should be included in the program.

GİRİŞ

Görgü kuralları; toplumsal hayatı düzenleyici, güzelleştirici özellikler taşıyan ve toplum için önemli olan kuralların bütünüdür (Atmaca, 2017). Bu kurallar, bireylerin karşılıklı yükümlülüğünü sağlayıp onları birbirine yararlı hale getirir (Değirmenci, 2019). Sevgi, saygı, birlik ve beraberlik içinde kişinin, ailenin ve toplumun huzurunu sağlar (Durkheim, 1895/2014). Toplum içinde yaşamın bir gerekliliği olarak kişi, insanî ilişkilerde ölçülü davranır ve saygınlığını kazanarak toplumun kalitesini artırır (Duman, 2019). Dolayısıyla görgü kuralları, toplumsallaşmanın bir boyutunu teşkil eder.

Toplumsallaşma, insan davranışının etkileşimler yoluyla biçimlendiği yaşam boyu süren bir süreçtir ve okul gibi kurumlar aracılığıyla sağlanır (Giddens, 2000/2013). Öğrenciler okullarda görgü kurallarını davranış haline getirirler (Alpkıray, 2019). İlköğretim dönemi bu bağlamda öğrenciler için başkalarını keşfetme, sosyal iyi ilişkiler kurma ve grup kurallarına uyma gibi bireyin diğerlerine yönelik davranışları öğrenmeyi içerir (Bacanlı, 2019).

Görgü kurallarına uygun yaşama, yalnızca belli bir dönem veya mekânla sınırlı değildir. Saygı, konuşma, yeme adabı, hareket tarzları gibi değerler her çağda toplumlar için aranan gerekli nitelikler olmuştur (Yörükoğlu, 2003). Dünyanın farklı zaman ve mekânlarında biçimi, tarzı, ifade edilişi farklılaşsa da görgü kuralları önemsenmiştir. Türklerde de görgü kurallarının yaşam tarzlarına, inanç biçimlerine, yaşadıkları coğrafyaya ve zamana göre farklılaştığı söylenebilir. Bu çerçevede örneğin Orta Asya Türk topluluklarında göçebelikten gelen bazı görgü kurallarının ve alışkanlıklarının Müslüman olmalarıyla birlikte değiştiği, bunlarında şehirlerde farklı, kırsal kesimde farklı geliştiği söylenebilir. Kaldı ki Türk modernleşme sürecinin yeni bir yaşam tarzını öngörmesiyle birçok farklılaşmanın gerçekleştiğini hemen eklemek gerekir. Örneğin, batılı tarzda masada yemek ya da kadının toplumsal yaşamda daha çok görev alması bazı yeni kuralları da beraberinde getirebilmiştir.

Türkiye Cumhuriyetinin ilk yıllarında modernleşme projesine uygun olarak modern çocuk kavramı gelişmeye başlamış ve ders kitapları çocuğu modern yaşama hazırlamak için yazılmıştır (Öztan, 2013). Bu kitaplarda kıyafet, sofrada adabı, konuşma ve davranış kurallarını içeren konulara yer verilmiş okullar görgü kurallarına uygun bir hale getirilmiştir (Üstel, 2019). Bu dönemde çocuklar toplumsal kurallara uygun davranarak hem nitelik hem de nicelik olarak yüksek bir toplumun temeli atılmaya çalışılmıştır (Akin, 2014).

Milli Eğitim Bakanlığı görgü kurallarının öğretimini önemsemiş; gerçekleştirilen milli eğitim şuralarında özellikle ahlak ve değer eğitimi üzerinde önemle durmuştur. İkinci Maarif Şurasında ahlak eğitimi ve bunun nasıl verileceği ayrıntılı biçimde tartışılmışken On Sekizinci Milli Eğitim Şurasında hazırlanan yönergede ise belirlenen değerler içerisinde görgü ve nezaket kurallarına yer verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], 1943; 2018a). Mesleki ve teknik eğitim okullarında öğrenim görmekte olan öğrencilere rehber olmak amacıyla *Protokol ve Görgü Kuralları* ders kitabı hazırlanmıştır (MEB, 2011). Çocukların toplumda birlikte yaşayabilme becerisini geliştirmek amacıyla *Şehrimiz* ders kitabının hazırlanması kararı almış kitapta görgü kuralları üzerinde durulması gerektiği belirtilmiştir (“Ortaokulların şehrimiz dersinin müfredatı hazırlandı”, 2017). Bu doğrudan çalışmaların dışında yıllardır özellikle işevuruk program ve örtük programlarda görgü kuralları ve önemi öğretmenlerce vurgulanmıştır. Dolayısıyla görgü kurallarını doğrudan öğretecek dersler dışında sosyal içerikli ve hayata odaklı derslerde bunun yapılmasına da çalışılmıştır. Bu derslerden belki de en çok katkı sağlayabileni Hayat Bilgisi olmuştur.

2018 İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı incelendiğinde 148 kazanım içerisinde 39 görgü kuralı vardır. En çok “Okulumuzda Hayat” ünitesinde bulunan kurallar tanışma, sınıf ve okulda davranış, bayrağı selamlama, nezaket, iletişim ile oyun oynama konularına ilişkindir. Kuralların sırasıyla diğer ünitelere göre dağılımı şöyledir: “Evimizde Hayat”ta tanışma, konuşma ile komşuluk ilişkileri, “Sağlıklı Hayat”ta yemek yeme ile temizlik, “Güvenli Hayat”ta iletişim, “Ülkemizde Hayat”ta törenlerde uyulması gereken kurallar, farklı kültürlere saygı duyma ile toplumsal birliğin önemi ve “Doğada Hayat”ta doğa ve çevreyi temiz tutma konularına yer verilmiştir (MEB, 2018).

Birinci sınıf hayat bilgisi ders kitabında kurallar dar kapsamda uygulamaya yönelik olarak sunulmakta ve davranış haline getirmeye ilişkindir. Ayrıca neden-sonuç bağlamından uzaktır (Alemdar, 2019). İkinci sınıflarda konular daha geniş kapsamda oluşturulmuş hem uygulamanın nasıl olacağına hem de davranışın niçin yapıldığına yönelik açıklamalarda bulunulmuştur (Ulusoy, 2020). Üçüncü sınıflarda ise içerik hikâye metinlerden oluşmaktadır. Bu metinlerde öğrencinin nasıl davranması gerektiği ile ilgili çıkarımda bulunmaları ifade edilmektedir (Karabıyık, 2020).

Görgü kurallarına yönelik çalışmaları alan yazında değerler eğitimi başlığı altında görmek mümkündür. Öğretmenlerle yapılan çalışmalar onların görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Karamustafaoğlu ve Amanat (2017) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin kazandırmayı düşündükleri değerler içerisinde görgü kuralları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Pekdoğan (2017), öğretmenlerin ilkökula hazırlık sürecinde az bir kısmının okul öncesi eğitiminden görgü kuralları konusunda beklentileri olduğunu ortaya koymuştur. Kalın (2017), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değer hiyerarşilerinde görgü kurallarına yer vermediklerini ifade etmiştir. Krinić & Tomić (2020), Hırvatistan’da görgü kurallarına sahip ilkökul öğretmenlerinin öğrencileri ile iyi ilişkiler geliştirdiğini ve öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir.

Öğrencilere yönelik yapılan araştırmaların ise duyuşsal ve bilişsel alana yönelik olduğu görülmüştür. Bunlardan Şahin (2011), öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi düştükçe görgü kurallarına uygun davranış puanlarında da düşüş olduğunu gözlemlemiştir. Bayırlı (2018), öğrencilerle yapılan etkinliklerin onların görgü kurallarını davranış haline getirmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Ballani (2020), Hindistan’da erken görgü kuralları eğitiminin öğrencilerin sosyal etkileşimini hızlandırdığını ifade etmiştir. Park & Cho (2008); Kore’de görgü kuralları eğitiminin, öğrencilere kazandırılmasının öğrencilerin duygusal zekâsını geliştirmeye yardımcı olduğunu ve öğrencilerin iyi ilişkiler geliştirdiğini belirtmiştir. Öğrencilerin akademik performansları üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde Tamban & Lazaro (2018), Los Angeles’ta bir sınıfta yaptıkları çalışmada yüksek görgü kurallarına sahip olan öğrencilerin akademik performanslarının daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Plevová, Badošek & Kimplová (2016) ise Çek Cumhuriyetinde görgü kuralları eğitiminin öğrencilerin iletişimlerini arttırdığını ve öğrencilerde akademik performansın iyileştiğini ifade etmiştir.

Öğretim programı üzerine yapılan çalışmalarda ise Küçükoğlu, Albayrak ve Serin (2020), Türkçe ders programı ve kitaplarını karşılaştırmış görgü kurallarının dinleme ve okuma metinleri aracılığıyla kazandırıldığına ulaşmıştır. Zulheldi, Kustati & Iswantir (2019); araştırmasında, eğitimli ve medeni insanların toplumun kalitesini arttıracığı için görgü kurallarının Endonezya müfredata konulmasının önemini ortaya koymuştur.

Türkiye’deki inceleme sonucunda konuyla ilgili olarak doğrudan görgü kurallarına yönelik 3 yüksek lisans tezine rastlanmış ancak bunların farklı disiplinlere ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bunlardan Selen (2005); feminist bir bakış açısıyla incelediği İpek Ongun'un kitaplarında, genç kızların kadınlık kimliklerinin oluşum sürecine dair görgü kurallarının mesajlar içerdiği sonucuna ulaşmıştır. Aydu (2013), üniversite öğrencilerinin günlük konuşmalarında görgü kurallarına dikkat etmediklerini ortaya koymuştur. Son olarak Ünsal (2006), El-Buhari'nin El-Edebü'l Müfred'i bağlamında İslam dini peygamberinin görgü kurallarını gözettiği ve önemseydiğini ifade etmiştir.

Alan yazında yapılan çalışmalarda dikkati çeken Türkiye'de ilköğretim ve hayat bilgisi dersi öğretim programında doğrudan görgü kurallarına yönelik çalışmaların çok az olmasıdır. Değerler eğitimi başlığı altında görgü kurallarına yönelik bulgular tespit edilmişse de bunlar konunun önemine çok az değinmektedir. Başka ülkelerde yapılan çalışmalarda, görgü kuralları eğitiminin akademik başarı ve sosyalleşmeye olumlu yönde katkılar sağladığına dair bulgular ortaya konmuştur.

Bu çalışmada, Hayat Bilgisi dersi öğretim programında görgü kuralları eğitimi hakkında öğretmen görüşlerini ortaya koyarak programa ilişkin değerlendirmede bulunmak amaçlanmıştır. Bu sorunsal çerçevesinde "Sınıf öğretmenlerinin ilköğretimde öğrencilerin görgü kuralları eğitimi kazanmalarına ilişkin genel görüşleri nelerdir?", "Sınıf öğretmenleri Hayat Bilgisi öğretim programında öğrencilerin görgü kurallarını kazanmaları için nasıl bir ders süreci gerçekleştirdiklerini söylüyorlar?", "Sınıf öğretmenleri 2018 Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer alan görgü kurallarını nasıl değerlendirmektedir?" ve "Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer alan görgü kurallarının daha yararlı olması için önerileri nelerdir?" sorularına yanıt aranmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik sürecin izlendiği bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Diğer taraftan bu çalışmada bütüncül tekli durum deseni tercih edilmiştir. Durum çalışması araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler hakkında bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı bilgi topladığı ve durum temalarının ortaya konduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2013/2020). Bütüncül tek desende ise tek bir analiz birimi, durum olarak seçilir (Yin, 2012/2017). Bu çalışmada Hayat Bilgisi dersi öğretim programı kendi başına bütüncül algılanabilecek bir durum olduğundan bütüncül tek desen kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Problemlerle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlar örnekleme oluşturmaktadır (Büyükoztürk, 2012). Çalışmada bu yönteminin kullanılmasının sebebi hayat bilgisi dersinin 1, 2 ve 3. sınıfların öğretim programında yer almasıdır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Yalova ili Merkez ilçesi Öğretmen Yusuf Ziya İlkokulunda görev yapan 12 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin kişisel bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin demografik özellikleri

Okuttuğu Sınıf	Öğretmen Sayısı	Yaş	Kıdem
Birinci sınıf	4	35 yaş ve üzeri=4	11-15 yıl=4
İkinci sınıf	4	35 yaş ve üzeri=4	16 yıl ve üzeri=4
Üçüncü sınıf	4	35 yaş ve üzeri=4	11-15 yıl=4

Tablo 1'de görüldüğü üzere çalışmaya her üç sınıf düzeyinden 4'er sınıf öğretmeni katılmıştır. Her üç sınıf grubunda da araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları 35 üzeridir. Birinci ve üçüncü sınıf okutan öğretmenlerin 11-15 yıl arası kıdemli olup toplam 8 kişi, ikinci sınıf okutan 4 öğretmenin

kıdemi 16 yıl ve üzere kıdemi bulunmaktadır. Görüşme yapılan sınıf öğretmeni profili birbirine yakındır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama tekniği bireysel görüşmelerdir. Önceden belirlenmiş, ciddi bir amaç için yapılan görüşme; soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı etkileşimli bir iletişim sürecidir (Balci, 2018).

Görüşme soruları yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak hazırlanmıştır. Formdaki sorular kavramsal çerçeve ve alan yazın çalışması yapıldıktan sonra oluşturulmuştur. Öğretmenlerle yapılan ön görüşmelerin ardından eğitim bilimleri alanında doktorasını tamamlamış iki öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Soruların anlaşılabilirliğini ölçmek amacıyla üç öğretmenle pilot uygulama yapılmıştır. Olumsuz bir dönüt gelmediği tespit edilerek görüşme formunun son haline karar verilmiş ve ana uygulamaya geçilmiştir.

Yapılan görüşmeler gönüllülük esası gözetilerek ses kaydına alınmıştır. Görüşmenin ilk aşamasında öğretmenlere araştırma etiği ile ilgili metin okunmuş ardından kaçınıcı sınıf okuttukları, cinsiyet yaş ve kıdemden oluşan kişisel bilgi soruları yöneltilmiş ve sorulara geçilmiştir.

Durum çalışmalarında geçerliği sağlamak için hazırlanan çalışma raporu kendisinden veri toplanmış kişiye okutulmalı ve görüşü alınmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada veriler ses kaydına alınmış ardından bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Hazırlanan bu rapordaki bilgilerin kendilerine ait olup olmadığı ve ifade etmek istediklerini yansıtıp yansıtmadığına dair katılımcılardan dönütler alınmıştır.

Güvenirliği sağlamak için yapılan çalışmaların belgelendirilmesi ve verilerin farklı araştırmacılar tarafından analizi yapılabilir (Creswell, 2006/2013). Bu bağlamda veri analizi iki farklı araştırmacı tarafından eş zamanlı yapıp karşılaştırılmıştır. Ayrıca ses kayıtları, gönüllü katılım formu ve veri çalışma raporu araştırmacılar tarafından saklanmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin analizinde nitel içerik tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi kişilerin söyledikleri ve yazdıklarının açık talimatlara göre kodlanması sürecidir (Neuman, 2019/2020). Bu çalışmada öğretmen görüşleri alt bulgular doğrultusunda kategori ve kodlara göre analiz edilmiş frekans tablolarıyla gösterilmiştir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup çalışmanın gerçekleşmesi için Milli Eğitim Bakanlığı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü 2020/2 sayılı genelgesi araştırma uygulama izinleri kapsamında Yalova Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 15.03.2021 tarih ve E-86980341-44-22333787 sayılı onay alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın amacı doğrultusunda yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiş olup ayrıca öğretmenlerin görüşlerine doğrudan alıntılarla yer verilmiştir.

Öncelikle “Öğretmenlerin ilkökul eğitiminde öğrencilerin görgü kuralları eğitimini kazanmalarına yönelik genel görüşleri nelerdir?” alt problemi doğrultusunda öğretmenlere iki soru sorulmuştur. Bunlardan birincisi “İlkokul eğitiminde öğrenciler öncelikle hangi görgü kurallarını kazanmalıdır?” sorusuna yönelik olup öğretmen görüşlerinden elde edilen analize yönelik bulgular Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2.

İlkokul eğitiminde öğrencilerin öncelikle kazanmaları gereken görgü kuralları

Temalar	Kodlar	n
Davranış	Sınıf kurallarına uyma	9
	Hal ve hareketlerine dikkat etme	7
	Oyun kurallarına uyma	1
Nezaket	Sıraya girmeyi bilme	1
	İnsanlara saygılı olma	6
	İnsanlara nazik olma	3
	İnsanları sevme	2
İletişim	Arkadaşlarına hoşgörülü olma	1
	Konuşma	5
	Dinleme	2
	Selamlaşma	2
	Hitap	1
Yemek	Yerken ağzını kapatma	4
	Oturarak yeme	2
	Beslenme yaparken örtü açma	1
	Çatal ve kaşık kullanma	1
Temizlik	Sınıfta yere çöp atmama	4
	Çevresini temiz tutma	2
	Kişisel temizliğine önem verme	1
Tuvalet	Tuvaleti kullanmayı bilme	6
Giyim	Temiz ve ütülü kıyafet giyme	3
	Gittiği yere uygun giyinme	1

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğretmenler; ilkokul eğitiminde en çok kazandırılması gereken görgü kurallarının sırasıyla davranış (n=18), nezaket (n=12), iletişim (n=10), yemek (n=8), temizlik (n=7), tuvalet (n=6) ve giyim (n=4) olduğunu belirtmiştir. İlkokullarda sınıf kurallarına uyma kazandırılması gereken öncelikli davranıştır. Ardından öğrencilerin hal/hareketlerine dikkat etmeleri ve saygılı olma ile tuvaleti kullanmayı bilmeleri gelmektedir. Öğretmenler hal ve hareketlerine dikkat etmeyi öğrencinin toplum içerisinde nasıl davranacağını bilmesi olarak belirtmiştir. Önemsenen diğer kurallar sırasıyla nasıl konuşacağını bilme, yerken ağzını kapatma ile yerlere çöp atmama ve temiz/ütülü kıyafet giymedir.

Sınıf öğretmenlerinin cevapları doğrultusunda görgü kuralları; Hayat Bilgisi ders temalarına uygun olarak ev, okul/sınıf ve çevre ortamlarına göre sınıflandırılabilir: Giyim, tuvalet ve temizliğin yalnızca okul ve çevre; davranış, nezaket, iletişim ve yemek kurallarını ise her 3(üç) ortamda kazandırılması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca bu kuralların en çok kazandırılması gereken ortam okul/sınıftır. Çünkü öğretmenler, öğrencilerin davranışı kazanıp kazanmadıkları en çok bu ortamlarda gözlemlemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri öğrencilerin öncelikle kazanması gereken görgü kurallarına yönelik görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Öncelikle davranış ile ilgili kurallar verilmelidir. Çocuk sınıf içerisinde nasıl davranacağını bilmiyor. Bu da disiplinsiz bir toplum olmamızdan kaynaklanıyor. Sadece sınıfta değil dışarıda ailesinin yanında da nasıl davranacağını bilmiyor. Sonra temizlik kuralı olmalıdır. Temiz olmazsak insan sağlığını kaybeder.” (Ö1, Mart 2021).

Diğer öğretmen ise yukarıda görüşlerini ifade eden öğretmeni destekler şekilde görüşlerini şöyle belirtmiştir:

“Davranış, yemek yeme ve sevgi/saygı kurallarını vermek gerek. Çocuk evinde ailesine, büyüklerine nasıl davranmayı bilmesi çok önemlidir. Sınıf ortamında da bu kuralları bilmesi gerekiyor. Sınıfta oturmayı, kalkmayı, söz istemeyi öğrenmelidir. Çünkü çocuk burada hayata hazırlanıyor. Çocuklar büyüklerine saygıyı unuttular. Bunun da teknoloji bağımlılığından kaynaklandığını düşünüyorum. Yemek yerken ağzını kapatmayı oturarak yemeyi de sürekli unutuyorlar.” (Ö10, Mart 2021).

“Öğrencilerinin görgü kurallarını kazanmalarının temel amacı ne olmalıdır?” sorusuna yönelik analizden elde edilen bulgular Tablo 3’teki gibidir:

Tablo 3.

Öğretmenlere göre öğrencilerin görgü kurallarını kazanmalarının temel amacı

Temalar	Kodlar	n
Toplumsal amaç	Toplum düzeninin sağlanması	9
	Toplumun huzurlu bir yaşam sürmesi	3
	Toplum birlik ve beraberlik içinde olması	3
	Sağlıklı bir toplum olması	2
Bireysel amaç	Bireyin topluma uyum sağlaması	5
	Bireyin öz saygısını kazanması	1
	Bireyin mutlu olması	1
	Bireyin topluma zarar vermemesi	1

Tablo 3'te görüldüğü üzere verilen yanıtlar toplumsal ve bireysel amaç olarak sınıflandırılmıştır. Öğretmenler genellikle toplumsal amaçlar üzerinde durmuş ve görgü kurallarının toplum düzenini sağlamaya yönelik olduğunu ifade etmiştir. Üzerinde durulan bir diğer amaç görgü kurallarının bireysel olduğudur: Öğretmenlere göre öğrencilerin kuralları kazanmalarının amacı onların topluma uyum sağlamasıdır. Bireyin topluma uyum sağlaması, özsaygısını kazanması ve mutlu olması kişisel; topluma zarar vermemesi toplumsal fayda olarak değerlendirilebilir.

Bir diğer öğretmen ise öğrencilerin görgü kurallarını kazanmalarının temel amacını şöyle ifade etmiştir:

“Amaç toplumun birlik beraberliğini sağlamaktır. Toplum düzenli, huzurlu ve daha güzel olur.” (Ö4, Mart 2021).

Diğer bir öğretmen ise yukarıda görüşlerini ifade eden öğretmeni destekler şekilde şu ifadeleri kullanmıştır:

“Kişinin kendine olan özsaygısını kazanmasıdır. Toplum binaysa kişi tuğladır. Tuğla sağlamsa binada sağlamdır.” (Ö7, Mart 2021).

“Öğretmenler Hayat Bilgisi öğretim programında öğrencilerin görgü kurallarını kazanmaları için ders sürecini nasıl gerçekleştirmektedir?” alt problemi doğrultusunda öğretmenlere üç soru sorulmuştur: “Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin görgü kurallarını kazanmaları için ne tür etkinlikler yapıyorsunuz, hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz ve kazanımı nasıl ölçüyorsunuz?” sorularına yönelik analizden elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4.

Görgü kuralları eğitimi için hayat bilgisi ders sürecinde yapılanlar

Temalar	Kodlar	n	
Etkinlikler	Beslenme	12	
	Video izleme	3	
	Büyüklerine yer verme	2	
	Gezi	2	
	Konuşma	2	
	Yazma	2	
	Kavram kartları	1	
	Temizlik	1	
	Yöntem ve teknikler	Soru cevap	6
Canlandırma		6	
Düz anlatım		5	
Gösterip yaptırma		4	
Eğitsel oyun		4	
Örnek olay		4	
Ölçme		Gözlem	12
		Yazılı	6
	Sözlü	6	
	Rubrik	1	

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğretmenler en çok beslenme etkinliği (n=12) yaptıklarını belirtmiştir. Kavram kartları ve temizlik (n=1) etkinliklerine en az yer verilmektedir. Video izleme, büyüklerine yer verme, gezi, konuşma ve yazma etkinliklerinin frekans sıklıkları yakın ve benzer olmakla birlikte beslenme etkinliğine kıyasla daha az yapılmaktadır. Ayrıca her üç sınıf düzeyinde de

beslenme etkinliği için ilk dersi ayırdıklarını söylemiştir. Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda öğretmenlere göre öncelikle kazandırılması gereken görgü kuralları davranış iken yemek yeme kuralları ile ilgili etkinliklere daha çok yer verilmektedir.

Kuralların kazandırılmasında en çok soru-cevap, canlandırma ve düz anlatım yöntemi kullanılmaktadır. Birinci sınıfta öğrencinin süreçte aktif olmadığı düz anlatım ve soru cevap kullanırken iki ve üçüncü sınıflarda canlandırma, eğitsel oyun, gösterip yaptırma gibi öğrenci merkezli yöntemleri kullanmaktadır. Her üç sınıf düzeyinde de konuya göre yöntem teknik seçtiklerini de ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin görgü kurallarını kazanıp kazanmadıklarını sınıf öğretmenleri, en çok gözlem yoluyla ölçmektedir. Görgü kurallarının davranışa dönüşüp dönüşmediğini ancak gözlem yaparak anladıklarını diğer ölçme araçlarını her zaman kullanmadıklarını söylemişlerdir.

Görgü kuralları eğitimi için hayat bilgisi ders sürecinde yapılanlara ilişkin araştırmaya katılan öğretmenlerden biri görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Öncelikle davranış olarak kendim örnek oluyorum. Konuşma ve davranış temizlik konusunda kendim dikkat ediyorum. Yemek yeme kuralında yemek getiriyoruz konuşmadan yemek yemiyoruz. Öğrencilerimi gözlem yaparak ölçüyorum. Yazılı ve sözlü de kullandığım oluyor.” (Ö12, Mart 2021).

Diğer bir öğretmen ise yukarıda görüşlerini ifade eden öğretmeni destekler şekilde şu ifadeleri kullanmıştır:

“Beslenme saatlerini kullanıyorum. Uygulama yapıyorum beslenme saatinde. Örtü el yıkama yemek yerken peçete kullanma. Soru cevap, anlatım, örnek verme tekniklerini kullanıyorum. Ben gözlem dışında değerlendirme yapmıyorum.” (Ö5, Mart 2021).

“Öğretmenler Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer alan görgü kurallarını nasıl değerlendirmektedir?” alt problemi doğrultusunda öğretmenlere iki soru sorulmuştur: “Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer alan görgü kurallarını ne ölçüde yeterli buluyorsunuz? Sizde eksik ve güçlü yönleri nelerdir?” sorusuna yönelik analizden elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur:

Tablo 5.

Hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan görgü kurallarının değerlendirilmesi

Temalar	Kodlar	n
Kazanım	Sayısı yeterli	6
	Sayısı az	4
	Süresi az	1
	Kuralları kapsıyor	1
İçerik	Dili uygun değil	3
	Dili uygun	3
	Bilgiler yararlı değil	2
	Resimler az	2
	Konuyla uyumlu	2
	Örnekler az	1

Tablo 5’te görüldüğü üzere öğretmenler en çok etkinlik sayısının az ve uygulamalı etkinliklerin olmayışını eleştirmiştir. Ardından kazanım sayısının az olduğunu belirtmiş bu durum kazanımların kuralları tam olarak kapsamadığı şeklinde ifade edilebilir. İçerik açısından ise metinlerin dilinin öğrenci seviyesine uygun olmadığını söylemişlerdir. Programın eksik yönleri için yapılan eleştirilere bakıldığında en çok uygulamaya dönük olmadığı görülmektedir. Görgü kurallarının bir temada yer almadığı şeklinde eleştiriler de programın diğer bir eksik yönü olarak ifade edilmiştir.

Kazanım sayısının az olduğu görüşüne rağmen bu sayısının yeterli olduğu görüşü de mevcuttur. Metinlerin öğrenci seviyesine uygun olup/olmadığı görüşü de yaygın olarak dile getirilmiştir. Öğretmenler arasında kazanım ve içerik konusunda görüş birliğine varılmadığı görülmektedir. Programın güçlü yönlerinden teorik olarak iyi hazırlandığı ifadesi eksik yönlerden uygulamanın az olduğuyla tutarlı olduğu söylenebilir. Ayrıca tekrara yer vermesi, esnek olduğu ve toplumsal işlevinin güçlü olduğu yönünde birer görüş belirtilmiştir. Öğretmenler görgü kurallarını Hayat bilgisi öğretim programında her 3 sınıf düzeyinde de daha çok eksik yönleri ile değerlendirmiştir. Etkinliklerle ilgili olumlu görüş belirtmemiş ayrıca kazanım, içerik ve programın genel değerlendirmesinde eksik yönlerin güçlü yönlerine göre daha çok eleştirildiği görülmektedir.

Öğretim programındaki görgü kurallarını değerlendiremem bir öğretmen görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Programda görgü kuralları ünitesi yok. Sadece konu içinde yer almış. Bence belli bir tema altında toplanmalı. Uygulamada öğretmenlere yardımcı olmalı. Etkinlikler az. Video izletiyorum öğrencilere. Drama yaptırıyorum. Kazanım yeterli etkinlik az.” (Ö6, Mart 2021).

Araştırmaya katılan diğer bir öğretmen yukarıda görüşlerini ifade eden öğretmeni destekler şekilde şu ifadeleri belirtmiştir:

“Hayat bilgisi öğretim programında görgü kurallarına çok az yer verilmiş. Birlerde sadece yemek yeme kuralı vardır. Kazanımlar yetersiz. İçerik yetersiz. Etkinlikler de yetersiz. Görsel olarak kitapta yer alması güçlü yönüdür. Ancak kitap yetersizdir.” (Ö3, Mart 2021).

“Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer alan görgü kurallarının kazandırılmasıyla ilgili güçlük çektiğiniz noktalar nelerdir?” sorusuna yönelik analizden elde edilen bulgular Tablo 6’daki gibidir:

Tablo 6.

Öğrencilere görgü kurallarının kazandırılmasında güçlük çekilen noktalar

Temalar	Kodlar	n
Toplumdan kaynaklı	Ailede davranışa dönüşmüyor	8
	Toplumsal bir alışkanlık değil	2
Programdan kaynaklı	Program uygulamaya dönük değil	3
	Aile ve toplum eğitimi yok	2
	Öğretmen-aile işbirliği yok	2
	Program esnek değil	2

Tablo 6’da görüldüğü üzere öğretmenler, görgü kurallarının davranışa dönüşmemesinden şikâyet ederek bu durumun nedenini toplumsal/program kaynaklı olarak değerlendirmişlerdir. Çoğunlukla ailede kurallara uyulmadığı için görgü kurallarının davranışa dönüşmediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler kuralların davranışa dönüşmemesinin diğer bir nedeninin ise program kaynaklı olduğunu ifade etmişlerdir. Programın uygulamaya yönelik olmadığı için öğrencilerde davranış haline gelmediğini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri öğrencilere görgü kurallarının kazandırılmasında güçlük çekilen noktaları şöyle ifade etmiştir:

“Davranış kalıcı olmuyor. Öğrenci burada kısa kalıyor. Aileler bizim hassas davrandığımız kısımları ciddiye almıyor. Esnek davranıyorlar.” (Ö8, Mart 2021).

Araştırmaya katılan diğer bir öğretmen ise yukarıda ifade edilen önerilerin doğrultusunda önerilerini şöyle ifade etmiştir:

“Davranışları kazandırmada sıkıntı çektiğim yön çocuktan hemen dönüt alamıyorum. Somut olarak dönüt alamıyorum. Güçlük davranışın istenildiği boyutta kazandıramama, sorun iş birliği olmaması, öğretmen program aile işbirliği içinde değil. Öğretmen programı uygulamalı, aile başka şekilde davranıyorsa yaşam tarzı uyumuyorsa yine kazandırılmıyor.” (Ö2, Mart 2021).

“Öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer alan görgü kurallarının daha yararlı olması için önerileri nelerdir?” alt problemi doğrultusunda öğretmenlere bir soru sorulmuştur: “Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer alan görgü kurallarının daha yararlı olması için sizce neler yapılmalıdır ve önerileriniz nelerdir?” sorusuna yönelik analizden elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur:

Tablo 7.

Görgü kuralları eğitiminin yararlı olması için öğretmenlerin önerileri

Öneriler	n
Aile kazanımları programa konulmalıdır.	10
Uygulamalı etkinliklerin sayısı artırılmalıdır.	4
Görgü kuralları ayrı bir ders/program veya ünite olmalıdır.	4
Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış ortak videolar gönderilmelidir.	1

Tablo 7’de görüldüğü üzere görgü kurallarının kazandırılmasının daha yararlı hale gelmesi için öncelikle, Hayat Bilgisi öğretim programının düzenlenmesi yönünde öneriler sunulmuştur. Buna göre öğretmenler, genellikle her üç sınıf düzeyinde de hayat bilgisi öğretim müfredatında görgü

kuralları ile ilgili aile kazanımları ve etkinliklerin yer alması görüşündedir. Sırasıyla, uygulamalı etkinliklerin arttırılması, görgü kurallarının ayrı bir üniteye yer alması ve okul dışı öğrenme ortamlarının görgü kuralları bağlamında programda olması belirtilmiştir. Görgü kurallarının ayrı bir ders olarak sunulması ve birinci sınıfta derslere başlamadan önce görgü kuralları eğitiminin verilmesi yönünde ayrı bir program eklenmesi önerileri de sunulmuştur. Ayrıca görgü kuralları ile ilgili videoların Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gönderilerek eğitime yardımcı materyallerin üretilmesi ifadelerine yer verilmiştir.

Görgü kuralları eğitiminin daha yararlı olması için araştırmaya katılan öğretmenlerden birilerinin önerileri şunları önermiştir:

“Davranışları iyileştirme, yemek yeme, arkadaş ilişkileri için kazanımlar yeterli kazanımlar kısımlı hatta. Etkinlikler arttırılmalı. Aile eğitimleri olmalı. Aile eğitimi ile ilgili kazanım yer almalı.” (Ö11, Mart 2021).

Araştırmaya katılan diğer bir öğretmen ise yukarıda ifade edilen önerilerin doğrultusunda önerilerini şöyle ifade etmiştir:

“Zaman arttırılabilir. Etkinlikler artmalı, öğretmen üzerinde durmalı, velilerle işbirliği yapılmalı, veli okul işbirliği, etkinliklerde velilerle işbirliğinin olduğu kazanımlara yer verilmeli. Birlikte etkinlikler yapılmalıdır.” (Ö9, Mart 2021).

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Hayat Bilgisi dersi öğretim programında görgü kuralları eğitimi hakkında sınıf öğretmenleri görüşlerinin belirlendiği bu çalışmanın dört önemli sonucu olduğu düşünülmektedir. Öncelikle öğretmenler, öğrencilere ilkökul eğitiminde en çok davranış ve nezaket kurallarının kazandırılması görüşündedir. Öğrencilerin kuralları davranışa dönüştürmeleri ve toplumsallaşmaları için bunun gerekli olduğu sonucuna varmıştır. Kuralları kazanmanın amacını bireysel ve toplumsal olarak ifade eden öğretmenler, sonuç olarak toplum düzeninin sağlanacağını ifade etmiştir.

Araştırmanın diğer önemli bir sonucu, programın görgü kuralları eğitimi bağlamında uygulamalı etkinlikler yönünden yetersiz olduğudur. Ancak öğretmenlerin öğrenci merkezli olarak ders işlemedikleri de ortaya konmuştur.

Öğrencilere görgü kurallarını kazandırmada en büyük engelin davranışa dönüşme noktasında aileden ve programdan kaynaklanan sıkıntılar olduğu çalışmanın diğer bir sonucudur. Öğretmenler kuralların davranış haline gelmesi için çok çaba harcadıklarını ancak velilerle iletişimlerinin yetersiz olduğunu da ifade etmelerine rağmen öğretmenden kaynaklanan olumsuzluklara yer vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak görgü kuralları eğitiminin daha yararlı olması için aile eğitimlerinin yapılması gerektiği ve programda görgü kurallarının kazandırılmasıyla ilgili uygulamalı etkinliklere yer verilmesi ortaya konmuştur.

Sınıf öğretmenlerine göre; ilkökul eğitiminde öğrencilere en çok davranış, nezaket, iletişim, yemek, giyim, tuvalet ve temizlik kuralları kazandırılmalıdır. Pekdoğan (2017), sınıf öğretmenlerinin ilkökula hazırlık sürecinde okul öncesi eğitimden az bir kısmının görgü kuralları konusunda beklentileri olduğunu ifade etmiştir. Yemek yeme, temizlik, giyim, tuvalet alışkanlığı eğitimi, öz bakım becerileri olarak sınıflandırıldığından görgü kuralları kapsamında değerlendirilmemiş ve öğretmenlerin bu konuda beklentileri yüksektir. Araştırmamızda bu kuralların ilkökulda kazandırılma sıklığı düşük düzeyde olup bu çalışma ile tutarlı olduğu görülmektedir.

Öğretmenler; öğrencilerin kazanmaları gereken görgü kurallarının gerekçelerini sosyalleşmelerinin hızlanması, iyi ilişkiler geliştirmeleri ve iletişim becerilerinin artması olarak ifade etmiştir. Benzer şekilde Park vd. (2008), Kore’de görgü kuralları eğitiminin öğrencilere kazandırılmasının öğrencilerin duygusal zekasını yükseltmeye yardımcı olduğunu ve öğrencilerin iyi ilişkiler geliştirdiklerini belirtmiştir. Plevová vd. (2016) ise, Çek Cumhuriyeti’nde öğrencilere görgü kuralları eğitiminin vermenin öğrencilerin iletişimlerinin arttıracığını ortaya koymuştur.

Öğretmenler; davranış, nezaket ve iletişim kurallarının kazandırılmasının amacının toplum düzeninin sağlanması ve öğrencilerin sosyalleşmelerini sağladığını belirtmiştir. Benzer şekilde Krinić & Tomić (2020), Hırvatistan’da yaptıkları araştırmada görgü kurallarının ilkökul öğrencilerine kazandırılmasının amacının öğrencilerin topluma uyum sağlamalarını kolaylaştırdığını tespit etmiştir.

Ballani (2020) de, Hindistan’da erken görgü kuralları öğreniminin öğrencilerin sosyal etkileşimini hızlandırdığı yönünde ifade etmiştir.

Görgü kurallarının kazandırılması için ders sürecinde öğretmenler; uygulamalı olarak beslenme ve büyüklerine yer verme, drama, video/slayt hazırlama, gezi, konuşma, yazı çalışmaları yaptıklarını ifade etmiştir. Karamustafaoğlu ve Amanat (2017), sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkındaki görüşlerini değerlendirdikleri çalışmalarında öğretmenlerin kazandırmayı düşündükleri değerler içerisinde görgü kurallarının olduğu sonucuna ulaşmış şiir hazırlama, fıkra toplama, hikâyeler oluşturma, slâyt hazırlama, diyalog çalışması, drama hazırlığı yapma, öykülendirme çalışması yaptıklarını ifade etmiştir. Bulgularımızın bu çalışmanın verileriyle tutarlı olduğu görülmektedir.

Öğretmenler; en çok rol soru-cevap, canlandırma ve düz anlatım yöntem-tekniklerini kullandıklarını belirtmiştir. Aran ve Demirel (2013), sınıf öğretmenleri ile yaptıkları araştırmalarında öğretmenlerin telkin, model olma ve yaratıcı drama yöntemlerini tercih ettiklerini belirlemişlerdir. Çalışmamızın verileri bu çalışma ile tutarlıdır.

Öğretmenler görgü kuralları kazandıklarını en çok gözlem yoluyla ölçmektedir. Görgü kurallarının davranışa dönüşüp dönüşmediğini gözlem yaparak anladıklarını diğer ölçme araçlarını da kullandıklarını ancak güvenilir bulmadıklarını ifade ettiler. Elbir ve Bağcı (2013) da, davranış kazandırmaya yönelik eğitimlerde gözlem yoluyla ölçmenin en çok tercih edildiğini belirlemiştir.

Görgü kurallarının davranışa dönüşmediği noktasında öğretmenler, günlük çektikleri görüşüne sahiptirler. Bu durumun sebebinin sırasıyla aile ve programın uygulamaya dönük olmadığını ifade etmiştir. Kurtdele-Fidan (2013); değerler eğitimi üzerinde yaptığı çalışmada görgü kurallarını da değerlendirmiş ve karşılaşılan zorlukların aileden kaynaklandığını ortaya koymuştur. Şahin (2011), araştırmasında öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi düşüştükçe görgü kurallarına uygun dinleme davranış puanlarında da düşüş olduğunu gözlemlemiştir. Çalışmamız aile ve çevre açısından bu çalışma ile paralel bulguya sahiptir. Bayırlı (2018), üçüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı uygulamalı etkinlikler ile öğrencilerin görgü kurallarını davranışa dönüştürmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmamızda programın uygulamaya dönük olmadığı bulgusuna ulaşılmış, ancak etkinlik bağlamında öğretmenlerin uygulamaya az yer verdikleri de görülmektedir.

Görgü kurallarının kazandırılmasının daha yararlı hale gelmesi için Hayat Bilgisi öğretim müfredatında görgü kuralları ile ilgili aile kazanımları ve etkinliklerinin yer alması, ayrı bir ders olması ile yardımcı materyallerin üretilmesi önerilerinde bulunulmuştur. Küçükoğlu vd (2020), Türkçe Dersi program ve ders kitaplarını karşılaştırdıkları çalışmalarında görgü kurallarının yalnızca dinleme ve okuma metinleri aracılığıyla kazandırılmaya çalışıldığını ve etkinliklerin artırılması gerektiği önerisinde bulunmuştur. Etkinlikler bağlamında bu çalışma verilerimizle tutarlıdır. Zulheldi vd. (2019), Endonezya’da müfredatının güçlendirme çalışmalarında eğitimi ve medeni insanların toplumun kalitesini yükselteceği için görgü kuralları eğitiminin ayrı bir program olarak yer almasının önemini ortaya koymuştur. Çalışmamızda da 4 öğretmen aynı görüşe sahiptir. Karamustafaoğlu ve Amanat (2017), değerler eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinde görgü kuralları eğitimine de yer vermiş öğretmen-aile iş birliğinin ve eğitimlerinin artırılması ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yardımcı materyaller konusunda çalışma yapması önerilmiştir. Çalışmamızın tüm verileri bu çalışma ile benzerdir.

Bu çalışma sonunda görgü kurallarının davranışa dönüşebilmesi için ilkokuldaki derslerde uygulamalı etkinliklere daha çok yer verilmesi ve öğretmen-aile işbirliğinin ilerletilmesiyle bu eğitimin aile tarafından da desteklenmesinin sağlanması için aile eğitimlerinin yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akın, Y. (2014). *Gürbüz ve yavuz evlatlar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Alemdar, Ç. (2019). *İlkokul hayat bilgisi ders kitabı 1*. Ankara: Pasifik Yayınları.
- Alpkıray, F. (2019). *Edep mektebi*. İstanbul: Server İletişim.
- Aran, Ö. C. ve Demirel, Ö. (2013). Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(46), 151-168. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/>
- Atmaca, A. (2017). *Gençler için görgü kuralları*. İstanbul: Nesil Yayıncılık.

- Ayduttu, S. (2013). *Üniversite öğrencilerinin günlük konuşmalarında görgü kurallarının edim bilimsel incelemesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Bacanlı, H. (2019). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ballani, S. (2020). Etiquette learning and public speaking: Early etiquette learning and its impact on higher education and working professionals. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 14(7), 521-525. Erişim adresi: <https://publications.waset.org/>
- Bayırlı, H. (2018). *Hayat bilgisi dersi bağlamında değerler eğitimi: Aile birliğine önem verme* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Örnekleme yöntemleri*. Ş. Büyüköztürk (Ed.) Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (s.81-103) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev.) Ankara: Siyasal Kitabevi. (Orijinal çalışma basım tarihi 2006).
- Değirmenci, Y. (2019). *Modern toplumda görgü kuralları*. İstanbul: Siyer Yayıncılık.
- Duman, Z. (2019). *İletişim, nezaket ve adap*. İstanbul: Server İletişim.
- Durkheim, E. (2014). *Sosyolojik yöntemin kuralları* (Ö. Doğan, Çev.). Ankara: Doğubatu Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1895).
- Elbir, B., ve Bağcı, C. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeydeki çalışmaların değerlendirilmesi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1), 1321-1333. doi: 10.7827/TurkishStudies.4250
- Giddens, A. (2013). *Sosyoloji: Toplumsallaşma, yaşam akışı ve yaşlanma* (H. Özel, Çev.). İstanbul: Kırmızı Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 2000).
- Kalın, Ö. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değer hiyerarşisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), 29-44. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/>
- Karabıyık, E. (2020). *İlkokul hayat bilgisi ders kitabı 3*. Ankara: Üner Evren Yayınları.
- Karamustafaoğlu, S. ve Amanat, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-15. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/>
- Krinić, G & Tomić, L. (2020). Impact of education on communication etiquette. *Communication and Electronic Technology*. doi: 10.23919/MIPRO48935.2020.9245312
- Kurtdede-Fidan, N. (2013). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi: Nitel bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 361-388. doi: 10.9761/JASSS_796
- Küçükkoğlu, A., Albayrak, F. ve Serin, A. (2020). Değerler eğitimi bağlamında Türkçe dersi: Program ve ders kitaplarının karşılaştırmalı incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1499-1518. doi: 10.16916/aded.797893
- MEB (1943). *İkinci Milli Eğitim Şurası*. Erişim adresi: <https://ttkb.meb.gov.tr/> (Erişim tarihi:09/08/2021).
- MEB (2011). *Protokol ve görgü kuralları*. Erişim adresi: <http://megep.meb.gov.tr> (Erişim tarihi:09/08/2021).
- MEB (2018a). *On Sekizinci Milli Eğitim Şurası*. Erişim adresi: <https://ttkb.meb.gov.tr/> (Erişim tarihi:09/08/2021).
- MEB (2018b). Hayat bilgisi dersi öğretim programı. Erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Neuman, W. L. (2020). *Toplumsal araştırma yöntemleri* (Ö. Akkaya, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi. (Orijinal çalışma basım tarihi 2019).
- Ortaokulların Şehrimiz Dersinin Müfredatı Hazırlandı, (2017, Aralık). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Haber Bülteni, 15245. Erişim adresi: <https://www.meb.gov.tr/ortaokullarin-quotsehrimizquot-dersinin-mufredati-hazirlandi/haber/15245/tr/>
- Öztan, G.(2013). *Türkiye 'de çocukluğun politik inşası*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Park, C. K. & Cho, H.S. (2008). The effect of tea etiquette education on emotional intelligence of girls in high school. *Journal of the Korean Home Economics Association*, 46(6), 21-32. Erişim adresi: <https://www.koreascience.or.kr/>
- Pekdoğan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ilkökula hazırlık sürecinde okul öncesi eğitimden beklentileri. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 31(2), 11-22. Erişim adresi: <http://journals.iku.edu.tr/>
- Plevová, I., Badošek, R., & Kimplová, T. (2016). Je nutná výchova vysokoškolských studentů k etiketě? *Andragogika*, 20(4), 19-23. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/>

- Selen, A. (2005). *Genç kızların yaşam koçu: İpek Ongun'un görgü kuralları ve kişisel gelişim sürecine karşılaştırmalı eleştirel yaklaşım* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Şahin, S. (2011). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarının sosyo-ekonomik düzeye göre incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 178-188. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/>
- Tamban, V. & Lazaro, M. (2018). Classroom etiquette, social behavior and the academic performance of college of teacher education students at the laguna state Polytechnic University. *International Research Conference on Higher Education*, 1198-1204. doi: 10.18502/kss.v3i6.24466
- Ulusoy, Y. (2020). *İlkokul hayat bilgisi ders kitabı 2*. Ankara: Beşgen Yayınları.
- Ünsal, N. (2006). *El-Buhari'nin el-edebü'l-müfred'i bağlamında Hz. Peygamber'in sünnetinde görgü kuralları* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Üstel, F. (2019). *Makbul vatandaşın peşinde*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırmaları* (İ. Günbayı, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2012).
- Yörükoğlu, A. (2007). *Aile ve çocuk*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Zulheldi, Z., Kustati, M. & Iswantir, I. (2019). Strengthening the character education curriculum: A study on the etiquette of visitation according to the Qur'an Surah Al-Nûr verses. *BICED*, 27-29. doi: 10.4108/eai.17-10-2019.2289757

ÖĞRETMENLERİN OKUL İKLİMİNE İLİŞKİN ALGILARI İLE PSİKOLOJİK İYİ OLUŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

TEACHERS' PERCEPTIONS REGARDING THE SCHOOL CLIMATE EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PSYCHOLOGICAL WELL BEING

Ümit DOĞAN¹, Mahire ASLAN²

ÖZ: Bu araştırma, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Sakarya ili merkez ilçelerindeki (Serdivan, Adapazarı, Erenler) ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 12.765 öğretmen oluşturmuştur. Bu çalışmada seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme tercih edilmiştir. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerden ölçek formunu doldurmayı kabul eden 520 öğretmene uygulama yapılmıştır. Bu çalışmada elde edilen veriler değerlendirilirken bağımsız değişkenler üzerinde betimsel istatistiksel hesaplamalar yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin aritmetik ortalamalarının orta düzey olduğu, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının tüm ölçekte ve tüm alt boyutlarda cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermediği, çalıştıkları okul kademesi ve mesleki kıdem değişkenleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Psikolojik iyi oluş algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu, psikolojik algılarının cinsiyet değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği, çalıştıkları okul kademesi ve mesleki kıdem değişkenleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen korelasyon analizi sonucunda öğretmenlerin okul ikliminin tüm alt boyutları ile psikolojik iyi oluş algıları arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu okul iklimi algıları ile psikolojik iyi oluş algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çıkan sonuçlara göre de yapılan çıkarımlar ve tartışmalar makalede paylaşılmıştır.

ABSTRACT: This research was carried out to examine the relationships between teachers' perceptions of the school climate and their levels of psychological well-being. Relational research model was used in the research. The population of the research consisted of 12,765 teachers working in primary and secondary schools in the central districts of Sakarya (Serdivan, Adapazarı, Erenler). In this study, stratified sampling, one of the random sampling methods, was preferred. An application was made to 520 teachers who agreed to fill out the scale form among the teachers within the scope of the research. While evaluating the data obtained in this study, descriptive statistical calculations were made on the independent variables. According to the findings, it was concluded that the arithmetic averages of teachers' school climate perception levels were moderate, teachers' perceptions of school climate did not differ significantly in terms of gender variable in the whole scale and in all sub-dimensions, and there was a statistically significant difference in terms of school level and professional seniority variables. It was concluded that psychological well-being perceptions were at the level of agree, their psychological perceptions showed a statistically significant difference in terms of gender variable, and there was no statistically significant difference in terms of school level and professional seniority variables. As a result of the correlation analysis, it was found that there was a moderate positive relationship between all sub-dimensions of the school climate and the teachers' perceptions of psychological well-being, and that there was a positive and moderate relationship between their perceptions of the school climate and their perceptions of psychological well-being. Inferences and discussions made according to the results are shared in the article.

Anahtar sözcükler: Okul iklimi, Psikolojik İyi Oluş, Öğretmen.

Keywords: School climate, Psychological Well-being, Teacher.

Bu makaleye atıf vermek için:

Doğan, Ü. ve Aslan, M. (2022). Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1482-1499

Cite this article as:

Doğan, Ü. & Aslan, M. (2022). Teachers' perceptions regarding the school climate examination of the relationship between psychological well being. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1482-1499

¹ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Sakarya, Türkiye, doganumit18@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-8144-9744

² Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya, Türkiye, mahire.aslan@inonu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-8032-7331

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The concept of organization has existed with the history of humanity. Mankind has needed the help of other people in order to meet some of their needs at every stage of their lives. Organizations were formed by the gathering of people in order to meet these needs (Alp, 2007). An organization is a set of specific structures, rules and processes that are used to organize the efforts of a group of people to achieve certain goals (Çalık, 1998). One of the necessary conditions for the employees of the organization to perform their duties effectively is to create a positive working environment within the organization. This environment is expressed as organizational climate. The concept of organizational climate is a concept that has started to attract attention since the 1950s, when the idea that the human needs of employees working in organizations should be taken into account (Şişman, 2014). Organizational climate reflects the characteristics of the organization and the effects of these features on the behavior of the employee (Halis and Uğurlu, 2008). There is no single definition of psychological well-being that is accepted by everyone. However, it is Carol Ryff who put the concept of psychological well-being in the scientific terminology as we use it today (Ryff, 1989). Ryff (1989) explains well-being with six dimensions. These dimensions are expressed by Ryff (1989) as self-acceptance, autonomy, positive relationships with others, environmental mastery, life purpose, and personal growth. When examining the literature, it is possible to come across separate studies on school climate and teachers' psychological well-being (Çelik, 2016; Danişment, 2012; Demirtaş, 2016; Keleş, 2018; Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip, and Erkan, 2010; Özdemir and Sezgin, 2010; Memduhoğlu and Şeker, 2010; Şenel and Buluç, 2016; Telef, 2013; Yılmaz and Altinkurt, 2013) related studies in the literature provide very limited information on the relationship between school climate and teachers' psychological state. It is thought that this study can make an original contribution to the field in this regard.

In this context, it is aimed to examine the relationships between teachers' perceptions of the school climate and their psychological well-being levels. Within the framework of this general purpose, the following sub-problems were determined.

The sub-problems of the research are as follows:

1. What are the teachers' perceptions of the school climate and their psychological well-being?
2. Teachers' perception of school climate and psychological well-being; Does it show a significant difference in terms of gender, professional seniority and school level variables?
3. Is there a significant relationship between teachers' school climate perceptions and their psychological well-being?
4. Is the school climate perception level of teachers a significant predictor of their psychological well-being?

Method

Relational research model was used in the research. Relational studies determine the existence and/or level of the relationship between two or more variables and obtain clues about the causal relationship (Büyüköztürk et al., 2016). In this study, the general screening model was used to determine the school climate and psychological well-being levels of teachers, and the relational screening model was used to determine whether the school climate and psychological well-being levels changed at the same time.

Findings

In this study, the relationship between teachers' school climate and their perceptions of psychological well-being was examined. The following results were obtained within the framework of the statistical analyzes carried out. In terms of school climate, it has been determined that teachers agree with the whole scale and the sub-dimensions of democracy and school dedication, leadership and interaction, success factors and sincerity at the level of "agree" and they evaluate the climate of their schools clearly and positively. Similar to the results of the research, it has been concluded in many different studies that teachers' perceptions of school climate are at a high level. As a result of the

research, it was concluded that there was no significant difference in all sub-dimensions in terms of gender variable in teachers' perceptions of school climate. This situation can be interpreted as the gender variable is not one of the effective factors on teachers' perceptions of the school climate. When the perceptions of the teachers regarding the school climate were examined in terms of the school level variable, it was concluded that there was a significant difference in the whole scale of democracy and dedication to the school, leadership and interaction, success factors, conflict and school climate in terms of the school level variable, but there was no significant difference in the sincerity dimension. In other words; Teachers' perceptions of the whole scale of school climate, democracy and dedication to school, leadership and interaction, success factors and conflict dimension vary significantly depending on the school level variable. As a result of the research, it was concluded that teachers' perceptions of the school climate did not differ significantly according to the seniority variable. As a result of the research, it was revealed that teachers' psychological well-being levels were at the level of "I agree". According to this result, the high level of psychological well-being of teachers can be interpreted as a professional group in which they feel happy and good. In the study, it was determined that there was a moderately significant positive relationship between teachers' school climate and psychological well-being perceptions. It is possible to talk about many variables that affect teachers' psychological well-being. The effect of school climate on teachers' psychological well-being was moderate. All sub-dimensions cover 22% of the total variance of teacher psychological well-being.

Discussion and Conclusion

In this study, the relationship between teachers' school climate and their perceptions of psychological well-being was examined. The following results were obtained within the framework of the statistical analyzes carried out.

In terms of school climate, it has been determined that teachers agree with the whole scale and the statements in the sub-dimensions of democracy and school dedication, leadership and interaction, success factors and sincerity at the level of "agree" and they evaluate the climate of their school clearly and positively. Similar to the results of the research, it has been concluded in many different studies that teachers' perceptions of school climate are at a high level. Bayram and Aypay (2012) determined that primary school teachers have a high level of perception of school climate dimensions in general. and they found that it was at the "mostly" level in all sub-dimensions. As a result of the research, it was concluded that there was no significant difference in all sub-dimensions in terms of gender variable in teachers' perceptions of school climate. This situation can be interpreted as the gender variable is not one of the effective factors on teachers' perceptions of the school climate. While Dönmez (2004) determined that there was no significant difference between the perceptions of the instructors regarding the general organizational climate in terms of gender variable, Bakkal (2019) and Buckingham (2006) similarly stated that gender did not cause a significant difference in teachers' perceptions of the school climate. Sönmez (2016), on the other hand, determined that the gender of the teachers did not have a significant effect on the perception of the school climate, except for the limitations and sincerity dimensions of the school climate, and Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip, and Erkan (2010) determined that the gender variable and the school climate support dimension showed a significant relationship. . In his study, Getmez (2018) concluded that the scores of the school climate scale sincerity sub-dimension showed a significant difference in favor of female teachers according to the gender variable. On the other hand, Yaşam (2016) concluded that the height of sincerity differs in favor of female teachers in the perception of school climate, while Sezgin and Sönmez (2018) found that, unlike other studies, the scores of the sincerity sub-dimension differ in favor of male teachers. When the perceptions of the teachers regarding the school climate were examined in terms of the school level variable, it was concluded that there was a significant difference in the whole scale of democracy and dedication to the school, leadership and interaction, success factors, conflict and school climate in terms of the school level variable, but there was no significant difference in the sincerity dimension. In other words; Teachers' perceptions of the whole scale of school climate, democracy and dedication to school, leadership and interaction, success factors and conflict dimension vary significantly depending on the school level variable. As a result of their research, Karadağ, Baloğlu, Korkmaz and Çalışkan (2008) determined that the organizational climate scores of primary schools differ according to the school level variable.

As a result of the research, it was concluded that teachers' perceptions of the school climate did not differ significantly according to the seniority variable. Bakkal (2019), Buckingham (2006), Dilbaz Sayın (2017), Karataş (2008), and Sezgin and Kılınc (2011) also found that teachers' perceptions of school climate do not make a significant difference according to their professional seniority. While Baykal (2007) stated that the year of seniority creates a significant difference in all dimensions except for the "limiting" dimension of the school climate, Günbayı (2007) concluded that teachers with low seniority have more positive views on school climate than teachers with high seniority.

As a result of the research, it was revealed that teachers' psychological well-being levels were at the level of "agree". According to this result, the high level of psychological well-being of teachers can be interpreted as a professional group in which they feel happy and good. This result is similar to the studies of Ertürk, Keskinliç Kara and Zafer Güneş (2016), Karaçam (2016), Köylü (2018) and Şimşek (2018). In these studies, it was determined that teachers' psychological well-being levels were at a good level. It was determined that the psychological well-being levels of the teachers differed significantly according to the gender variable ($p < .01$). According to this result, female teachers' psychological well-being levels were found to be significantly higher than male teachers. The perception of teaching as a mostly female profession in the society, It can be said that the fact that they adopt the teaching profession, which is reinforced with maternal instincts, may cause their psychological well-being levels to be higher than male teachers. This result is similar to the research findings of Danişment (2012) and Ertürk et al. (2016) about teachers. In addition, in the studies of Cenkseven (2004), Cirhinlioğlu (2006), Eşigül (2013), Kuyumcu (2012) and Ryff (1989), it was concluded that female students' psychological well-being levels were higher than male students. In the study conducted by Köylü (2018), while there was no significant difference between teachers according to gender, it was concluded that female teachers' psychological well-being scores were higher than males when their average scores were examined. In the studies conducted by Bilgin (2018), Demir (2018), Eroğlu (2013), Halisdemir (2013), Koç (2017), Keleş (2018), Oymak (2017) and Şimşek (2018), contrary to the current study, the study group constituted the study group. There was no significant difference between the teachers according to the gender variable.

As a result of the research, there was no statistically significant difference in the psychological well-being levels of teachers according to the variable of school level. This may be due to factors such as the fact that the rules and practices of schools are determined centrally, the architectural features of educational institutions are similar, and similar earnings situations. The current study results show that there is no difference in the psychological well-being of teachers according to the school level variable, similar to the results of Demir (2018) and Keleş's (2018) studies. The current study results differ with Demirtaş's (2016) study findings. This result is that the psychological well-being levels of the administrators working in primary schools are higher than the psychological well-being levels of the administrators working in secondary and high schools.

Considering the psychological well-being levels of teachers according to the variable of professional seniority, no statistically significant difference was found as a result of the research. This situation can be interpreted as the variable of seniority is not one of the factors affecting the psychological well-being of teachers. It can be said that teachers' psychological well-being is independent of their seniority. While the results of the current study are similar to the studies of Demir (2018) and Şimşek (2016), they do not overlap with the results of the study of Köylü (2018).

In the study, it was determined that there was a moderately significant positive relationship between teachers' school climate and psychological well-being perceptions. It is possible to talk about many variables that affect teachers' psychological well-being. The effect of school climate on teachers' psychological well-being was moderate. All sub-dimensions cover 22% of the total variance of teacher psychological well-being. It can be considered normal and natural that school climate, teachers' cooperation with their colleagues and administrators in the institution where they work, their positive relations in the educational environment and their participation in decisions with their administrators affect their psychological well-being. Based on the results of this research, which aims to determine the relationship between teachers' school climate and perceptions of psychological well-being, the following suggestions can be made;

- High school teachers' perceptions of school climate were found to be lower than other teachers. It can be suggested to school administrators to adopt a holistic approach in activities aimed at

improving relations between school staff and to give more importance to studies that improve high school teachers' perceptions of the school climate.

- By providing more cooperation in the education environment, female teachers can have a more positive perception of school climate and psychological well-being.

- In parallel with this research on the opinions of teachers, more comprehensive studies including the opinions of school principals, students and parents can be conducted.

- More descriptive and different results can be obtained by using mixed-pattern studies using the school climate and psychological well-being variables, as well as qualitative research methods based on observation and interview, in addition to quantitative research methods.

GİRİŞ

Örgüt kavramı, insanlık tarihi ile var olmuştur. İnsanoğlu, hayatlarının her aşamasında bir takım ihtiyaçlarını giderebilmek için diğer insanların yardımına ihtiyaç duymuştur. Bu ihtiyaçların karşılanması amacıyla insanların bir araya gelmesiyle de örgütler oluşmuştur (Alp, 2007). Örgüt, belli amaçlara ulaşmak için bir insan grubunun çabalarını düzenlemeye yarayan belirli yapı, kural ve süreçler bütünüdür (Çalık, 1998). Örgüt çalışanlarının görevlerini etkin bir biçimde yapabilmeleri için gerekli koşullardan birisi de örgüt içinde olumlu bir çalışma ortamının oluşturulmasıdır. Bu ortam örgüt iklimi olarak ifade edilmektedir. Örgüt iklimi kavramı, örgütlerde çalışan işgörenlerin insani gereksinimlerinin önemszenmesi gerektiği fikrinin ortaya çıkmaya başladığı 1950'li yıllardan itibaren ilgi görmeye başlamış bir kavramdır (Şişman, 2014). Örgüt iklimi, örgütün özellikleri ve bu özelliklerin işgörenin davranışları üzerindeki etkisini yansıtmaktadır (Halis ve Uğurlu, 2008). Alanyazın incelendiğinde örgüt iklimi çeşitli şekillerde tanımlanarak ölçülmeye çalışılmıştır. Örgüt iklimini Hollaway (2012) çalışanların herhangi bir zamanda kendi örgütlerine ilişkin algıları ve tutumlarıdır şeklinde tanımlarken, Bursalıoğlu (2012) ise örgüt iklimini; kişiler ve gruplar arası ilişkilerin, örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi ile üyelerinin gereksinimlerinin karşılanma derecesinin ve örgütün içinde bulunduğu ortamın örgütle etkileşiminin bir ürünü olarak tanımlamaktadır. En genel tanımıyla örgüt iklimi, örgüt kültürünün örgütte yarattığı hava olup ortamda hissedilen izlenim ve duygudur (Varol, 1989). Bu açıdan örgüt iklimi gözle görülüp elle tutulmasa da hissedilebilmekte ve/veya algılanabilmektedir (Karcıoğlu, 2001; Yılmaz ve Altinkurt, 2013).

Örgüt iklimi araştırmacıları, örgüt ikliminin boyutlandırılmasında genellikle farklı yaklaşımlar benimsemiştir (Genç ve Karcıoğlu, 2000). Wallace, örgüt ikliminin altı boyutundan bahsetmekte olup bu boyutlar; işin önemi, yönetimin desteği, mesleki ve örgütsel birlik duygusu, işbirliği, belirsizlik ve çatışma ve güven duygusu şeklindedir (Aydoğan, 2004). Taymaz (2011) ise örgüt iklimi boyutlarını genel olarak üç başlık altında toplamış olup bu başlıklar; bireysel özellikler (insanların özlük hakları, saygınlık, güven derecesi gibi bireylere özgü unsurlar), örgütsel özellikler (örgütün amacı, yapısı, büyüklüğü, yetki ve sorumluluklar, çatışmalar gibi örgütün niteliğini belirten özellikler) ve çevresel özelliklerdir (çevrenin yapısı, beklentileri gibi örgütün içinde yer aldığı çevrenin niteliğini belirten özellikler).

Alanyazın incelendiğinde birçok örgüt ikliminden bahsedilmektedir. Bunlardan en yaygın olanı açık iklim, kapalı iklim, kontrollü iklim, babacan iklim, bağımsız iklim ve samimi iklim olmak üzere altı grupta değerlendirilmektedir. Açık iklim; işgörenlerin uyum ve yüksek moral sahibi oldukları iklim türünü, kapalı iklim; arkadaşlık ve iletişimin çok zayıf olduğu iklim türünü, kontrollü iklim; anlayış gösterme ve samimiyetin düşük olup işgörenlerin yakından kontrol edildiği iklim türünü, babacan iklim; yöneticilerin işgörenleri denetleme ve onların sosyal ihtiyaçlarını karşılama düzeylerinin düşük olduğu iklim türünü, bağımsız iklim; işveren ile işgörenler arasında iletişimin çok zayıf ve belirli bir mesafenin olduğu iklim türünü, samimi iklim ise; yöneticinin kendisini işgörenlerden birisi olarak gördüğü iklim türü olarak açıklanmaktadır (Dönmez ve Korkmaz, 2011). Alanyazında örgüt iklimi ile ilgili araştırmaların çok farklı örgüt tipleri ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu örgüt tiplerinin en başında eğitim örgütleri gelmektedir. Eğitim örgütlerindeki araştırmaların büyük çoğunluğunda iklim konusu okul iklimi olarak kullanılmıştır (Yılmaz ve Altinkurt, 2013). Okul iklimi, bir okulda işlerin nasıl gittiği ve olayların sonuçlarını kestirme noktasında bir görüş sağlar ki bu özellik söz konusu okulu diğer okullardan ayırır (Aydın, 2010). Yani okul iklimi okulun bahçesinde duran, sınıfta duran, koridorlarında yürüyen kişilerin ruh hallerini, duygularını ve izlenimlerini yansıtan okul içindeki atmosferdir. Aynı zamanda okuldaki değerlerin ve inançların bir yansımasıdır (Cohen, 2006).

Okul iklimi, araştırmacılarca genel olarak olumlu ve olumsuz iklim olarak değerlendirilmektedir. Olumlu bir iklim, okulların amaçlarını gerçekleştirebilmesi adına sürekli değişen ve gelişen bir dünyaya ayak uydurabilmesi, kendine özgü bir değer sistemi meydana getirmesi için hayati bir önem taşımaktadır (Ayık ve Diş, 2015). Olumlu bir iklimin hâkim olduğu okulun özellikleri arasında, öğrencilere dair yüksek başarı beklentisinin olması, tüm işgörenler arasında yüksek güven duygusunun olması ve öğretmenlerin değişime açık olması olarak gösterilmektedir (zdemir, Sezgin, şirin, Karip ve Erkan, 2010). Olumsuz bir iklimin hâkim olduğu okulda ise öğretmenlere yeteri kadar önem verilmezken, iletişim çok fazla sınırlandırılmış ve etkileşim düzeyi oldukça düşüktür. Okul müdürleri antidemokratik önderlik özellikleri sergilerken, öğretmenlerin zorla çalıştıkları, katı, kırıncı bir okul ortamı vardır (Varol, 1989). Öğretmenlerin görevlerini sürdürdükleri süreçte olumlu okul ikliminin öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarına olumlu yönde etki edeceği açıktır. İyi hissetme, güçlü olma, mutluluk ve iyi oluş ilk çağlardan bu yana üzerinde fazlasıyla durulan konulardan biri olmuştur. Bu kavramlar pozitif psikolojinin özünü oluşturmaktadır (Sezgin ve Erdoğan, 2015).

Psikolojik iyi oluş kavramının herkesçe kabul gören tek bir tanımı yoktur. Ancak günümüzde kullanıyor olduğumuz anlamıyla bilim terminolojisine psikolojik iyi oluş kavramını oturtan kişi Carol Ryff'dır (Ryff, 1989). Ryff (1989) iyi oluşu altı boyut ile izah etmektedir. Bu boyutları Ryff (1989) kendini kabul, özerklik, diğerleriyle olumlu ilişkiler, vresel hâkimiyet, yaşam amacı ve kişisel gelişim şeklinde ifade etmektedir. Bu alt boyutlar; *Kendini kabul*, kişinin kendi eksik yanlarının farkında olarak geçmişini kabul etmesidir. *zerklik*; bağımsızlık ve karar verme sürecinde onay aramamaktır. *Diğerleriyle olumlu ilişkiler*; diğer kişilere karşı şefkat, sevgi, güçlü bir empati ve arkadaşlık kurmada sorun yaşamama, başkalarıyla tanışma yeteneği geliştirmektir. *vresel kontrol*; bireyin kendi psişik yapısına uygun ortamları tercih etme ve bu vreyi kendi duygu durumuna göre yaratma yeteneği olarak tanımlamaktadır. *Yaşam amacı* duygusu sayesinde birey; hayatın amacını kavrar, yaşamına bir yön kazandırır, hayat boyu kendini geliştirir, yaşamda üretken ve yaratıcı olmanın yanında amaç ve hedeflerini duygusal anlamda birleştirir ve olumlu bir düşünceye sahip birey iyi niyetleri sayesinde hayatının anlamlı olduğu bilincine varır. *Kişisel gelişim*; kişinin kendini gerçekleştirmesi ve potansiyelinin farkında olmasındır. Kendinin farkında olan birey sabit durmak yerine sürekli değişmekte ve gelişmektedir (Ryff, 1989). Kısaca psikolojik iyi oluş, kişinin kendisine dair olan algılarının olumlu olması, kendi kararlarından, kendisinden, verdiği kararlardan memnuniyet duymasındır (Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002).

Alanyazın incelendiğinde okul iklimi ve öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları ile ilgili ayrı ayrı yapılan araştırmalara rastlamak mümkünse de (elik, 2016; Danişment, 2012; Demirtaş, 2016; Keleş, 2018; zdemir, Sezgin, şirin, Karip ve Erkan, 2010; zdemir ve Sezgin, 2010; Memduhoğlu ve şeker, 2010; şenel ve Buluç, 2016; Telef, 2013; Yılmaz ve Altınkurt, 2013) alanyazındaki ilgili çalışmalar okul iklimi ve öğretmenlerin psikolojik oluşları arasındaki ilişkiye dair oldukça sınırlı bilgi sunmaktadır. Bu çalışmanın bu konuda alana özgün bir katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu kapsamda bu araştırma ile öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir.

Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin okul iklimine ve psikolojik iyi oluşlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin okul iklimi ve psikolojik iyi oluş algı düzeyleri; cinsiyet, mesleki kıdem ve görev yapılan okul kademesi değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin okul iklimi algıları ile psikolojik iyi oluşları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeyi, psikolojik iyi oluşlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve/veya düzeyini belirlemek ve nedensel ilişkiye dair ipuçları elde etmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016). Bu çalışmada öğretmenlerin okul iklimi ve psikolojik iyi oluş düzeylerini belirlemek için genel tarama modeli, okul iklimi ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin aynı anda değişip değişmediğini belirlemek için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Sakarya ili merkez ilçelerindeki (Serdivan-Adapazarı-Erenler) ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 12.765 öğretmen oluşturmuştur. Bu araştırmada seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örneklem tercih edilmiştir. Araştırmanın örnekleminde okul kademesi tabaka olarak kullanılmıştır. %95 güven düzeyi ve %5 hata payı baz alınarak bu çalışmanın minimum örneklem büyüklüğü (n=384) olarak hesaplanmıştır (Raosoft, 2004). Araştırma kapsamındaki öğretmenlerden ölçek formunu doldurmayı kabul eden 520 öğretmene uygulama yapılmıştır. Gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden bu öğretmenlerden elde edilen veriler incelenmiş ve 280'i kadın 240'ı erkek olmak üzere toplam 520 öğretmenden toplanan veriler analiz için değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 53,8'i kadın, % 46,2'si erkektir. Çalıştıkları okul kademesi açısından incelendiğinde ise araştırmaya katılan öğretmenlerin %6'sı okulöncesi, %34'ü ilköğretim, %31'i ortaokul, %29'u ise lise de görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %25'inin kıdemi 1-5 yıl, %21'sinin 6-10 yıl, %22'sinin 11-15 yıl, %17'sinin 16-20 yıl ve %15'inin ise 21 yıl ve üstü kıdem şeklindedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla; araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel bilgi formu, Canlı (2016) tarafından geliştirilen "Okul İklimi Ölçeği" ve Telef (2013) tarafından Türkçe geçerlilik-güvenilirlik çalışması ve uyarlaması yapılmış olan "Psikolojik İyi Oluş Ölçeği" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmada örnekleme katılan öğretmenlerin cinsiyet, görev yaptığı okul kademesi ve mesleki kıdem değişkenlerinin belirlenmesinde kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Okul İklimi Ölçeği: Ölçme aracının ikinci bölümünde öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarını belirlemeye yönelik Canlı (2016) tarafından geliştirilen "Okul İklimi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma olmak üzere 5 boyut ve toplam 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte kullanılan derecelendirme seçenekleri; (1) Hiçbir Zaman, (2) Nadiren, (3) Bazen, (4) Sık Sık ve (5) Her Zaman derecelendirme şeklinde Likert tipi derecelendirme ölçeği esas alınmıştır. 1 ile 5 arasında eşit parçaya ayrılan ve ulaşılan değerler "4.20-5.00 Tamamen Katılıyorum", "3.40-4.19 Katılıyorum", "2.60-3.39 Orta Derecede Katılıyorum", "1.80-2.59 Katılmıyorum" ve "1.00-1.79 Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde sınıflandırılmıştır.

Psikolojik İyi Oluş Ölçeği: Üçüncü veri toplama aracı, Telef (2013) tarafından Türkçe geçerlilik-güvenilirlik çalışması ve uyarlaması yapılmış olan 8 maddelik "Psikolojik İyi Oluş Ölçeği" dir. Çalışmadaki ölçek güvenilirlik katsayıları (cronbach alfa) değerleri; psikolojik iyi oluş toplam, .92 olarak belirlenmiştir. Katılım dereceleri Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Bazen katılıyorum (3), Kararsızım (4), Bazen katılıyorum (5), Katılıyorum (6), Kesinlikle katılıyorum (7) seçeneklerinden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler değerlendirilirken bağımsız değişkenler üzerinde betimsel istatistiksel hesaplamalar yapılmıştır. Varyansların homojen olduğu belirlendikten sonra öğretmenlerin okul iklimi ve psikolojik iyi oluş algı düzeylerinin; cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için t-testi, mesleki kıdem ve çalıştıkları okul kademesi değişkenlerine göre

anlamli farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, gruplar arasında farklılık olması durumunda farkın kaynağının hangi grup ya da gruplar olduğunun belirlenmesi için Tukey HSD testi yapılmıştır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki toplam varyansın açıklama derecesini gösteren eta-kare (η^2) korelasyon katsayısı kullanılır ve “0” ile “1” arasında değer alır. Bu araştırmada gruplar arasında anlamli farklılık olduğu durumlarda ayrıca etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Örgüt iklimi ile psikolojik iyi oluş değişkenleri arasındaki ilişki düzeyini belirlemek amacıyla ise Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Buna göre 0.00-0.29 arasındaki değerler düşük düzeyde ilişki, 0.30-0.70 arasındaki değerler orta düzeyde ilişkiyi, 0.71-1.00 arasındaki yüksek düzeyde ilişkiye işaret etmektedir (Büyüköztürk vd., 2016).

BULGULAR

Öğretmenlerin Okul İklimine Yönelik Algılarına İlişkin Betimsel İstatistik Analizlerinin Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarına ilişkin betimsel istatistik analiz sonuçları

Değişkenler	N	\bar{X}	Ss	Madde Sayısı
İklim Tüm Ölçek	520	3,54	0,54	23
Demokratiklik ve Okula Adanma	520	4,11	0,64	6
Liderlik ve Etkileşim	520	3,88	0,81	6
Başarı Etkenleri	520	4,14	0,75	4
Samimiyet	520	3,70	0,78	3
Çatışma	520	2,31	0,86	4

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algı düzeylerinin aritmetik ortalamalarının $\bar{X}= 3,54$ ve standart sapmasının $Ss= ,54$ olduğu görölmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin okullarının ikliminin olumlu ve açık olduğu yönünde bir algıya sahip oldukları yorumu yapılabilir. Örneklem grubunun demokratiklik ve okula adanma alt boyutunda aritmetik ortalamasının $\bar{X}= 4,11$ olduğu, liderlik ve etkileşim alt boyutu aritmetik ortalamasının $\bar{X}= 3,88$ olduğu, başarı etkenleri alt boyutu aritmetik ortalamasının $\bar{X}= 3,80$ olduğu, samimiyet boyutunun $\bar{X}= 3,70$ ve çatışma boyutunun $\bar{X}= 2,31$ olduğu gözlenmektedir. Genel olarak öğretmenlerin okul iklimine ilişkin ($\bar{X}= 4,11$) demokratiklik ve okula adanma boyutunda yer alan ifadelere çoğunlukla düzeyinde katıldıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin okulu sahiplenerek, okula ilişkin konularda sorumluluk üstlenmekten kaçınmadıkları, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara saygı gösterdikleri, çalışanların birbirlerine karşı anlayışlı oldukları ve birbirlerinin fikirlerine saygı gösterdikleri söylenebilir.

Okul İklimine İlişkin Öğretmen Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamli bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Okul iklimine ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet değişkenine göre analiz sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
----------	----------	---	-----------	----	---	----	---

İklim Tüm Ölçek	Kadın	280	3,64	,44	0,55	518	,588
	Erkek	240	3,64	,46			
Demokratiklik ve Okula Adanma	Kadın	280	4,01	,63	-2,41	518	8,12
	Erkek	240	4,03	,69			
Liderlik ve Etkileşim	Kadın	280	4,01	,77	0,70	518	,485
	Erkek	240	3,96	,86			
Başarı Etkenleri	Kadın	280	3,92	,68	0,42	518	,673
	Erkek	240	3,88	,78			
Samimiyet	Kadın	280	3,81	,84	-0,21	518	,985
	Erkek	240	3,81	,75			
Çatışma	Kadın	280	2,24	,86	0,53	518	,599
	Erkek	240	2,18	,91			

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının tüm ölçekte ve tüm alt boyutlarda cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($p > .05$). Bu bulguya göre cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarını etkilemediği yorumu yapılabilir.

Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarının Çalıştıkları Okul Kademesi Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarında çalıştıkları okul kademesi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmenlerin okul iklimi algılarının okul kademesi değişkenine göre analiz sonuçları

Boyutlar	Okul Kademesi	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
İklim Tüm Ölçek	a-Okulöncesi	36	3,56	,54	3/516	6,959	,000*	b-d
	b- İlkokul	173	3,75	,38				
	c- Ortaokul	166	3,68	,45				
	d- Lise	150	3,54	,47				
	Toplam	520	3,65	,45				
Demokratiklik ve Okula Adanma	a-Okulöncesi	36	3,94	,78	3/516	9,965	,000*	b-c
	b- İlkokul	173	4,22	,56				
	c- Ortaokul	161	3,88	,64				
	d- Lise	150	3,22	,67				
	Toplam	520	4,02	,66				
Liderlik ve Etkileşim	a-Okulöncesi	36	3,71	,82	3/516	8,616	,000*	a-b
	b- İlkokul	173	4,18	,73				
	c- Ortaokul	166	4,04	,81				
	d- Lise	150	3,76	,85				
	Toplam	520	3,97	,82				
Başarı Etkenleri	a-Okulöncesi	36	3,92	,74	3/516	4,866	,002*	b-d
	b- İlkokul	173	4,05	,66				
	c- Ortaokul	166	3,86	,76				

	d- Lise	150	3,74	,81				
	Toplam	520	3,94	,75				
Samimiyet	a-Okulöncesi	36	3,68	,92				
	b- İlkokul	173	3,92	,71				
	c- Ortaokul	166	3,81	,85	3/516	2,389	,069	-
	d- Lise	150	3,71	,83				
	Toplam	520	3,82	,82				
Çatışma	a-Okulöncesi	36	2,32	,96				a-b
	b- İlkokul	173	1,91	,74				
	c- Ortaokul	166	2,52	,92	3/516	14,583	,000*	b-c
	d- Lise	150	2,24	,86				
	Toplam	520	2,22	,89				c-d

*p< ,05

Tablo 3 incelendiğinde, okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algılarında okul kademesi değişkeni açısından demokratiklik ve okula adanma ($F(3;516)=9,965, p<.05$), liderlik ve etkileşim ($F(3;516)=8,616, p<.05$), başarı etkenleri ($F(3;516)=4,866, p<.05$), çatışma ($F(3, 521)=14,583, p<.05$) ve okul iklimi ölçeğinin tamamında ($F(3;516)=6,959, p<.05$) anlamlı farklılığın bulunduğunu, samimiyet boyutunda ise anlamlı farklılığın bulunmadığını ($p>.05$) göstermektedir. Gruplar arası farklılığı tespit etmek için Tukey HSD testi yapılmış olup demokratiklik ve okula adanma ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlere kıyasla ilkökuller öğretmenlerinin lehine, liderlik ve etkileşim boyutunda okulöncesi öğretmenlerine göre ilkökuller öğretmenlerinin lehine, başarı boyutunda lise öğretmenlerine kıyasla ilkökuller öğretmenleri lehine, çatışma boyutunda ilkökuller öğretmenlerine kıyasla ortaokul ve lise öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu bulguya göre, ilkökuller öğretmenlerinin, okulöncesi, ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlere göre, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara daha fazla saygı gösterdikleri, öğretmenlerin isteklerini müdürlerine rahatça ifade edebildikleri, okula ilişkin konularda sorumluluk üstlenmeye gönüllü oldukları yorumu yapılabilir. Çatışma boyutunda, ortaokulda ve lisede çalışan öğretmenlerin ilkökuldaki öğretmenlere göre daha gergin bir atmosferde buldukları, disiplin sorunlarının yaygın olarak görüldüğü ve iletişim sorunlarının yaşandığı ve sosyal gruplaşmaların varlığından söz edilebilir.

Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarında mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin okul iklimi algılarının mesleki kıdem değişkenine göre analiz sonuçları

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p
İklim Tüm Ölçek	a- 1-5 yıl	132	3,69	,45			
	b- 6-10 yıl	115	3,69	,44	4/516	1,46	,44
	c- 11-15 yıl	117	3,61	,40			
	d- 16-20 yıl	89	3,62	,43			
	e- 21 ve üstü	72	3,56	,49			
	Toplam	520	3,64	,44			
Demokratiklik ve Okula Adanma	a- 1-5 yıl	132	4,01	,64			
	b- 6-10 yıl	110	4,02	,67	4/516	,143	,45
	c- 11-15 yıl	117	3,98	,62			
	d- 16-20 yıl	89	4,04	,67			
	e- 21 ve üstü	72	4,00	,68			

	Toplam	520	4,01	,65			
Liderlik ve Etkileşim	a- 1-5 yıl	132	4,08	,81	4/516	1,885	,44
	b- 6-10 yıl	115	4,05	,78			
	c- 11-15 yıl	117	3,98	,66			
	d- 16-20 yıl	89	3,86	,87			
	e- 21 ve üstü	72	3,83	,91			
	Toplam	520	3,98	,80			
Başarı Etkenleri	a- 1-5 yıl	132	3,90	,73	4/516	1,209	,40
	b- 6-10 yıl	115	4,00	,64			
	c- 11-15 yıl	117	3,82	,77			
	d- 16-20 yıl	89	3,95	,77			
	e- 21 ve üstü	72	3,80	,81			
	Toplam	520	3,90	,74			
Samimiyet	a- 1-5 yıl	132	3,75	,94	4/516	0,682	,43
	b- 6-10 yıl	115	3,88	,77			
	c- 11-15 yıl	117	3,80	,74			
	d- 16-20 yıl	89	3,83	,74			
	e- 21 ve üstü	72	3,72	,74			
	Toplam	520	3,80	,80			
Çatışma	a- 1-5 yıl	132	2,36	,88	4/516	1,302	,49
	b- 6-10 yıl	115	2,19	,88			
	c- 11-15 yıl	117	2,16	,87			
	d- 16-20 yıl	89	2,15	,89			
	e- 21 ve üstü	72	2,13	,81			
	Toplam	520	2,21	,87			

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p > .05$). Bu bulguya göre, mesleki kıdem değişkeninin okul iklimine yönelik görüşleri etkilemediği ileri sürülebilir.

Öğretmenlerin Psikolojik İyi Oluş Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş algı düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş algı düzeylerine ilişkin betimsel istatistik analiz sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	Madde
Psikolojik İyi Oluş Ölçeği	520	5,61	1,02	8

Psikolojik iyi oluş ölçeği 7'li likert tipi değerlendirmeye sahip 8 maddeden oluşmuştur. Yapılan bu çalışmada psikolojik iyi oluş ölçeği toplam puan ortalaması $\bar{X} = 5,61$ ile "katılıyorum" olarak bulunmuştur. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin psikolojik iyi oluş algı düzeyleri ortalamannın üstündedir. Başka bir ifade ile bu sonuç öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin ortalamannın üzerinde iyi olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Öğretmenlerin Psikolojik İyi Oluş Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre analiz sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	P
Psikolojik İyi Oluş Ölçeği	Kadın	280	5,67	7,46	2,88	518	.003*
	Erkek	240	5,44	9,44			

*p<.05

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir (t=2,88, p< .05). Kadın öğretmenlerin algıladığı psikolojik iyi oluş düzeyleri, erkek öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin Psikolojik İyi Oluş Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Kademesi Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş algı düzeylerinin çalıştıkları okul kademesi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin çalıştıkları okul kademesi değişkenine göre analiz sonuçları

	Okul Kademesi	N	\bar{X}	Ss	sd	F	P
Psikolojik İyi Oluş Ölçeği	Okulöncesi	36	5,58	8,22	3/516	.43	.66
	İlkokul	173	5,62	8,37			
	Ortaokul	166	5,57	8,65			
	Lise	150	5,52	8,52			
	Toplam	520	5,54	8,55			

Tablo 7 incelendiğinde psikolojik iyi oluş düzeylerine ilişkin algılarının çalıştıkları okul kademesi değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (F(3; 516)=.43, p>.05).

Öğretmenlerin Psikolojik İyi Oluş Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre analiz sonuçları

	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P
Psikolojik İyi Oluş Ölçeği	1-5 yıl	132	5,48	7,60	4/516	1,12	.415
	6-10 yıl	115	5,56	9,17			
	11-15 yıl	117	5,64	8,74			
	16-20 yıl	89	5,59	8,84			
	21 yıl ve üstü	72	5,78	8,55			
	Toplam	520	5,76	8,52			

Tablo 8 incelendiğinde, psikolojik iyi oluş düzeylerine ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F(4, 516) = 1.12$; $p > .05$).

Öğretmenlerin Okul İklimi ve Psikolojik İyi Oluş Algıları Arasındaki İlişkinin Analiz Sonuçlarının Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin okul iklimi ve psikolojik iyi oluş algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar aşağıda Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Öğretmenlerin okul iklimi ve psikolojik iyi oluş algıları arasındaki ilişkinin analiz sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7
1- Demokratiklik ve Okula Adanma	r 1	,685**	,496**	,546**	,538**	,534**	,412**
2- Liderlik ve Etkileşim	r ,685**	1	,489**	,427**	,341**	,421**	,423**
3- Başarı Etkenleri	r ,496**	,489**	1	,509**	,348*	,417**	,501**
4- Samimiyet	r ,546**	427**	,509**	1	,370**	,445**	,514**
5- Çatışma	r ,538*	,441**	,348**	,370**	1	,444**	,499**
6- İklim Tüm Ölçek	r ,534**	,421**	,417**	,445**	,444**	1	,518**
7-Psikolojik İyi Oluş	r ,412**	,423**	,501**	,514**	,499**	,518**	1

** $p < .01$

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin okul ikliminin tüm alt boyutları ile psikolojik iyi oluş algıları arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0.518$; $p < .00$).

Psikolojik İyi Oluşun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçlarının Değerlendirilmesi

Tablo 10.

Öğretmenlerin okul iklimi algılarının psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Sh	β	T	p
Sabit	1,856	,089		20,944	,000**
Psikolojik İyi Oluş	,483	,025	,467	19,325	,000**
R= 0,467 R ² = 0,219					

Tablo 10, öğretmenlerin okul iklimi algıları ile psikolojik iyi oluş algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin bulunduğunu göstermektedir ($R=0,767$; $R^2= 0,619$). Buna göre, öğretmenlerin okul iklimi algıları, psikolojik iyi oluş algılarındaki değişimin %22'sini açıklamaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, öğretmenlerin okul iklimi ile psikolojik iyi oluş algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Gerçekleştirilen istatistiksel analizler çerçevesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Okul iklimi açısından bakıldığında, öğretmenlerin ölçeğinin tamamına ve ölçeğin alt boyutları olan demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri ve samimiyet boyutlarında yer alan ifadelere “katılıyorum” düzeyinde katıldıkları ve okullarının iklimini açık ve olumlu olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarıyla benzer olarak birçok farklı araştırmada da öğretmenlerin okul iklimi algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bayram ve Aypay (2012) ilköğretim öğretmenlerinin, okul iklimi boyutlarını algılama düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu belirlerken, Canlı (2016), Getmez (2018) ve Şentürk ve Buluç (2016) da çalışmalarında okul iklimi ölçeğinin tüm alt boyutlarında öğretmenlerin okul iklimi algılarının yüksek düzeyde olduğunu ve tüm alt boyutlarda “çoğunlukla” düzeyinde olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırma neticesinde okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algılarında cinsiyet değişkeni açısından tüm alt boyutlarda anlamlı farklılığın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları üzerinde etkili faktörlerden olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Dönmez (2004) araştırmasında, cinsiyet değişkeni açısından öğretim elemanlarının örgütsel iklimin geneline ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olmadığını belirlerken benzer şekilde Bakkal (2019) ve Buckingham (2006) araştırmalarında cinsiyetin öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarında anlamlı bir farklılığa sebep olmadığını belirtmişlerdir. Sönmez (2016) ise öğretmenlerin cinsiyetinin okul ikliminin sınırlayıcılık ve samimiyet boyutları dışında okul iklimi algısı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını tespit etmiş olup Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan (2010), cinsiyet değişkeni ile okul iklimi destek boyutunun anlamlı bir ilişki gösterdiğini belirlemiştir. Getmez (2018) de çalışmasında okul iklimi ölçeği samimiyet alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Canlı (2016) ise okul iklimi algısında samimiyet boyunun kadın öğretmenlerin lehine farklılaştığı sonucuna ulaşırken, Sezgin ve Sönmez (2018) ise diğer çalışmalardan farklı olarak samimiyet alt boyutu puanlarının erkek öğretmenler lehine farklılık arz ettiği bulgusunu elde etmiştir.

Okul kademesi değişkeni açısından okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algıları incelendiğinde okul kademesi değişkeni açısından demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, çatışma ve okul iklimi ölçeğinin tamamında anlamlı farklılığın bulunduğu, samimiyet boyutunda ise anlamlı farklılığın bulunmadığı sonucuna araştırma neticesinde ulaşılmıştır. Başka bir deyişle; okul iklimi ölçeğinin tamamı, demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri ve çatışma boyutuna ilişkin öğretmen algıları okul kademesi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişiklik göstermektedir. Karadağ, Baloğlu, Korkmaz ve Çalışkan (2008) araştırmaları sonucunda ilköğretim okullarının örgüt iklimi puanlarının okul kademesi değişkenine göre farklılaştığını belirlemiştir.

Araştırma neticesinde öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları kıdem değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bakkal (2019), Buckingham (2006), Dilbaz Sayın (2017), Karataş (2008) ve Sezgin ve Kılınç (2011) da gerçekleştirdikleri araştırmalar ile öğretmenlerin okul iklimi algılarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını tespit etmişlerdir. Baykal (2007) yaptığı araştırma sonucunda kıdem yılının okul ikliminin “sınırlayıcılık” boyutu dışında diğer tüm boyutlarda anlamlı bir farklılık oluşturduğunu ifade ederken, Günbayı (2007) ise kıdem yılı düşük öğretmenlerin kıdem yılı yüksek öğretmenlere göre okul iklimine yönelik daha olumlu görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucu ortaya konmuştur. Bu sonuca göre öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yüksek olması mutlu ve kendilerini iyi hissettikleri bir meslek grubu oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ulaşılan bu sonuç Ertürk, Keskinlikç Kara ve Zafer Güneş (2016), Karaçam (2016), Köylü (2018) ve Şimşek'in

(2018) yapmış olduğu çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalarda da öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin iyi derecede olduğu tespit edilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p < .01$). Bu sonuca göre kadın öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri, erkek öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Öğretmenliğin toplumda çoğunlukla kadın mesleği olarak algılanması, kadınların annelik içgüdüleriyle de pekiştirdiği öğretmenlik mesleğini daha da sahiplenerek yapmaları psikolojik iyi oluş düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek çıkmasına sebep olabileceği söylenebilir. Bu sonuç Danişment (2012) ve Ertürk ve diğerlerinin (2016) öğretmenlerle ilgili yapmış oldukları araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Cenkseven (2004), Cirhinlioğlu (2006), Eşigül (2013), Kuyumcu (2012) ve Ryff (1989) çalışmalarında kız öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Köylü (2018) yaptığı çalışmada öğretmenler arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmezken, puan ortalamalarına bakıldığında kadın öğretmenlerin psikolojik iyi oluş puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilgin (2018), Demir (2018), Eroğlu (2013), Halisdemir (2013), Koç (2017), Keleş (2018), Oymak (2017) ve Şimşek'in (2018) yapmış oldukları çalışmalarda mevcut çalışmanın aksine çalışma grubunu oluşturan öğretmenler arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Araştırma sonucunda görev yapılan okul kademesi değişkenine göre öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Bunun nedeni okullara ait kuralların ve uygulamaların merkezden belirleniyor olması, eğitim kurumlarının mimari özelliklerinin benzerliği, benzer kazanç durumları gibi etkenlerden kaynaklanabilir. Mevcut çalışma sonuçları Demir (2018) ve Keleş'in (2018) çalışmalarında ulaşılan sonuçlarla benzer olarak, okul kademesi değişkenine göre öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinde bir farklılık olmadığı yönündedir. Mevcut çalışma sonuçları Demirtaş'ın (2016) çalışma bulgularıyla farklılık göstermektedir. Bu sonuç, ilkokullarda görev yapan yöneticilerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan yöneticilerin psikolojik iyi oluş düzeylerinden daha yüksek olduğu şeklindedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerine bakıldığında araştırma sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu durum kıdem değişkeninin öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerinde etkili faktörlerden olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin psikolojik iyi olma hallerinin kıdemlerinden bağımsız özellik göstermekte olduğu söylenebilir. Mevcut çalışma sonuçları Demir (2018), Şimşek (2016) yaptığı çalışmalarla benzerlik gösterirken Köylü'nün (2018) çalışma sonuçları ile örtüşmemektedir.

Araştırmada öğretmenlerin okul iklimi ve psikolojik iyi oluş algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş durumuna etki eden çok sayıda değişkenden söz etmek mümkündür. Okul ikliminin öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarına etkisi orta düzey çıkmıştır. Bütün alt boyutlar, öğretmen psikolojik iyi oluş toplam varyansının %22'sini açıklamaktadır. Okul iklimi öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki meslektaşları ve yöneticileri ile işbirliği içerisinde olması ve eğitim-öğretim ortamındaki ilişkilerinin olumlu olması ve yöneticileriyle kararlara katılmalarının psikolojik iyi düzeylerini etkilemesi olağan ve doğal olarak düşünülebilir.

Öğretmenlerin okul iklimi ve psikolojik iyi oluş algıları arasındaki ilişkinin tespit edilmesini amaçlayan bu araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlara dayanarak şu öneriler getirilebilir;

- Lise öğretmenlerinin okul iklimi algıları diğer öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Okul idarecilerine, okulda çalışanlar arasındaki ilişkileri geliştirmeye yönelik etkinliklerde bütünsel bir yaklaşım benimsenmeleri ve lise öğretmenlerinin okul iklimine dair algılarını geliştirici çalışmalara daha fazla önem vermeleri önerilebilir.

-Eğitim öğretim ortamında daha fazla işbirliği sağlanılarak kadın öğretmenlerin daha olumlu okul iklimi algısına ve psikolojik iyi oluş algısına sahip olmaları sağlanabilir.

- Öğretmenlerin görüşlerine yönelik yapılan bu araştırmaya paralel olarak okul müdürlerinin, öğrenci ve velilerin görüşlerini de içeren daha kapsamlı araştırmalar yürütülebilir.

- Okul iklimi ve psikolojik iyi oluş değişkenlerinin kullanılarak nicel araştırma yöntemleri yanı sıra gözlem ve görüşmeye dayalı nitel araştırma yöntemlerinin de kullanıldığı karma desenli çalışmalar yapılarak daha açıklayıcı ve farklı sonuçlar elde edilebilir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu, 09/09/2021 tarih ve 8 sayılı belge alınmıştır.

KAYNAKÇA

- Alp, A. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Aydoğan, Z. F. (2004). Örgüt kültürü ve iklimi. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 203-215.
- Ayık, A., ve Diş, O. (2015). Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rolleri ve örgüt iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Eğitimbilim Dergisi*, 8(3), 337-359.
- Bakkal, M. (2019). *Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyonları arasındaki ilişki: Sultanbeyli ilçesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Baykal, İ. (2007). *İlköğretim okullarının örgüt ikliminin bazı değişkeler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Bayram, F., ve Aypay, A. (2012). İlköğretim okullarında müdür etkililiği, okul iklimi ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki. *Eğitimde Politika ve Analiz Dergisi*, 1(1), 49-63.
- Bilgin, Y. (2018). *Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalışma yaşam kalitesi, psikolojik iyi oluş ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Buckingham, H. A. (2006). *A study of relationships between headmasters' leadership behaviors and the organizational climate of independent schools as perceived by teachers*. Unpublished Doctoral Dissertation, Southern Connecticut State University, New Haven, CT.
- Bursalioğlu, Z. (2012). *Okul yönetimde yeni yapı ve davranış*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canlı, S., (2016). *Okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Cenkseven, F. (2004). *Üniversite öğrencilerinde özel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Cirhinlioğlu, F. (2006). *Üniversite öğrencilerinde utanç eğilimi, dini yönelimler, benlik kurguları ve psikolojik iyilik hali arasındaki ilişkiler*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethic a land academic education: creating a climate for learning. participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review Summer*, 76(2), 201-237.
- Çalık, T. (1998). *Özel ve genel liselerde kurumlaşma Ankara ili örneği*. Yayınlanmamış Doçentlik Tezi. Ankara.
- Çelik, O. (2016). *Öğretmen adaylarında psikolojik iyi oluş algılanan sosyal yetkinlik ve güvengenliğin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Danişment, R. (2012). *Okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Demir, D. (2018). *Bilişim öğretmenlerinin sanal yalnızlık, mesleki tükenmişlik ve psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Demirtaş, S. (2016). *Okul yöneticilerinin psikolojik iyi olma ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Mevlâna Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dönmez, B. (2004) *Sosyal sistem olarak sınıf ve sınıfın öğrenme iklimi*. M. Şişman ve S. Turan (Editörler). Sınıf Yönetimi. Ankara: Öğreti Yayınları.
- Dönmez B., ve Korkmaz M. (2011). Örgüt kültürü, örgütsel iklim ve etkileşimi. *Marmara Sosyal Bilimler Enstitüsü Uluslararası Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 169-186.

- Dilbaz Sayın, S. S. (2017). *Okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Eroğlu, N. (2013). *Psikolojik iyi olma ile topluluk hissi arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Ertürk, A., Keskinliç Kara, S. B., ve Zafer Güneş, D. (2016). Duygusal emek ve psikolojik iyi oluş: Bir yordayıcı olarak yönetsel destek algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1723-1744.
- Eşiğül, E. (2013). *Üniversite öğrencilerinin algıladıkları stres ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkide sosyal problem çözmenin aracı ve düzenleyici rolünün incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Genç, N., ve Karcioğlu, F. (2000). *Örgüt ikliminin gücü, Aşkale çimento örneği*. İstanbul: Karizma Yayıncılık.
- Getmez, D. (2018). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Günbayı, İ. (2007). School climate and teachers' perceptions on climate factors: Research into nine urban high schools. *Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 6(3), 70-78.
- Halis, M., ve Uğurlu, Ö. Y. (2008). Güncel çalışmalar ışığında örgüt iklimi. *İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 10(2), 101-123.
- Halisdemir, D. (2013). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşları, kendini affetme düzeyleri ve geçmişe yönelik anne kabul red algıları arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Holloway, J. B. (2012). Leadership behavior and organizational climate: An empirical study in a non-profit organization. *Regent University School of Global Leadership & Entrepreneurship*, 5(1), 9-35.
- Karaçam, A. (2016). *Beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve fiziksel saygı*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadağ, E., Baloğlu, N., Korkmaz, T., ve Çalışkan, N. (2008). Eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve örgüt etkinlik algısı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 63-71.
- Karataş, S. (2008). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karcioğlu, F. (2001). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15(1-2), 265-283.
- Keleş, M. (2018). *Okul yöneticilerinin psikolojik iyi olma düzeyleri ile tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D. ve Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022.
- Koç, M. (2017) *Hacettepe Üniversitesinde çalışan araştırma görevlilerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordanması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Köylü, D. (2018). *Öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeylerinin örgütsel bağlılık ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Kuyumcu, B. (2012). *Üniversite öğrencilerinin duygularını fark etmeleri ve ifade etmeleri ile psikolojik iyi oluşları: Kültürlerarası bir karşılaştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Memduhoğlu, H. B., ve Şeker, G. (2010). Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel iklimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 1-26.
- Oymak, Y. (2017). *Psikolojik iyi oluş ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, S., ve Sezgin, F. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının incelenmesi*. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (3), 743-757.

- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 213-224.
- Raosoft, I. (2004). *Raosoftware sample size calculator*. <http://raosoftware.com/samplesize.html> sitesinden 10/02/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Sezgin, F., ve Kılınç, A. Ç. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 743-757.
- 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.
- Şenel, T., ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Türk Bilim Araştırma Vakfı Dergisi*, 9(4), 1-12.
- Şimşek, M. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile psikolojik iyi olma düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Şişman, M. (2014). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Telef, B. B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 374-384.
- Varol, M. (1989). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 44(1), 195-222.
- Yılmaz, K., ve Altınkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-11.

ÖĞRETMENLERİN OTANTİK ÖĞRENMEYE İLİŞKİN HAZIRBULUNUŞLUKLARI İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ KAZANDIRMA YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' READINESS FOR AUTHENTIC LEARNING AND THEIR COMPETENCIES TO GAIN PROBLEM SOLVING SKILLS

İshak KOZİKOĞLU¹, Gizem DİLEK CAVAK², Yonca ARKALI³

ÖZ: Bu araştırma, öğretmenlerin otantik öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşlukları ile problem çözme becerisi kazandırma yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubu, 305 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada "Öğretmenler İçin Otantik Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği" ve "Öğretmen Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliği Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA, Pearson Çarpım Momentler Korelasyon katsayısı ve aşamalı regresyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada sonuç olarak öğretmenlerin otantik öğrenme hazırbulunuşluklarının çok yüksek, problem çözme becerisi kazandırma yeterliklerinin ise yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin otantik öğrenme hazırbulunuşluğu ile problem çözme becerisi kazandırma yeterliklerinin cinsiyete, bransa ve mesleki deneyime göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin otantik öğrenme hazırbulunuşlukları ile problem çözme becerisi kazandırma yeterliği arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkinin olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin problem çözme becerisi kazandırma yeterliklerinden doğru yaklaşımı benimsetme, ilgili yöntemi uygulama ve motive etmenin öğretmenlerin otantik öğrenme hazırbulunuşluklarındaki varyansın %46.6'sını açıklayacak güçte olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları ile otantik öğrenme uygulamalarını tanımaları ve problem çözme süreçlerine entegre edebilmeleri kolaylaştırılabilir.

ABSTRACT: This study aims to determine the relationship between teachers' readiness for authentic learning and their competencies to gain problem solving skills. The study group of this study using correlational model consists of 305 teachers. "Authentic Learning Readiness Scale for Teachers" and "Teacher Problem Solving Competence Scale" were used in the study. Data were analyzed using descriptive statistics, t-test, ANOVA, Pearson Product Moments Correlation Coefficient and stepwise regression analysis. As a result, it was determined that authentic learning readiness of the teachers was very high and their competence to gain problem solving skills was high. It concluded that teachers' authentic learning readiness and competencies to gain problem solving skills did not differ significantly according to gender, branch and professional experience. It was determined that there is a moderate, positive and significant relationship between teachers' authentic learning readiness and their competencies to gain problem solving skills. In addition, it was determined that adopting the right approach, applying the relevant method and motivating could explain 46.6% of the variance in teachers' authentic learning readiness. With in-service training programs, it can be facilitated for teachers to recognize authentic learning practices and to integrate them into problem solving processes.

Anahtar sözcükler: Otantik öğrenme, Problem çözme, Öğretmenler, Hazırbulunuşluk.

Keywords: Authentic learning, Problem solving, Teachers, Readiness.

Bu makaleye atf vermek için:

Kozikoğlu, İ., Dilek Cavak, G. ve Arkalı, Y. (2022). Öğretmenlerin otantik öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşlukları ile problem çözme becerisi kazandırma yeterlikleri arasındaki ilişki, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1500-1514

Cite this article as:

Kozikoğlu, İ., Dilek Cavak, G. & Arkalı, Y. (2022). The relationship between teachers' readiness for authentic learning and their competencies to gain problem solving skills. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1500-1514

¹ Doç. Dr, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Van, Türkiye, ishakkozikoglu@yyu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-3772-4179

² Öğretmen, İhsane Tuna Diravacıoğlu İlkokulu, İzmir, Türkiye, dgizem018@gmail.com, Orcid: 0000-0001-6369-5856

³ Öğretmen, Şehit Ömer Halisdemir İlkokulu, Van, Türkiye, yoncaarkali@gmail.com, Orcid: 0000-0002-3556-0732

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

When teaching problem solving skills to students, it is essential to give authentic problems involving real life situations. Students learn to solve these problems so that they can apply similar strategies in different contexts with just the right support and guidance (Foshay & Kirkley, 2003). As can be understood from the literature, it is thought that authentic learning and problem solving skills are related to each other since students are confronted with real / authentic life problems in the authentic learning process. This study aims to determine the relationship between teachers' readiness for authentic learning and their competencies to gain problem solving skills. For this purpose, the following sub-problems are addressed in this study:

1. What is the level of teachers' readiness of for authentic learning and their competencies to gain problem solving skills?
2. Do teachers' readiness for authentic learning and their competencies to gain problem solving skills differ significantly according to gender, branch and professional experience?
3. Is there a significant relationship between teachers' readiness for authentic learning and their competencies to gain problem solving skills?
4. To what extent do teachers' competencies to gain problem solving skills predict their readiness for authentic learning?

Unlike traditional teaching methods, authentic learning offers an alternative teaching method where students can offer different solutions to real life situations and problems they may encounter in life. In our age, education attaches importance to the upbringing of individuals with life conditions. The higher the problem-solving skills of the students, the more the quality of the education will be. However, realization of authentic learning and students' ability to gain problem solving skills depends primarily on teachers' readiness to realize authentic learning and their ability to gain problem solving skills. Therefore, this study is important in terms of determining teachers' readiness for authentic learning and their competencies to gain problem solving skills.

Method

The study group of this study using correlational model consists of 305 teachers. "Authentic Learning Readiness Scale for Teachers" and "Teacher Problem Solving Competence Scale" were used in the study. Data were analyzed using descriptive statistics, t-test, ANOVA, Pearson Product Moments Correlation Coefficient and stepwise regression analysis.

Findings

As a result, it was determined that authentic learning readiness of the teachers was very high and their competence to gain problem solving skills was high. It concluded that teachers' authentic learning readiness and competencies to gain problem solving skills did not differ significantly according to gender, branch and professional experience. It was determined that there is a moderate, positive and significant relationship between teachers' authentic learning readiness and their competencies to gain problem solving skills. In addition, it was determined that adopting the right approach, applying the relevant method and motivating could explain 46.6% of the variance in teachers' authentic learning readiness.

Discussion and Conclusion

It can be said that the reason teachers' competencies to gain problem solving skills significantly predict their authentic learning readiness is that authentic learning is highly related to problem solving processes. Authentic learning proceeds through real-world problems and competent teachers use the problems related to daily life in authentic learning (Barış & Horzum, 2012). In authentic learning, students are actively exposed to real-life problems, they are expected to develop solutions to problems,

and therefore, educational processes involve real-life problems (İneç, 2017; Koçyiğit & Zembat, 2013). As emphasized in the literature, it is thought that authentic learning and problem-solving skills are interrelated because students are confronted with real / authentic life problems in the authentic learning process. The results obtained from this research support this view. For this reason, a teacher who is ready for authentic teaching should have problem-solving skills and competence to gain these skills to his student. In this case, it can be said that a teacher who has the competence to gain problem solving skills is ready for authentic learning and will organize the learning as life itself for the student, which makes it necessary to use problem solving skills. The following recommendations have been developed based on the results of this study:

1. With in-service training programs, it can be facilitated for teachers to recognize authentic learning practices and to integrate them into problem solving processes.
2. The understanding of education provided with traditional approaches has left its place to student-centered contemporary approaches. For this reason, lectures on contemporary approaches in teacher education can be included, and educational programs at universities can be arranged to give importance to these understandings.
3. This study was conducted in accordance with quantitative research data. Qualitative research or qualitative and quantitative research (mixed) can be done together to gain in-depth information in this field.

GİRİŞ

Bilgi toplumlarında, eğitimden kendi öğrenme sürecini planlayabilen ve öğrenme sorumluluğunu alan bireyler yetiştirilmesi beklenmektedir. Geleneksel eğitimin ezberci ve bilgiyi doğrudan öğrenciye sunan yaklaşımı günümüzde artık yeterli değildir. Bu nedenle eğitimin artık yaşam ile bağlantılı olması ve gerçek yaşam problemlerine yanıt verebilmesi beklenmektedir. Bireylerin eğitim süreci ve sonrasında gerçek hayat problemlerini çözme becerilerine sahip olmaları ve öğrendiklerini farklı durumlara transfer edebilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle eğitimde farklı öğrenme yaklaşımları gündeme gelmektedir. Bu güncel yaklaşımlardan biri olarak son yıllarda otantik öğrenme yaklaşımı karşımıza çıkmaktadır.

Otantik Öğrenme

Otantik kelime anlamı olarak TDK'da "eskiden itibaren var olan niteliklerine halen sahip olma, orijinal" olarak geçmektedir (TDK, 2020). Bektaş ve Horzum'a (2014) göre ise otantik kavramı özgün, orijinal, gerçek ve güvenilir anlamlarını taşımaktadır. Otantik öğrenmenin alanyazındaki tanımlarının ortak noktaları incelendiğinde, "gerçeğe uygunluk" özelliği dikkat çekmektedir. Bu nedenle eğitimde, "gerçeğine çok benzeyen ya da gerçek ortamında olması gerektiğini" belirten otantik öğrenmenin temeli de otantik sözcüğüne dayandırılmıştır (Koçyiğit ve Zembat, 2013). Otantik öğrenmenin kaynağını ise insanın hayatı anlamlandırma ve karşılaştığı problemleri çözme çabası oluşturmaktadır. Öğrenmenin ilk kaynakları arasında sayılabilecek çıraklık eğitimi otantik öğrenmenin başlangıç noktası olarak görülebilir. Öğrenmenin doğasını temsil etmesi bakımından da yapılandırmacı yaklaşımın en önemli bileşeni olarak görülmektedir (Bektaş ve Horzum, 2012).

İneç'e (2017) göre otantik öğrenme, öğrencinin gerçek yaşamdan problemler ile karşı karşıya bırakıldığı ve aktif olarak öğrenebildiği bir süreçtir. Buradan hareketle, otantik öğrenmenin temeli olduğu kabul edilen usta-çırak ilişkisinin eğitime yansımaları ise öğretmen-öğrenci ilişkisidir. Usta-çırak ilişkisinde ustanın verdiği işi (görev) yapabilmek yani problemi çözebilmek için çırak, bilgi edinmeye çalışmaktadır. Çırak edindiği bilgiyi problem çözmek için kullanmakta, bilgiyi yapılandırmaktadır. Bütün bu süreçler ise gerçek dünya problemlerini içermektedir (İneç, 2017). Otantik öğrenmenin amacı, bireyin bilgiyi doğrudan alması, ezberlemesinden ziyade; hayatta karşılaşılabilecekleri gerçek sorunlara çözümler bulabilmelerini sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda otantik görevlerle başlayan öğrenme süresi otantik etkinlikler ile devam etmekte ve otantik değerlendirme ile son bulmaktadır. Bütün bu süreç boyunca öğretmen rehber, öğrenci aktiftir (Koçyiğit ve Zembat, 2013).

Rule'un (2006) 45 makaleyi inceleyerek elde ettiği ve Mims'in (2003) belirlediği otantik öğrenme özellikleri; otantik görevleri temel alma, farklı disiplinlerle işbirliği içinde olma, gerçek dünyayı yansıtma, sınıf içinde oluşturulan ürünlerin sınıf dışında da paylaşılmasını sağlama, araştırma ve

sorgulama becerilerini geliştirme, verilen görevlerde üst düzey bilişsel becerileri geliştirme, öğrenme sürecinin sosyal konular üzerine ve sosyal bir ortamda yürütülmesini sağlama, verilen ödevlerle öğrencilerinin kendi öğrenme sorumluluklarını alma ve bu şekilde kendilerine olan öz güvenlerinin artmasını sağlama, öğrencilerin bu süreçte yapılan desteği öğrenmesine uygun olarak kullanılmasına rehberlik etme olarak sıralanmıştır (Akt. Bektaş ve Horzum, 2014).

Otantik öğrenme, geleneksel ders anlayışından oldukça farklıdır. Otantik öğrenme yaparak yaşayarak öğrenmeyi desteklemektedir (Har, 2013). Yapararak yaşayarak öğrenmenin genel olarak en etkili öğrenme yolu olduğu düşünülmektedir. Günümüzde internet, ortaya çıkan yeni iletişim türleri, görselleştirme ve simülasyon teknolojileriyle birlikte öğrencilere kendi deneyimlerini inşa edebilecekleri, gerçek dünya problemlerini çözebilecekleri otantik öğrenme deneyimleri sunulması mümkün kılınmıştır (Lombardi ve Oblinger, 2007). Otantik öğrenme sürecinde de mümkün olduğunca otantik görevler, farklı ortamlar, materyaller, yöntem ve teknikler işe koşulmaktadır.

Etkili ve anlamlı öğrenme, zengin uyarıcıların olduğu bir öğrenme ortamında ve günlük yaşamla ilişki kurularak gerçekleşebilir. Dolayısıyla gerçek yaşamdan soyutlanmış bir öğrenme ortamında öğrenmenin gerçekleştirilmesi de zorlaşır. Yapılan incelemeler de göstermektedir ki otantik öğrenme doğal ortamlarda, yaparak yaşayarak, keşfederek, günlük hayat problemleri ile karşılaştırarak araştırma sorgulama yapmayı gerektiren, öğrenmenin niteliğini arttıran bir süreçtir (Aydın ve Aşk, 2016). Otantik öğrenme genellikle sınıfın dışında gerçekleştirilir ve öğrenciler farklı çevrelerde öğrenme fırsatına sahip olurlar. Bu da öğrenci katılımını kolaylaştırdığı gibi aynı zamanda sınıf ortamında sıkılma durumunu da ortadan kaldırmış olur (Wornyo, Klu ve Motlhaka, 2018). Bu nedenle otantik öğrenme, verimli ve etkili öğrenmelerin gerçekleştirilmesi için dikkate alınması gereken önemli bir yaklaşımdır.

Otantik öğrenmenin uygulamada işe koşulan dokuz bileşeni bulunmaktadır. *Otantik bağlam*; otantik öğrenmenin gerçek dünya ile ilişkisi yani gerçek dünya bağlamıdır. Kalıcı öğrenmelerin sağlanabilmesi bilgilerin gerçek hayat ile ilişkilendirilmesine bağlıdır. Hayatla kurulan bu bağ, otantik öğrenme kavramını ortaya çıkarmaktadır (Alacahan, 2016). *Otantik etkinlik*, amaçlanan öğrenme için gereken tüm sürecin planlanması ve uygulanmasını içermektedir. Gerçek dünyaya ait bir problem durumu ile başlanır. Öğrenci problemi analiz ederek çözümü için gerekli görev ve alt görevleri oluşturur. Gerçek hayattaki problemlerin çözümü çoğu zaman kısa süreli olmadığı için otantik etkinlikler de bir ders saati ile sınırlandırılmaz. *Uzman performansı*, modelleme ve uzmanca düşünebilme becerisidir. Her alanın uzmanı öğretim sürecine dâhil olabilir. Öğrencilerden beklenen ise uzmanların bilişsel çıraklığını yapmalarıdır. Buradaki bilişsel çıraklık uzmanı basit taklit değil; matematik öğrenirken matematikçiler gibi düşünebilmeyi de öğrenebilmektir. *Çoklu bakış açısı ve roller*, öğrencilerin konuları farklı bakış açıları ile görmesini amaçlar. Otantik öğrenmede olabildiğince çeşitli kaynaklardan öğrenme söz konusudur. Ne kadar çok farklı yöntem, teknik ve kaynak ile süreç tasarlanırsa, o kadar zengin öğrenme yaşantıları sağlanabilir. Otantik öğrenme sürecine katılan öğrencilerin duruma göre farklı rollere girebilmeleri de beklenir. Böylece öğrenci farklılıkları daha kolay anlayabilir. *İşbirliği*, öğrencinin çevresi ile etkileşim içinde anlamlı öğrenmeyi sağlamasını içermektedir. Farklı kişiler ile kurulan etkileşim, öğrencilerin problemlerin çözümüne alternatif birçok çözüm getirebilmesini sağlamaktadır (Bektaş ve Horzum, 2014). *Yansıtma*, bir bağlam içerisinde öğrenen öğrencinin bilgiye ulaşip içselleştirdikten sonra öğrendiklerini kendi cümleleri ile ifade etmesidir (Gökdaş, 2003). *Açık bir şekilde dile getirme*, öğrencilerin edindikleri bilgileri paydaşlara açık bir şekilde ifade edebilmesidir. *Birebir yetiştirme ve yapılandırılmış destek*, ihtiyaç duyan öğrencilere rehberlik yaparken bunu kademe kademe azaltarak bağımsız hale getirmeyi hedefleyen bir süreçtir. *Otantik değerlendirme* ise gerçek dünya problemleri ile sürdürülen bir öğrenmenin, yine gerçek dünya performanslarının ortaya konulmasını belirleyen süreçtir. Süreç değerlendirilmesi yapılar ve sürecin sonunda öğrenciden öğrendiklerini sunması beklenir (Bektaş ve Horzum, 2014). Her öğrencinin kendini ifade edişi ve öğrenme biçimleri farklıdır. Kimi yazarak, kimi çizerek, kimi görerek vb. öğrenir. Bu nedenle öğretmenlerin yapması gereken öğrenme ortamlarında olabildiğince farklı etkinlikler kullanmaktır. Otantik bir değerlendirme de ancak bu şekilde otantik etkinliklerin kullanıldığı durumlarda mümkündür (Başol, 2004).

Otantik öğrenmenin özellikleri ve eğitimde yetiştirmek istediği birey düşünüldüğünde; bireylerin gerçek hayat problemlerini çözme becerilerini kazanmalarına oldukça önem verildiği görülmektedir (Lombardi ve Oblinger, 2007). Bu bağlamda otantik öğrenmenin gerçekleşebilmesi için otantik öğrenmenin önemli bir parçası olan problem çözme becerisinin öğretmenler tarafından kazanılmış

olması beklenmektedir. Bu beceriye sahip öğretmenlerin hayatta karşılaştıkları problemleri çözme yeterliğine sahip öğrenciler yetiştirmeleri eğitimin hayatta karşılığını bulmasını sağlayacaktır.

Problem Çözme Becerisi

Problem kavramı çok geniş, kapsamlı ve sınırlarının çizilmesi oldukça güç bir kavramdır. Bu kavram birçok eğitimci tarafından farklı açılardan hareketle farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Bu tanımların ortak noktaları ise bireyin bir amaca ulaşmak istemesi, engellerle karşılaşılması gibi özelliklerdir. Bir başka deyişle, bireyin amaçladığı noktaya ulaşmasına engel olan ve bireyde rahatsızlığa sebep olan her şey problemdir. Toplum yapısındaki değişimler ve teknolojinin devamlı ilerlemesiyle oluşan gelişmeler, birbirini tetikleyen siyasi, sosyal ve ekonomik olaylar sonucunda birey, devamlı olarak sorunlara maruz kalmaktadır. Bu durum, bireyin yaşama etkin uyumu bakımından problem çözmenin yıllardır psikoloji alanında yer almasını sağlamıştır (Bilgin, 2010).

Problemlerin günlük yaşamda bu denli karşılaşılması, bazı bilim insanlarını problem çözme yöntemleri geliştirmeye sevk etmiştir. Bu konu hakkında düşünen Amerikalı bilim insanı John Dewey, oldukça tutarlı ve bireyi en kısa yoldan amaçladığı sonuca götürecektir bir problem çözme yöntemi geliştirmiştir. Dewey'in geliştirdiği bu problem çözme yöntemi günümüzde bilimsel yöntem olarak bilinmekte ve bilimin bütün dallarında problem çözme süreci olarak kullanılmaktadır (Ünüvar, 2003). J. Dewey'e göre, bireyin düşünmesine neden olan şeyler engel, karmaşıklık ve şüphedir, ayrıca tüm bunlar bireyi düşünmeye sevk etmektedir (Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2001).

Dewey'in problem çözme yaklaşımını temel alarak Bingham, problem çözme aşamalarını; problemin farkında olma ve onunla uğraşma isteği duyma, problemi açıklama ve ilgili problemler grubunu anlamlandırma, probleme ilişkin bilgi toplama ve problemin çözümüne göre düzenleme, toplanan bilgiler doğrultusunda olası çözüm yöntemleri belirleme, çözüm yöntemlerini analiz ederek en iyi yöntemi belirleme, belirlenen çözüm yöntemini uygulama ve çözüm yöntemini değerlendirme olarak sıralamıştır (Fidan, 1985).

Öğrencilere problem çözme becerileri kazandırmak eğitimin belli başlı amaçlarından biridir (Kölemen ve Erişen, 2017). Aynı şekilde bireyleri hayata hazırlamak eğitimin en temel görevidir. Bu bağlamda zorunlu eğitim sürecinin çoğunda bireylere nerede, nasıl davranmaları gerektiğinin kazandırılmasıyla birlikte karşılaştıkları problem durumunda doğru problem çözme becerileri kazandırmak amaçlanmaktadır (Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2001). Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan örgün eğitim kurumlarında yer alan derslerin öğretim programları incelendiğinde, gözlenen noktalardan bir tanesi problem çözme becerisinin farklı derslerin ortak hedefi olduğudur. Bundan dolayı örgün eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler, bu ortak amacın farkında olmalı ve problem çözme becerisi kazandırma konusunda bilgi sahibi olmalıdır (Yiğit, 2018). Öğretmenlerin bilgi sahibi olması gereken diğer bir nokta ise problem çözme becerilerini kazandırırken özellikle problemi anlama ve bu problemi çözmek için bir plan yapma aşamalarının öğretilmesinin üzerinde durulması gereken basamaklar olduğudur (Picus ve diğerleri, 1983).

Öğrencilere problem çözme becerileri öğretilirken, gerçek yaşam durumlarını içeren otantik problemlerin verilmesi esastır. Öğrenciler bu problemleri çözmeyi öğrenirler ve böylelikle sadece doğru bir destek ve düşünmeye yönlendirilmeyle farklı bağlamlarda benzer stratejiler uygulayabilir duruma gelebilirler (Foshay ve Kirkley, 2003). Alanyazından da anlaşılacağı üzere, otantik öğrenme sürecinde öğrencilerin gerçek/otantik yaşam problemleriyle karşı karşıya getirilmesinden dolayı otantik öğrenme ile problem çözme becerisinin birbiriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Otantik öğrenme geleneksel öğretim yollarından farklı olarak öğrencilerin gerçek hayat durumlarına, hayatta karşılaşılabilecekleri problemlere farklı çözümler sunabilecekleri bir alternatif öğretim yolu sunmaktadır. Çağımızda eğitim, bireylerin hayatla iç içe yetiştirilmesini önemsemektedir. Öğrencilerin problem çözme becerileri ne denli yüksek ise eğitimin niteliği de bir o kadar fazla olacaktır. Ancak otantik öğrenmenin gerçekleşebilmesi ve öğrencilerin problem çözme becerisi kazanabilmeleri, öncelikle öğretmenlerin otantik öğrenmeyi gerçekleştirmeye hazır olmalarına ve problem çözme becerilerini kazandırabilme yeterliğine bağlıdır. Dolayısıyla bu çalışma, öğretmenlerin otantik öğrenmeye ilişkin hazırbuluşlukları ile problem çözme becerisi kazandırma yeterliklerini belirlemesi açısından önem taşımaktadır.

İlgili alanyazın incelendiğinde otantik öğrenme ile ilgili genellikle yurtdışı alanyazında kaynakların varlığı, fakat Türkçe kaynakların sınırlı oluşu bu alandaki çalışmaların önemini

arttırmaktadır. Alanyazında otantik öğrenmeye ilgili yurtdışında (Herrington ve Oliver, 2000; Koh, Tan ve Ng, 2012; Lombardi ve Oblinger, 2007; Moria, Refnaldi ve Zaim, 2017; Sridharan ve Mustard, 2015; Tombari ve Borich, 1999) ve yurtiçinde otantik öğrenmenin öğretmen adaylarının belli derslere ilişkin tutum, memnuniyet ve başarılarına etkisini (Aydın ve Savaş, 2019; Bektaş ve Horzum, 2012; Koçyiğit ve Zembat, 2013), otantik öğrenme ortamlarının öğrencilerin başarıları/tutumları üzerindeki etkilerini (Aynas ve Aslan, 2021a; Aynas ve Aslan, 2021b; Gündoğan, 2017; Hastürk, 2013; İneç, 2017), otantik görevlerin derslere ve öğrenme süreçlerine kattığı etkileri (Aşk ve Bay, 2018; Güner, 2015) ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin veya öğretmen adaylarının tutum ve başarılarına yönelik etkisini (Bağçeci ve Kinay, 2017; Dilmaç ve Dilmaç, 2014; Karakuş, 2012) inceleyen çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Türkiye’de otantik öğrenmeye ilgili çalışmalar incelendiğinde, son yıllarda çalışma sayısının arttığı, fakat genellikle otantik öğrenmenin çeşitli beceriler ve başarı üzerindeki etkisini inceleyen deneysel çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışma hem öğretmenlerin otantik öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluklarını ortaya koyması hem de öğretmenlerin otantik öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşlukları ile problem çözme becerisi kazandırma yeterlikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyması açısından alanyazındaki çalışmalardan farklılaşmaktadır. Bu açıdan araştırmanın ilgili alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu çıkış noktasından hareketle, bu çalışmada öğretmenlerin otantik öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşlukları ile problem çözme becerisi kazandırma yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmaktadır ve aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin otantik öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşlukları ve problem çözme becerisi kazandırma yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin otantik öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşlukları ve problem çözme becerisi kazandırma yeterlikleri cinsiyete, bransa ve mesleki deneyime göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin otantik öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşlukları ile problem çözme becerisi kazandırma yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin problem çözme becerisi kazandırma yeterlikleri otantik öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluklarını ne düzeyde yordamaktadır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin otantik öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşlukları ile problem çözme becerisi kazandırma yeterlikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmacıların değişkenler arasındaki olası ilişkileri araştırarak, olguyu daha iyi anlama çabası içinde oldukları ilişkisel çalışmada değişkenler arasındaki ilişkilere ve bunların derecelerine bakılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, Türkiye’nin farklı illerinde çalışmakta olan farklı branşlardan 305 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme; araştırmacının kolay ulaşabileceği bir topluluktan verileri topladığı, erişilmesi kolay bir durumu seçtiği örnekleme yöntemidir. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya pratiklik kazandırması yönüyle ekonomiktir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada çalışma grubu, gönüllülük esaslı ve kolay ulaşılabilirlik ilkesi dikkate alınarak belirlenmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin kişisel özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ilişkin kişisel özellikler

Değişkenler	Kategori	Sayı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	187	61.3
	Erkek	118	38.7
Okul Kademesi	Okul Öncesi	3	1
	İlkokul	161	52.8

	Ortaokul	117	38.4
	Lise	27	7.9
Branş	Temel Eğitim	141	46.2
	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	33	10.8
	Yabancı Diller Eğitimi	42	13.8
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	3	1
	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	55	18
	Güzel Sanatlar Eğitimi	2	0.7
	Özel Eğitim	4	1.3
	Meslek Dersleri	1	0.3
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	3	1
	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	17	5.6
	Beden Eğitimi	4	1.3
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	173	56.7
	6-10 yıl	87	28.5
	11 yıl ve üzeri	45	14.8

Tablo 1’de görüldüğü gibi, çalışma grubunun yaklaşık üçte ikisi kadın, üçte birine yakını ise erkektir. Öğretmenler farklı kademelerde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı Temel Eğitim, geri kalan kısmı ise Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Yabancı Diller Eğitimi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Güzel Sanatlar Eğitimi, Özel Eğitim, Meslek Dersleri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik ve Beden Eğitimi olmak üzere farklı branşlarda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin yarısından fazlası 1-5 yıl, yaklaşık olarak dörtte biri 6-10 yıl, geri kalan öğretmenler ise 11 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Öğretmenler İçin Otantik Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği: 5’li likert tipinde, 16 maddeden oluşan ve Horzum, Bektaş, Can, Üngören ve Sellüm (2019) tarafından geliştirilen bu ölçek tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçek “Kesinlikle katılıyorum (5)” ile “Kesinlikle katılmıyorum (1)” uçlarında değişen bir katılım ölçeğidir. Ölçekte yer alan maddelerin tümü olumlu yapıya sahiptir. “*Öğrenme sürecini gerçek dünya probleminin sunumu ile başlatırım.*”, “*Gerçek dünya bağlamı içeren problemleri çözerken öğrencimin edinimlerini yansıtmamasını beklerim.*”, “*Öğrenme sürecinin bütün bileşenlerini değerlendirebilecek nitelikteyim.*” gibi maddelerin yer aldığı ölçek, otantik öğrenmenin dokuz bileşenini bütünlük olarak içermektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .92 olarak hesaplanmış, bu çalışmada ise 0.87 olarak bulunmuştur. Bu değerler, ölçekten elde edilen verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Öğretmen Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliği Ölçeği: Yiğit (2018) tarafından geliştirilen 5’li Likert tipi ölçek, 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçek “Çok Yeterliyim (5)” ile “Yetersizim (1)” uçlarında değişen bir yeterlik ölçeğidir. Ölçekten toplamda alınabilecek en yüksek puan 85’tir. Katılımcının ölçekten yüksek puan alması, öğrencilere problem çözme becerisi kazandırma yeterliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin “doğru yaklaşımı benimsetme (9 madde)”, “ilgili yöntemi uygulama (5 madde)”, “motive etme (3 madde)” olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Örneğin; “*Öğrencileri problem hakkında akıl yürütmeye teşvik ederim.*” maddesi doğru yaklaşımı benimsetme alt boyutunda, “*Derslerimde problem çözme yöntemini başarılı bir şekilde uyguladım.*” maddesi ilgili yöntemi uygulama alt boyutunda, “*Öğrencilerin özgüvenlerini geliştirici etkinlikler yaparım.*” maddesi ise motive etme alt boyutunda yer almaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri alt boyutlar için sırasıyla, 0.88, 0.82, 0.78, ölçeğin toplamı için ise 0.91 olarak bulunmuştur (Yiğit, 2018). Bu çalışmada ise alt boyutlar için sırasıyla 0.87, 0.87 ,0.83 ölçeğin toplamı için ise 0.92 olarak bulunmuştur. Bu değerler, ölçekten elde edilen verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri Google Form kullanılarak çevrimiçi elde edilmiştir. Kişisel bilgi formu ve ölçekler Google Form'a yüklenmiş ve bağlantı linki oluşturularak sosyal ağlar, Whatsapp uygulaması, SMS veya e-mail aracılığıyla öğretmenlerle paylaşılmıştır. Verilerin toplanması yaklaşık 2 ay almıştır.

Öğretmenlerin otantik öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluklarının ve problem çözme becerileri kazandırma yeterliklerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek için ölçek puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Bu değerler; "1-1.79 arası" çok düşük, "1.80-2.59 arası" düşük, "2.60-3.39 arası" orta, "3.40-4.19 arası" yüksek ve "4.20-5.00 arası" ise çok yüksek düzey olarak değerlendirilmiştir. Analize başlamadan önce verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için ölçekte elde edilen değerlerin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Bu değerlerin ± 1 aralığında değiştiği görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 aralığında olması normallik varsayımı için yeterlidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk 2016), bu nedenle verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiği için, cinsiyet değişkeni için bağımsız örneklem için t-testi; mesleki deneyim ve branş değişkenleri için ise ANOVA testi kullanılmıştır. Bağımlı değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için ise Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayıları incelenmiş ve bu katsayılar '0.00-0.29 arası' *düşük*, '0.30-0.69 arası' *orta*, '0.70-1.00 arası' *yüksek düzeyde ilişki* olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2016).

Öğretmenlerin otantik öğrenme hazırbulunuşluklarının problem çözme becerilerini kazandırmanın anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek için ise aşamalı regresyon analizi kullanılmıştır. Aşamalı regresyon analizinde, bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olan bağımsız değişkenler önem sırasına göre analize dâhil edilirken bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmayan bağımsız değişkenler regresyon modeline dâhil edilmez (Büyüköztürk, 2016; Cohen, Cohen, West ve Aiken, 2003). Bu nedenle analiz aşamasına geçmeden önce bağımlı ve bağımsız değişkenler aşamalı regresyon analizi varsayımlarına göre incelenmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında çok değişkenli normallik ve doğrusallık sağlanmış, değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın Etik İzinleri

Bu araştırmanın etik kurul izni; Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu 16/09/2020-61178 evrak tarih ve sayı numarası ile alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin ölçek ve alt boyutlarına ait betimsel istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.
Ölçek ve alt boyutlarına ait betimsel istatistikler

Ölçekler	Alt Boyutlar	\bar{X}	S
Otantik öğrenme hazırbulunuşluk		4.39	.38
Problem çözme becerisi kazandırma yeterliği		4.05	.48
	Doğru Yaklaşımı Benimsetme	4.17	.46
	İlgili Yöntemi Uygulama	3.70	.67
	Motive Etme	4.28	.57

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin genel olarak otantik öğrenme hazırbulunuşluklarının (\bar{X} =4.39) çok yüksek düzeyde ve problem çözme becerisi kazandırma yeterliklerinin (\bar{X} =4.05) ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Problem çözme becerisi kazandırma yeterliği ölçeğinin alt boyutları

olan doğru yaklaşımı benimsetme ($\bar{X}=4.17$) ve ilgili yöntemi uygulama ($\bar{X}=3.70$) yeterliklerinin yüksek düzeyde, motive etme yeterliklerinin ise ($\bar{X}=4.28$) çok yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi çerçevesinde, öğretmenlerin otantik öğrenme hazırbulunuşluğu ile problem çözme becerisi kazandırma yeterliklerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan t testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğretmenlerin otantik öğrenme hazırbulunuşlukları ve problem çözme becerisi kazandırma yeterliklerinin cinsiyete göre t testi sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	Sayı	\bar{X}	s	sd	t	p
Otantik Öğrenme	Kadın	187	4.39	0.39	303	.020	.984
Hazırbulunuşluk	Erkek	118	4.39	0.37			
Problem Çözme Becerisi	Kadın	187	4.02	0.49	303	-1.532	.121
Kazandırma Yeterliği	Erkek	118	4.10	0.45			

Tablo 3'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin otantik öğrenme hazırbulunuşluklarının ($t_{(303)}=.020$, $p>.05$) ve problem çözme becerisi kazandırma yeterliklerinin ($t_{(303)}=-1.532$, $p>.05$) cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Öğretmenlerin otantik öğrenme hazırbulunuşluğu ile problem çözme becerisi kazandırma yeterliklerinin bransa göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Öğretmenlerin otantik öğrenme hazırbulunuşlukları ve problem çözme becerisi kazandırma yeterliğinin bransa göre anova sonuçları

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Ölçek	Branş	Sayı	\bar{X}	S	Varyans Kaynağı	K.T	sd	K.O	F	p
Otantik Öğrenme Hazırbulunuşluk	Temel Eğitim	141	4.40	0.36	Gruplar arası	.674	4	.168	1.160	.328
	Türkçe ve Sosyal	33	4.46	0.30						
	Yabancı Diller	42	4.31	0.54	Gruplar içi	43.547	300	.145		
	Matematik ve Fen Diğer*	55	4.36	0.32	Toplam	44.221	304			
Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliği	Temel Eğitim	141	4.08	0.48	Gruplar arası	.943	4	.236	1.042	.386
	Türkçe ve Sosyal	33	4.07	0.44						
	Yabancı Diller	42	3.99	0.62	Gruplar içi	67.868	300	.226		
	Matematik ve Fen Diğer*	55	3.96	0.39	Toplam	68.810	304			

*Diğer (BÖTE, Güzel Sanatlar, Özel Eğitim, Meslek Dersleri, DKAB, PDR ve BESYO)

Tablo 4'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin otantik öğrenme hazırbulunuşlukları ($F_{(4,300)}=1.160$, $p>.05$) ve problem çözme becerisi kazandırma yeterlikleri ($F_{(4,300)}=1.042$, $p>.05$) bransa göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin otantik öğrenme hazırbulunuşluğu ve problem çözme becerisi kazandırma yeterliklerinin mesleki deneyime göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Öğretmenlerin otantik öğrenme hazırbulunuşlukları ve problem çözme becerisi kazandırma yeterliğinin mesleki deneyime göre anova sonuçları

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Ölçek	Mesleki deneyim	Sayı	\bar{X}	S	Varyans Kaynağı	K.T	sd	K.O	F	p

Otantik Öğrenme Hazırbulunuşluk	1-5 yıl	173	4.36	0.39	Gruplar arası	.537	2	.268	1.856	.158
	6-10 yıl	87	4.45	0.35						
	11 yıl ve üzeri	45	4.42	0.39	Gruplar içi	43.684	302	.145		
					Toplam	44.221	304			
Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliği	1-5 yıl	173	4.02	0.50	Gruplar arası	.550	2	.275	1.217	.297
	6-10 yıl	87	4.09	0.43						
	11 yıl ve üzeri	45	4.12	0.45	Gruplar içi	68.260	302	.226		
					Toplam	68.810	304			

Tablo 5'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin otantik öğrenme hazırbulunuşluğu ($F_{(2,302)}= 1.856$, $p>.05$) ve problem çözme becerisi kazandırma yeterlikleri ($F_{(2,302)}= 1.217$, $p>.05$) mesleki deneyime göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin ölçek puanları arasındaki ilişkileri incelemek için hesaplanan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayı değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Araştırmanın bağımlı değişkenlerine ait pearson çarpım momentler korelasyon katsayıları

<i>Değişkenler</i>	<i>Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliği (Toplam)</i>	<i>Doğru Yaklaşımı Benimsetme</i>	<i>İlgili Yöntemi Uygulama</i>	<i>Motive Etme</i>
Otantik Öğrenme Hazırbulunuşluk	.677**	.662**	.537**	.557**

$p<.01$ **

Tablo 6 verileri incelendiğinde, öğretmenlerin otantik öğrenme hazırbulunuşlukları ile problem çözme becerisi kazandırma yeterlikleri ölçeğinin toplamı ($r=.677$; $p<.01$), doğru yaklaşımı benimsetme ($r=.662$; $p<.01$), ilgili yöntemi uygulama ($r=.537$; $p<.01$) ve motive etme ($r=.557$; $p<.01$) alt boyutları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkilerin olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik basamaklı regresyon analizi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Öğretmenlerin otantik öğrenme hazırbulunuşluklarının yordanmasına ilişkin basamaklı regresyon analizi sonuçları

<i>Basamaklar</i>	<i>Yordayıcı değişkenler</i>	β	<i>Yordama Gücü (R)</i>	<i>Açıklana Varyans (R²)</i>
1.	Doğru Yaklaşımı Benimsetme	.662	.662	.438
2.	İlgili Yöntemi Uygulama	.191	.678	.459
3.	Motive Etme	.126	.683	.466

Tablo 7 verilerine göre, öğretmenlerin problem çözme becerisi kazandırma yeterlikleri, otantik öğrenme hazırbulunuşluklarındaki varyansın %46.6'sını açıklamaktadır. Tablo 7'de verilen basamaklı regresyon analizine yönelik ANOVA sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Öğretmenlerin otantik öğrenme hazırbulunuşluklarının yordanmasına ilişkin anova sonuçları

<i>Model</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Regresyon	20.618	3	6.873	87.641	.000
Artık (Residual)	23.604	301	.078		

Tablo 8 verilerine göre, Tablo 7'deki basamaklı regresyon analizinde hesaplanan yordama gücü anlamlıdır ($F_{(3,301)}=87.641$, $p<.000$). Öğretmenlerin otantik öğrenme hazırbulunuşluklarının yordanmasına ilişkin regresyon analizi üç basamakta yürütülmüştür ve üç değişkenin de anlamlı yordayıcı olduğu saptanmıştır. Buna göre, regresyon eşitliğine anlamlı yordayıcı olarak alınan doğru

yaklaşımı benimsetmenin öğretmenlerin otantik öğrenme hazırbulunuşluklarına ilişkin varyansın %43.8'ini açıklayacak güçte olduğunu, ilgili yöntemi uygulamanın varyansın %2.1'ini ve motive etme ise varyansın %0.7'sini açıklayacak güçte olduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğretmenlerin otantik öğrenme hazırbulunuşluklarının ve problem çözme becerisi kazandırma yeterliklerinin incelendiği bu çalışmada, öğretmenlerin otantik öğrenme hazırbulunuşluklarının çok yüksek, problem çözme becerisi kazandırma yeterliklerinin ise yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında öğretmenlerin otantik öğrenme hazırbulunuşluklarını belirlemeye yönelik bir çalışmaya rastlanamamıştır. Problem çözme becerisi kazandırma yeterliği ile ilgili ise daha çok öğretmenlerin problem çözme becerileri üzerine araştırmalara rastlanmıştır. Çınar, Hatunoğlu ve Hatunoğlu'nun (2009) çalışmasında öğretmenler, yüksek düzeyde problem çözücü olduklarını düşünmektedirler. Benzer şekilde, Coşkun ve Kaplan'ın (2011) yaptığı çalışmada, çağdaş yaklaşımlar ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin problem çözme becerileri yeterlik algılarının yüksek olmadığı belirlenmiştir. Buradan hareketle problem çözme becerileri yeterlik algıları yüksek olmayan öğretmenlerin çağdaş yaklaşımları işe koşmada çekingen kalacakları söylenebilir. Nitekim çağdaş yaklaşımlardan biri olan otantik öğrenmede, öğretmen-öğrenci ilişkisi usta-çırak ilişkisine benzetilerek gerçek yaşamdan problemlerin sınıf ortamına taşınması vurgulanmaktadır (İneç, 2017). Bu çalışmada kendilerini otantik öğrenmeyi uygulamaya hazır hisseden öğretmenlerin problem çözme becerilerini kazandırmada da kendilerini yeterli bulmalarının öğretimin niteliğini arttıracakları söylenebilir. Öğretmen yeterlikleri, öğrencilerin öğrenmelerindeki en önemli etkenlerdendir. Öğretmenin kendini yeterli bulması öğrenci için de öğrenmeyi kalıcı hale getirir (Karacaoğlu, 2008). Dolayısıyla kendini problem çözme becerisini kazandırmada ve otantik öğrenmeyi uygulamada yeterli gören bir öğretmenin öğretimi de daha nitelikli kılmasının, eğitim sistemine ve var olan sorunların çözümüne önemli destek sağlayacağını söylemek mümkündür.

Araştırmada öğretmenlerin otantik öğrenme hazırbulunuşluğu ile problem çözme becerisi kazandırma yeterliklerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Alanyazında cinsiyete göre öğretmenlerin otantik hazırbulunuşluğu ile problem çözme becerisi kazandırma yeterliklerini doğrudan inceleyen bir çalışmaya rastlanamamıştır. Ancak bu çalışmaya benzer olarak Arkan'ın (2011) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisini kazandırmaya yönelik öz-yeterliklerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Demirtaş ve Dönmez'in (2008) ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerle yaptığı çalışmada, kadınların ve erkeklerin problem çözme becerilerinin anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Bağçeci ve Kinay'ın (2013) bazı değişkenlere göre öğretmenlerin problem çözme becerilerinin incelendiği çalışmada ise kadın ve erkek öğretmenlerin problem çözme becerilerinin birbirine benzer olduğu saptanmıştır. Buradan hareketle otantik öğrenme hazırbulunuşluğu ile problem çözme becerisi kazandırma yeterliklerinin kadın ve erkek öğretmenler için benzer düzeyde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, cinsiyetin öğretmenlerin otantik öğrenme hazırbulunuşluğu ve problem çözme becerisi kazandırma yeterlikleri üzerinde belirleyici bir değişken olmadığı söylenebilir.

Araştırmada, öğretmenlerin otantik öğrenme hazırbulunuşluğu ile problem çözme becerisi kazandırma yeterliklerinin branşa göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Alanyazında branşa göre öğretmenlerin otantik öğrenme hazırbulunuşluğu ile problem çözme becerisi kazandırma yeterliklerini doğrudan inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır, fakat Bağçeci ve Kinay'ın (2013) çalışmasında, öğretmenlerin problem çözme becerilerinde branşa göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Demirtaş ve Dönmez (2008) çalışmalarında, branşa göre öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algılarında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna varmıştır. Öğretmenlerin otantik öğrenme hazırbulunuşluğu ve problem çözme becerisi kazandırma yeterlikleri bakımından branş değişkenine göre anlamlı fark olmamasının sebebi, eğitim fakültelerinde verilen eğitimin alan dersleri dışında ortak olması olabilir. Bu nedenle yapılan çalışmalara branş olarak değil de genel olarak 'eğitimci' olarak bakıldığında otantik öğrenme; eğitimciler tüm öğrenciler için kendileri tarafından yönetilen sorgulama, problem çözme, eleştirel düşünme, gerçek dünyada ve yaratıcı bağlamlarda yansıtma yapmak için anlamlı fırsatlar ve uygun destek sağladığında meydana gelir (State University of New York at Oswego School of Education Conceptual Framework, 1998). Maina'ya (2004) göre bir öğretmenin rolü, otantik öğrenmenin başarılı bir şekilde uygulanması için temel bir değişikliğe

uğramalıdır. Bu değişimde, öğretmen kolaylaştırıcı rolünü üstlenir ve öğrencilerin kendi öğrenmeleri için sorumluluk almasını sağlamak amacıyla “Sahnedeki Bilge” klişesinin imajından vazgeçer. Hatta bir uzman olarak kendinin gücünün birazını öğrencilere alıcı olarak katılmak için teslim edebilir ve tüm bu yeniliği görseller, simülasyonlar ve etkileşimli teknolojiler ile destekleyebilir. Karmaşık, sürekli araştırmalarla uğraşan en akıllı öğrenci ekibi bile uygun “yol gösteren” yokluğunda zorluk çekebileceği için otantik öğrenme egzersizine uygun, anlama kontrolleri ve geri bildirim döngüleri tasarlamak ayrıca tercihen gerçek dünya ortamlarında yaygın olarak sergilenen çok çeşitli müdahaleler eğitimcinin rolüdür (Lombardi ve Oblinger, 2007). Dolayısıyla, Maina'nın (2004) da belirttiği gibi denilebilir ki branş fark etmesizin eğitimciler, otantik öğrenme aktivitelerini başarılı bir şekilde uygulama zorluğu ve sorumluluğuyla karşı karşıyadır.

Araştırmada, öğretmenlerin otantik öğrenme hazırbulunuşluğu ile problem çözme becerisi kazandırma yeterliklerinin mesleki deneyim yılına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin otantik öğrenme hazırbulunuşluğu 6-10 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmenlerde yüksek düzeyde iken problem çözme becerisi kazandırma yeterliği bakımından 11 yıl ve üzeri mesleki deneyimi olan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Alanyazında mesleki deneyime göre öğretmenlerin otantik öğrenme hazırbulunuşluğu ile problem çözme becerisi kazandırma yeterliklerini doğrudan inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır, fakat bu çalışmaya benzer olarak Çınar, Hatunoğlu ve Hatunoğlu'nun (2009) çalışmasında, öğretmenlerin deneyim yılı arttıkça problem çözme beceri düzeylerinde az da olsa artış görülmüştür. Benzer şekilde, Coşkun ve Kaplan'ın (2011) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin problem çözme becerilerinin mesleki deneyime göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmadan farklı olarak, Bağçeci ve Kinay (2013) yaptığı çalışmada, problem çözme açısından kendilerini en olumsuz algılayan grubun hizmet süresi “21 yıl ve daha fazla” olan öğretmenler olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde, Demirtaş ve Dönmez (2008) yaptığı çalışmada, deneyim arttıkça problem çözme becerisinin azaldığını sonucuna ulaşmıştır. Demirtaş ve Dönmez'e (2008) göre beklenmeyen bu durumun sebebi mesleki deneyim yılı az olan öğretmenlerin daha cesur düşünmesi ve kendi problem çözme becerilerini gerçekten daha yüksek algılamış olabilesidir. Her ne kadar alanyazındaki çalışmalarda mesleki deneyim değişkenine göre farklı sonuçlar ortaya çıksa da bu çalışma sonuçlarından hareketle, mesleki deneyim yılından bağımsız olmak üzere öğretmenlerin otantik öğrenme hazırbulunuşluğu ile problem çözme becerisi kazandırma yeterliklerinin benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sonuç üzerinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının 1-5 yıl arası mesleki deneyime sahip olmalarının, bir başka deyişle mesleki deneyim aralığının çok geniş olmamasının etkili olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin otantik öğrenme hazırbulunuşlukları ile problem çözme becerisi kazandırma yeterliği toplam puan ve alt boyutları olan doğru yaklaşımı benimsetme, ilgili yöntemi uygulama ve motive etme arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Bu durumda, öğretmenlerin problem çözme becerisi kazandırma yeterlikleri arttıkça otantik öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluklarının da arttığı söylenebilir. Ayrıca araştırma sonucunda bu sonuca paralel olarak, öğretmenlerin problem çözme becerisi kazandırma yeterliklerinden doğru yaklaşımı benimsetme, ilgili yöntemi uygulama ve motive etmenin öğretmenlerin otantik öğrenme hazırbulunuşluklarındaki varyansın %46.6'sını açıklayacak güçte olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, problem çözme becerisi kazandırma yeterliliğinin otantik öğrenme hazırbulunuşluğunun güçlü bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ilgili kuramsal alanyazınla örtüşmektedir. Aynas ve Aslan'ın (2021b) yaptığı çalışmada, otantik öğrenme uygulamalarının deney grubu öğrencilerinin problem çözme becerilerini önemli ölçüde geliştirdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin problem çözme becerisi kazandırma yeterliklerinin otantik öğrenme hazırbulunuşluklarını anlamlı bir şekilde yordamasının nedeni, otantik öğrenmenin problem çözme süreçleri ile fazlaca ilişkili olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Otantik öğrenme gerçek dünya problemleri üzerinden ilerler ve otantik öğrenmede yeterli öğretmenler günlük yaşamla ilişkili problemleri kullanır (Barış ve Horzum, 2012). Otantik öğrenmede, öğrenciler aktif olarak gerçek yaşam problemleriyle karşı karşıya bırakılmakta, problemlere çözüm önerileri geliştirmeleri beklenmekte ve dolayısıyla eğitim süreçleri gerçek yaşam problemlerini içermektedir (İneç, 2017; Koçyiğit ve Zembat, 2013). Alanyazında da vurgulandığı gibi, otantik öğrenme sürecinde öğrencilerin gerçek/otantik yaşam problemleriyle karşı karşıya getirilmesinden dolayı otantik öğrenme ile problem çözme becerisinin birbiriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar bu görüşü destekler

niteliktedir. Bu nedenle otantik öğretime hazır olan bir öğretmen problem çözme becerilerine ve bu becerileri öğrencisine kazandırma yeterliğine sahip olmalıdır. Bu durumda problem çözme becerisi kazandırma yeterliğine sahip bir öğretmenin otantik öğrenmeye hazır olduğu ve öğrenimi, öğrenci için daha yaşama dönük, hayatın kendisi olarak düzenleyeceği, bunun da problem çözme becerilerini kullanmayı gerekli kıldığı söylenebilir. Bu çalışma sonuçlarından hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları ile otantik öğrenme uygulamalarını tanımları ve problem çözme süreçlerine entegre edebilmeleri kolaylaştırılabilir.
2. Çalışma nicel araştırma verilerine uygun olarak yapılmıştır. Bu alanda derinlemesine bilgi edinebilmek için nitel araştırmalar ya da nitel ve nicel araştırmalar (karma) bir arada yapılabilir.
3. Bu çalışmada katılımı az olan bazı branşlar birleştirilerek değerlendirmeye alınmıştır. Branş bazlı geniş katılımlı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Alacahan, G. (2016). *Otantik öğrenmede yerel coğrafi bilgi ve halk takvimi* (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Arkan, K. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisini kazandırmaya yönelik öz-yeterlikleri ile ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın-Aşk, Z. (2016). *Matematik dersinde otantik görev odaklı öğrenme süreçlerinin incelenmesi: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Aydın, O. ve Savaş, B. (2019). Otantik öğrenmenin matematik ders başarısına etkisi. *I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*. İzmir Demokrasi Üniversitesi, İzmir.
- Aynas, N. ve Aslan, M. (2021a). The effects of authentic learning practices on academic success in science courses. *Educational Research Quarterly*, 44(4), 3-30.
- Aynas, N. ve Aslan, M. (2021b). The effects of authentic learning practices on problem-solving skills and attitude towards science courses. *Journal of Learning for Development*, 8(1), 146-161.
- Bağçeci, B. ve Kinay, İ. (2013). Öğretmenlerin problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 335-347.
- Başol, G. (2004). Otantik değerlendirme nedir ve nasıl yapılır. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Bektaş, M. ve Horzum, M. B. (2012). Otantik öğrenmenin topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının derse yönelik tutum ve memnuniyetine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 341-360.
- Bektaş, M. ve Horzum, M. B. (2014). *Otantik öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bilgin, A. ve Kalı-Soyer, M. (2010). Üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenlere ve denetim odağına göre problem çözme beceri algıları. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. Antalya.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G. ve Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple correlation/regression analysis for the behavioral sciences*. London: Lawrens Erlbaum Associates, Publishers
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, Y. D. ve Kaplan, A. Ö. (2011). Öğretmenlerin problem çözme yeterlik algıları ve yeni yaklaşımları uygulamada yaşadıkları problemler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(Aralık 2011), 59-75.
- Çınar, O., Hatunoğlu, A. ve Hatunoğlu, Y. (2009). Öğretmenlerin problem çözme becerileri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 215-226.
- Demirtaş, H. ve Dönmez, B. (2008). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 177-198.

- Dilmaç, S. ve Dilmaç, O. (2014). Otantik değerlendirme yaklaşımlarının ortaöğretim öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (38), 1-35.
- Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Foshay, R. ve Kirkley, J. (2003). *Principles for teaching problem solving*. Technical Paper, 4.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 100-119.
- Gökdaş, İ. (2003). *Bilgisayar ve sınıf ortamına dayalı durumlu öğrenmenin öğrenci başarısı, tutum ve transfere etkisi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gündoğan, A. ve Gültekin, M. (2017). İlkokul hayat bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamları oluşturulmasına yönelik örnek uygulamalar. Demirel, Ö. ve Dinçer, S. (Ed.), *Küreselleşen Dünyada Eğitim* (ss. 779-792). Ankara, Pegem Akademi.
- Güner, M. ve Belet-Boyacı, Ş. D. (2015). Türkçe dersinde dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesinde otantik görev temelli otantik materyallerin etkisi. *International Periodical for the Language, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 757-772.
- Har, L. B. (2013). Authentic learning. *The Hong Kong Institute of Education*. Retrieved.
- Hastürk, H. G. (2013). *Öğretmen adaylarının zihinsel yapılarındaki değişimlerin otantik öğrenme ortamlarında incelenmesi ve değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Herrington, J. ve Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 23-48.
- İneç, Z. F. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde geo-medya destekli otantik öğrenme ortamının öğrenmeye etkisi* (Doktora tezi). Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karakuş, F. (2012). Oluşturmacı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 101-116.
- Kinay, İ. Ve Bağçeci, B. (2017). Otantik Değerlendirme Yaklaşımının öğretmen adaylarının öğrenmeye ve katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlarına etkisinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (52), 16-32.
- Koçyiğit, S. ve Zembat, R. (2013). Otantik görevlerin öğretmen adaylarının başarılarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 291-303.
- Koh, K. H., Tan, C. ve Ng, P. T. (2012). Creating thinking schools through authentic assessment: The case in Singapore. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(2), 135-149.
- Kölemen, C. Ş. ve Erişen, Y. (2017). Mesleki ve teknik ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 2(2), 42-60.
- Lombardi, M. M. ve Oblinger, D. G. (2007). Authentic learning for the 21st century: An overview. *Educause learning initiative*, 1(2007), 1-12.
- Maina, F. W. (2004, Ocak). *Authentic learning: Perspectives from contemporary educators*. https://www.researchgate.net/publication/26413481_Authentic_Learning_Perspectives_from_Contemporary_Educators adresinden erişildi (Erişim Tarihi: 27/05/2020)
- Moria, E., Refnaldi, R. ve Zaim, M. (2017). Using authentic assessment to better facilitate teaching and learning: The case for students' writing assessment. *Sixth International Conference on Languages and Arts*, 148, 333-337.
- Picus, L., Sachse, T. P. ve Smith, R. M. (1983, Haziran). *Teaching problem solving: A research synthesis*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED238875.pdf> adresinden erişildi (Erişim Tarihi: 20/03/2020).
- Saracaloğlu, A. S., Serin, O. ve Bozkurt, N. (2001). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 121-134.
- Sridharan, B. ve Mustard, J. (2015). *Authentic assessment methods: a practical handbook for teaching staff*. Deakin University.

- State University of New York at Oswego School of Education (1998). *Conceptual Framework*. Oswego, NY: Author.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- TDK (2020). *Türk dil kurumu büyük Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişildi (Erişim Tarihi: 20/03/2020).
- Tombari, M. L. ve Borich, G. D. (1999). *Authentic assessment in the classroom: applications and practice*. Prentice-Hall, Inc.
- Ünüvar, A. (2003). *Çok yönlü algılanan sosyal desteğin 15-18 yaş arası lise öğrencilerinde problem çözme becerisine ve benlik saygısına etkisi* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Wornyo, A. A., Klu, E. K. ve Motlhaka, H. (2018). Authentic learning: enhancing learners' academic literacy skills. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7(4), 56-62.
- Yiğit, Y. (2018). Öğretmen problem çözme becerisi kazandırma yeterliği ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik güvenilirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi İslami İlimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 60-77.

Bu araştırmanın etik kurul izni; Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu 16/09/2020-61178 evrak tarih ve sayı numarası ile alınmıştır.

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ HAYVAN SEVGİSİ VE DUYARLILIKLARI ANIMAL LOVE AND SENSITIVITY OF CLASSROOM TEACHER CANDIDATES

Ceren UTKUGÜN¹

ÖZ: Bu araştırma sınıf öğretmeni adaylarının hayvan sevgisi ve duyarlılıkları konusunda görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının hayvan sevgisine yönelik görüş ve deneyimleri ile hayvanlara duyarlılığı nasıl algıladıklarına odaklanıldığı için temel nitel araştırma yaklaşımı tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme türlerinden uygun örnekleme yöntemiyle seçilen Eğitim Fakültesi 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 67 sınıf öğretmeni adayından oluşmaktadır. Araştırmanın verileri 2019/2020 Bahar yarıyılı sonunda altı adet açık uçlu sorudan oluşan hayvan sevgisi ve duyarlılığı görüş formu kullanılarak dijital ortamda toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analizle çözümlenmiş, tablolar biçiminde sunulmuş, frekanslarla ifade edilmiş, öğretmen adaylarının görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; öğretmen adaylarının hayvanları sevdiği ve korumaya yönelik farkındalık sahibi oldukları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının kendi hayatlarından örnekler vermeleri, hayvanların yaşam koşulları ile kendi yaşam koşullarını kıyaslayarak empati kurabilmeleri, hayvanların maruz kaldıkları bazı durumlar için “*Ne yazık ki, Çok yazık!*” gibi duygusal ifadeler kullanmaları, hayvan beslemenin zorlukları hakkında çoğunlukla olumlu ifadeler kullanmaları hayvan sevgisi ve duyarlılığına sahip olduklarını göstermektedir.

Anahtar sözcükler: Sınıf eğitimi, Hayvan sevgisi, Duyarlılık, Öğretmen adayı.

ABSTRACT: This research was carried out to examine the opinions of class teacher candidates about animal love and sensitivities. In this research, a basic qualitative research approach was preferred because it focused on the views and experiences of teacher candidates for animal love and how they perceive animal sensitivity. The study group of the research consists of 67 primary school teacher candidates studying in the 4th grade of the Faculty of Education, who were selected by convenient sampling method, one of the criterion sampling types, from purposive sampling methods. The data of the research were collected digitally at the end of the 2019/2020 Spring semester by using the animal love and sensitivity opinion form consisting of six open-ended questions. The data of the study were collected digitally at the end of the 2019/2020 Spring semester using a questionnaire consisting of six open-ended questions. The data obtained were analyzed by descriptive analysis, presented in the form of tables, expressed with frequencies and supported by direct excerpts from the opinions of teacher candidates. The obtained data were analyzed according to the content analysis technique, the created themes and codes were tabulated by specifying their frequencies, and were supported by direct quotations from teacher candidates' opinions. According to the findings obtained as a result of the research, it was determined that the teacher candidates loved animals and had awareness of conservation. For some situations where animals are exposed, “unfortunately, it's a pity!” their use of emotional expressions such as their use of mostly positive expressions about the difficulties of feeding animals shows that they have animal love and sensitivity.

Keywords: Classroom education, love for animals, sensitivity, teacher candidate.

Bu makaleye atf vermek için:

Utkuğün, C. (2022). Sınıf öğretmeni adaylarının hayvan sevgisi ve duyarlılıkları, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1515-1535

Cite this article as:

Utkuğün, C. (2022). Animal love and sensitivity of classroom teacher candidates. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1515-1535

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Afyonkarahisar, Türkiye, cerendemirdelen@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-5911-9175

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Considering the guiding side of classroom teachers on children; it is important that they have animal love and sensitivity. Teachers have an important role in raising individuals to be compassionate, aware of their responsibilities and sensitive as much as the curriculum and textbooks. Researching the animal love and sensitivities of classroom teacher candidates will contribute to shaping the education given especially in the area of sensitivity to the natural environment and protection of living things. It can also be a guide in developing positive attitudes towards animals in students and transforming them into behaviors.

Method

In this research, a basic qualitative research approach was preferred because it focused on the views and experiences of teacher candidates for animal love and how they perceive animal sensitivity. In this research, appropriate sampling from non-selective sampling types was used. The study group is a candidate for 67 classroom teachers who are studying in the 4th grade at the Faculty of Education. The data of the research were collected digitally at the end of spring semester 2019/2020 using a questionnaire consisting of six open-ended questions. The data obtained were analyzed by descriptive analysis, presented in the form of tables, expressed with frequencies and supported by direct excerpts from the opinions of teacher candidates.

Findings

In this research, which aims to determine the animal love and sensitivities of classroom teacher candidates, it was determined that teacher candidates love animals and have awareness to protect them. The fact that teacher candidates give examples of their own lives, empathize by comparing the living conditions of animals with their own living conditions, use emotional expressions for some situations in which animals are exposed, often use positive expressions about the difficulties of feeding animals indicates that they have animal love and sensitivity.

Discussion and Conclusion

The class teacher candidates stated that they have carried out a number of activities on nutrition and shelter in order to protect the stray animals living around them. According to Akıllı (2018); it should be taken into account that even the prevailing belief that humans are superior, conscious and more powerful beings in shaping nature than other species requires acting responsibly and protecting other species with the idea that they are in fact in need.

The classroom teacher candidates made explanations about the sensitivity of the people around them to animals with positive and negative examples. Stating that people are insensitive, the teacher candidates stated that the whole society should be made aware of the sad images they see in their environment and media. According to Hızarcı, Atılboz and Salman (2005), the long-term and effective solution in the development of positive attitudes towards animals will be possible with education. In order to gain this awareness, teachers must be conscious and supported by curriculums.

Teacher candidates emphasized basic sensitivity to improve the living conditions of stray animals; they repeated the concepts of consciousness, education, deterrent penalties, shelter and a container of food and a container of water. Teacher candidates describe stray animals not as "any being" or "worthless being"; it is understood that they see it as "individual" or "part of nature". In this context, the value of animals that are part of the natural environment by people who are another part of the natural environment can be considered as a precursor to the value of the environment, which is another part of the natural environment (Işın, 1995).

Teacher candidates emphasized psychological benefit, friendship, sense of responsibility, compassion, and sensitivity as the contribution of adopting a pet to their lives. 37% of teacher candidates expressed

emotionally that having a pet with the emphasis on love would not be a difficulty in their lives with words such as "love, pleasure, friend, family member, happiness, feeling incomplete in your absence". In Utkugün (2019)'s study of the sensitivity of primary school 3rd graders to animals, 25% of the students stated that pet ownership is not a difficulty, even if it is, a living creature's life is more valuable, and they explained it with emotional words such as "I feel sorry for the animals thrown out on the street, the animal's life is more precious, they are also alive, one of the family". Teacher candidates have concentrated on responsibility, inability to take time, having to leave alone, creating financial burdens, care, cleaning, seeking attention, getting sick, saying goodbye when they die and not being able to live the home environment as the challenges that animal ownership will create in their lives. It is seen that teacher candidates use emotional expressions such as "not being able to take the time, leaving them alone, having to say goodbye" in their difficulty statements. Selby, Rhoades & John (1981) reported that people who had never owned animals outweighed the negative characteristics of cats and dogs, while the emotional dimension of women's attitude towards animals was more weighted (Sarıal Kubilay, 2019).

Teacher candidates who find the curriculum sufficient and do not find it sufficient to create sensitivity to animals have proposed to carry out in-school and out-of-school activities based on the fact that animal love cannot be instilled with paper and pencil. Kepenekçi (2003)'s work to determine the current state of human rights and social responsibility education in schools shows that there is little place for social responsibility in life information and social studies textbooks, these topics are presented only at the level of knowledge and there are no activities that will allow students to actively participate in the course.

GİRİŞ

İnsanlar, Neolitik dönemde avcılık ve toplayıcılıktan yerleşik hayata geçerken çeşitli türlerde hayvanları evcilleştirmiştir. O dönemde insan ve hayvan ilişkisinin çoğunlukla ekonomik boyutta olduğu görülürken (Pointing, 2000; akt. Tamzok, Kük ve Çobanoğlu, 2013) günümüz koşullarında bu ilişkinin sevgi ve arkadaşlık, yalnızlığı paylaşma boyutu ön plana çıkmıştır (Tamzok, Kük ve Çobanoğlu, 2013). İnsanların özellikle kendilerini yakın hissettiği, destek bulduğu bir varlık olarak hayvanlar, her zaman onların hayatında bir yer edinmiş ve edinmeye de devam etmektedir (Kaya ve Bektaş, 2019). Aynı zamanda yapılan araştırmalarla hayvan destekli uygulamaların kişilerin bedensel ve ruhsal sağlığına katkıda bulunduğunun gösterilmesi, insan ile hayvan arasında çok boyutlu ilişkiye farklı bir boyut daha kazandırmıştır (Önal, Kişioğlu, Uskun ve Evcil, 2020).

İnsanlar doğada var oldukları günden itibaren yaşam mücadelesi verirken, kendisinden de başka canlıların yaşadığının da farkına varmış ve yaşadığı ortamı başka canlılarla paylaşmak zorunda kalmıştır (Koç, Altunçul ve Filoğlu, 2014). Daha çok insanların çıkarlarına dayanan insan-hayvan ilişkisi ilköğretilere kadar uzanmasına rağmen, hayvan hakları ve refahının önemi son yıllarda daha çok dile getirilmeye başlamıştır (Abanoz, 2008; Koç, Altunçul ve Filoğlu, 2014; Akbulut ve Çobanoğlu, 2020). İnsanlar önce kendi refahını sağlamış, daha sonra çevresinin bileşenlerinden olan hayvanların haklarını savunmaya başlamıştır. Günümüzde hangi toplumda olursa olsun hayvanların da hakları olduğu ve onların da saygı görmeye muhtaç olduğu yadsınmamaktadır (Abanoz, 2008; Akbulut ve Çobanoğlu, 2020). Hissedilebilen, acı çekebilen, üzülebilen ve sevinebilen hayvanların hakları birçok çağdaş ülkede yasalarla güvence altına alınmış olsa da oluşturulan yasaların kapsamı ve uygulanışı konusunda eleştiriler devam etmektedir. Yasalara aykırı muameleye maruz kalan ve hakkını savunma şansı olmayan hayvanların haklarını savunmak yine insanlara düşmektedir. Burada yasalar kadar öneme sahip bir başka konu ise insanların hayvanlara karşı beslediği duygu ve düşüncelerdir (Çalışkan, Aydın ve Aslenderen, 2014). Özellikle hayvan refahı ve insanların hayvanlara davranış biçimi dünyada sosyal, politik, etik ve bilimsel açıdan giderek önem kazanmaktadır (Gül ve Özay Köse, 2019).

İnsanlarla hayvanlar arasındaki ilişkide insanın çıkar beklemeden hayvanla bir sevgi bağı oluşturmasında çocuğun özel bir yeri bulunmaktadır (Ateş, 2005). Çocukların yaşamında hayvanların farklı bir yeri vardır. Çocuklar çevrelerini tanımaya başlamalarıyla hayvanlara karşı sevgi değerini kazanmaya başlarlar (Otmar ve Erdem, 2019). Hayvanlara yönelik sevgi ve duyarlılığın gelişmesinde uzun vadeli ve etkin çözüm elbette ki eğitim ile mümkün olabilmektedir (Hızarcı, Atılboz ve Salman, 2005). Çocuğun içinde bulunduğu çevre ve doğa hakkındaki algılarının şekillenmesinde eğitim belirleyici bir yer tutmaktadır. Eğitim; özellikle doğa sevgisi, hayvan sevgisi ve çevre korumacılığının kalıcı davranışlara ve yaşam biçimine dönüşmesinde etkili rol oynamaktadır (Atasoy ve Ertürk, 2008).

Çocuklarla hayvanlar arasında kurulan duygusal ilişki, çocuğun ilerleyen dönemlerdeki davranışlarına da etki etmektedir (Ateş, 2005). Çocuk evcil hayvana bir şeyler öğretmek kendisi de bir şeyler öğrenecektir. Böylece çocuk insan ilişkilerinin temeli olan sevmeyi ve sevilmeyi, korumayı, kendine yeten bağımsız bir birey olmayı öğrenmiş olacaktır (Koçkar, 2003; akt. Ateş, 2005). Evcil ya da sokaktaki bir hayvanı sevmek, beslemek, ilgilenmenin çocuğun ruhsal gelişimi ve hayal dünyasındaki katkıları ömür boyu yaşamına olumlu etkide bulunmaktadır (İç, 2003).

Alanyazında hayvan sevgisi ve duyarlılığı konusunda çocuklarla ilgili çok sayıda çalışma tespit edilmiştir. Çocukların hayvan sevgisi ve duyarlılıkları (Emre ve Erten, 2012; Güleş ve Özkan, 2013; Abdullah, 2015; Dolaştır Koyun, 2016; Uçar, 2017; Dedeoğlu ve Özen, 2017; Gül ve Özyay Köse, 2019; Utkugün, 2020), hayvan kullanılan çocuk edebiyatı eserlerinin analizi (Akşehirli, 2011; Uğurlu, 2013; Şimşek, 2015; Cesur ve Baş, 2015; Çaya, 2015; Otmar ve Erdem, 2019; Çokanlı ve Özer, 2019), hayvan beslemenin davranışlara etkisi (Ateş, 2005; Çalışkan, Aydın ve Aslander, 2015; Arıkan, Bakır ve Özden, 2019; Kaya ve Bektaş, 2019) konusunda çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Çevre eğitime yönelik araştırmaların bazılarında ise alt tema olarak hayvan sevgisi ve duyarlılığı boyutu şeklinde yer almıştır (Hızarcı, Atılboz ve Salman, 2005; Yörükoğlu, 2008; Yavuz ve Balkan Kıyıcı, 2012; Özsoy, 2012; Yaşaroğlu ve Akdağ, 2013; Birinci, 2013; Önder, 2015; Kahyaoğlu, 2015; Uyanık, 2017; Güzelyurt ve Özkan, 2019; Köşker, 2019; Köksal ve Gelebek, 2019). Öğretmen ve öğretmen adaylarının hayvan sevgisi ve duyarlılıkları, çevre ve doğa eğitimi ile fen eğitimi çalışmaları içinde alt tema olarak yer almasına rağmen (Şimşekli, 2001; Parlakyıldız ve Aydın, 2004; Kahyaoğlu, Daban ve Yangın, 2008; Ulusoy, 2008; Teksöz, Şahin ve Ertepinar, 2010; Özbek ve Sığırtmaç, 2011; Gürbüz, Çakmak ve Derman, 2012; Özgen, 2012; Kılıç ve Dervişoğlu, 2013; Öztürk, 2013; Aksan ve Çeliker, 2013; Özata Yücel ve Özkan, 2014; Özata Yücel ve Özkan, 2014; Ahi ve Özsoy, 2015; Oğurlu, 2016; Doğan, Yalçın ve Simsar, 2017; Alabay, 2017; Arık ve Yılmaz, 2017; Uysal, 2018; Kayalı, 2018; Fettahoğlu, 2018; Bozdemir ve Faiz, 2018; Karaismailoğlu, 2018; Akyol ve Birinci Konur, 2018; Yiğitkaya, 2019; Kanat, 2020) öğretmenler veya öğretmen adaylarının hayvan sevgisi ve duyarlılıkları ile ilgili doğrudan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

İlkokul öğretim programlarında hayvan sevgisi ve duyarlılığına ilişkin kazanımlar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (2018) ve İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı (2018) içerisinde yer almaktadır. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda Hayvan sevgisi ve hayvanlara duyarlılıkla ilgili kazanımlar 1, 2 ve 3. sınıf düzeyinde "*Doğada Hayat*" ünitesi içinde yer almaktadır. Bu ünitelerde "*Yakın çevresinde bulunan hayvanları gözlemler, yakın çevresinde bulunan hayvanları korumaya özen gösterir, hayvanların yaşamaları için gerekli olan şartları karşılaştırır, hayvan beslemenin önemini fark eder, insan yaşamı açısından hayvanların önemini kavrar*" şeklinde yer alan kazanımlar hayvan sevgisine ve hayvanlara duyarlılığa vurgu yapmaktadır (MEB, 2018). İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programında ise Hak, Özgürlük ve Sorumluluk ünitesi içerisinde "*İnsan olma sorumluluğunu taşımanın yollarını açıklar*" kazanımı açıklamasında "*İnsanın kendisine, ailesine, arkadaşlarına, diğer insanlara, doğaya, çevreye, hayvanlara ve insanlığın ortak mirasına karşı sorumluluklarına yer verilir.*" şeklinde insanların hayvanlara karşı sorumluluğuna yer verilmektedir.

Çocukların erken yaşlarından itibaren uzun bir süreci beraber geçirecekleri sınıf öğretmenlerinin yol gösterici tarafı göz önünde bulundurulduğunda; öğretmenlerin hayvan sevgisi ve duyarlılığına sahip olmaları önem taşımaktadır. Bireylerin merhametli, sorumluluklarının bilincinde ve duyarlılık sahibi olarak yetiştirilmelerinde ve eğitim öğretim yolu ile bu özelliklerin kazandırılmasında, öğretim programları ve ders kitapları kadar, hatta belki de en önemli rol öğretmenlere düşmektedir. Kumbasar (2011)'e göre; eğitimde duyuşsal boyutun göz ardı edilmesi, bireylerin sahip olduğu potansiyelin yadsınmasına sebep olacaktır. Çocukların temel bilgi ve becerileri kazandığı, sahip oldukları tutum ve değerlerinin şekillendiği ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri toplumu geliştirmek ve zenginleştirmek için çok yönlü sorumluluklara sahiptir. Bu işlevleri göz önünde bulundurulduğunda sınıf öğretmenlerinin geleceğin her bakımdan donanımlı vatandaşlarını yetiştirmede katkısı ortaya çıkmaktadır (Şahin, 2003). Bu durum göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adayları hem öğrenci olmaları hem de geleceğin öğretmeni olma ölçütünü karşılayabildiğinden bu örneklem grubunda yapılan çalışmalar çokça tercih edilmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının hayvan sevgisi ve duyarlılıklarının araştırılması ve mevcut durumun ortaya konulması, özellikle doğal çevreye duyarlılık ve canlıların korunması noktasında verilen eğitimin şekillenmesine katkı sağlayarak, öğrencilerinde hayvanlara

yönelik olumlu tutumların geliştirilmesi ve davranışa dönüştürülmesinde yol gösterici olabilir. Buradan hareketle çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının hayvan sevgisi ve duyarlılıklarını belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, temel nitel araştırma yaklaşımına göre desenlenmiştir. Nitel araştırmalar insanların kurmuş olduğu dünyayı, deneyimlerini ve bu deneyimlere nasıl anlam yüklediklerinin belirlenmesi açısından önemlidir (Glesne, 2013). Yıldırım ve Şimşek (2018)'e göre nitel araştırma; algıların ve olguların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır. Temel nitel araştırmaları yürüten araştırmacılar insanların yaşamlarını nasıl yorumladığıyla, içinde yaşadıkları dünyayı nasıl yapılandırdıklarıyla ve deneyimlerine ne anlam kattıklarıyla ilgilenirler (Merriam, 2018). Bu çalışmada öğretmen adaylarının hayvan sevgisine yönelik görüş ve deneyimleri ile hayvanlara duyarlılığı nasıl algıladıklarına odaklanıldığı için temel nitel araştırma yaklaşımı tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, Eğitim Fakültesinde 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 47 kadın, 20 erkek toplam 67 sınıf öğretmeni adaydır. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırma sorularını en iyi şekilde cevaplandırmaya imkân tanıyacak ve en verimli ilişkileri kurabilecek katılımcıları seçmek için kullanılan amaçlı örnekleme (Maxwell, 2018) daha derinlemesine araştırma yapılabilmesi için bilgi zengini durumlar seçilmektedir. Patton'a göre (2018) bilgi açısından zengin durumlar, araştırmacının mümkün olduğunca fazla bilgi elde edebileceği durumlardır. Ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışmasıdır. Bu çalışmada çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının belirlenmesindeki ölçüt; mesleki alan bilgisi ve öğretmenlik meslek derslerini önceki sınıf düzeylerinde almalarından dolayı 4. sınıfta öğrenim görmekte olmaktır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 49'u evde hayvan beslemediğini, 18'i evde hayvan beslediğini belirtmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen, altı açık uçlu sorudan oluşan hayvan sevgisi ve duyarlılığı görüş formu kullanılmıştır. Hazırlanan görüş formu araştırmada iç geçerliliği sağlamak üzere uzman görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanından gelen dönütlere göre soruların anlaşılabilirliği ve araştırma konusunu kapsayıcılığıyla ilgili gerekli düzeltmeler yapılarak son hali verilmiştir. Dokümanlardan oluşmuş yazılı belgeleri veri toplama aracı olarak kullanmanın amacı, çeşitli kavramların/olayların katılımcılar için ne anlama geldiğini belirlemek ve sosyal durumların katılımcılara nasıl görüldüğüne dair ayrıntılı kanıt elde etmektir (Bogdan ve Biklen, 2007). Bu nedenle çalışmaya katılan öğretmen adaylarının kendilerini rahat ifade edebilmeleri ve görüşlerini detaylı bir şekilde yazabilmeleri için yazılı görüş formu tercih edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri 2019/2020 eğitim öğretim dönemi bahar yarıyılı sonunda araştırmaya gönüllü olarak katılan 67 öğretmen adayından dijital ortamda toplanmıştır. Bu çalışmada toplanan veriler betimsel analizle çözümlenmiş, elde edilen veriler tablolar biçiminde sunulmuş, frekanslarla ifade edilmiştir. Betimsel analiz yaklaşımına göre elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Uygulanan form önce birden altmış yediye kadar numaralandırılmış, daha sonra verilen yanıtlar araştırmacı tarafından tek tek okunarak soruların altında oluşturulan yeni kodlarla özetlenip yorumlanmıştır. Bu noktada Miles ve Huberman (1994) tarafından ifade edilen 3 aşama takip edilmiştir: (1) Verilerin azaltılması, (2) Verilerin sunulması, (3) Elde edilen sonuçların biçimlendirilmesi.

Oluşturulan temalar ve kodlar tablolarda gösterilmiş ve frekansları belirtilmiştir. Katılımcıların görüşlerini özetleyen bazı cümleler doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Verilerin sunumunda alıntı seçimi için çarpıcılık (farklı görüş), açıklayıcılık (temaya uygunluk), çeşitlilik ve uç örnekler ölçütleri dikkate alınmıştır. Bulguların sunumunda etik kurallar gereği katılımcı gizliliğini korumak amacıyla öğretmen adayları ÖAE1, ÖAK2.. şeklinde belirlenen kısaltmalar ile adlandırılmıştır. Geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından veriler kodlanmış ve Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülüne [$\text{Güvenilirlik} = (\text{Görüş birliği} / \text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) * 100$] göre uyuşum yüzdesi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda araştırmacının güvenilirliği [$= (79 / 79 + 10) * 100$] %89 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu çalışmadan elde edilen sonuç, güvenilir kabul edilmiştir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; (Afyon Kocatepe Üniversitesi), (18.09.2020 tarih ve 8 no'lu toplantı), (2020/159) sayılı belge alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde çalışmaya katılan öğretmen adaylarının konu ile ilgili görüşlerinden elde edilen veriler temalar, kodlar ve frekanslar şeklinde tablolaştırılarak yorumlanmış, öğretmen adayı görüşleri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çevrelerindeki Hayvanları Korumak İçin Gerçekleştirdikleri Uygulamalar ve Önerileri

“Çevrenizde yaşayan sokak hayvanlarını korumak için neler yapıyorsunuz? Bu konuda neler yapılabileceğine dair önerileriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin öğretmen adayı görüşleri analiz edilmiş; temalar, temalar altında yapılan kavramsal kodlamalar ve kodlamaların kullanım sıklığı Tablo 1 ve Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmen adaylarının çevrelerindeki hayvanları korumak için gerçekleştirdikleri uygulamalar

Temalar	Kodlar	f
Besleme	Kapı önü/bahçe/sokak/yiyecek/yemek artığı ve su bırakmak	52
	Kuşlar için pencere/balkon/bahçeye susam, ekmek kırıntısı, su koymak	8
	Apartmanca, apartmanın önüne belli aralıklarla su ve mama bırakmak	3
	Çantada sokak hayvanları için mama taşımak	2
	Bazı projeler kapsamında sokak hayvanları için mama- su/yiyecek dağıtmak	2
Barınma	Sokak hayvanlarını soğuktan ve sıcaktan korumak için barınak yapmak/almak/yapımına yardımcı olmak	5
	Sosyal sorumluluk projesi kapsamında mama evleri/kulübeler almak/yapıp sokak hayvanlarının yoğun olduğu bölgelere koymak	3
	Sokaktaki hayvanların bina içine girebilmesi için kapıyı açık bırakmak	2
	Soğuk zeminde uyumamaları için battaniye/karton parçaları koymak	2
	Plastik şişelerden kuş yuvası yapmak	1
Güvenlik	Zarar verenleri/şiddet gösterenleri uyarmak/engellemek	5
	Zor durumda kalan bir hayvana yardım etmek	3
	Yere sakız atmamak/ atanları uyarmak	2
	Çöpe keskin unsurlar atarken zarar vermeyecek şekilde sararak atmak	2
	Hayvanları korumak adına yapılacak etkinliklere destek vermek	2
	Arabaya binmeden etrafını kontrol etmek	1
	Yaralı olarak görülen hayvanları veterinerine götürmek	1
Sevgi- ilgi gösterme	Her fırsatta onlarla konuşup ilgilenmek/sevmek	11
	Sevgi ve bakım konusunda özen göstermek	3
	Korktukları zamanlarda onları sakinleştirmek için başlarını okşamak	1

Öğretmen adaylarının 59'u (%88) çevrelerinde yaşayan sokak hayvanlarını korumak için etkinlikler yaptıklarını belirtirken, 8 öğretmen adayı ise hiçbir etkinlik yapmadığını ifade etmiştir. Tablo 1'de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının “Çevrenizde yaşayan sokak hayvanlarını korumak için neler yapıyorsunuz?” sorusuna verdiği cevapların analizi sonucunda beslenme, barınma, güvenlik, sevgi- ilgi gösterme olmak üzere dört tema belirlenmiştir. Bu dört tema içerisinde en çok vurgulanan tema hayvanların yaşamı için hayati öneme sahip olan beslenme teması olmuştur.

Öğretmen adayları sokak hayvanlarının mama ve su ihtiyaçlarını karşıladıklarını şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

ÖAK14 “...Yemek artıklarını rahatça yiyebilecekleri kaplara koyup insanlar tarafından zarar görmeden yiyebilecekleri yerlere bırakıyorum. Temiz suyu da aynı şekilde yapıyorum.”

ÖAK15 “...Onlar için ayrı mama almasam da artan yemeklerimizi çöpe atmaktansa sokak hayvanlarına veriyorum.”

ÖAK57 “...Pandemiden dolayı sürekli evde olduğumuz için onlara karşı biraz daha duyarlı hale geldim. Sitenin bahçesine her gün yemek koymaya çalışıyorum, yemek koyamasam bile her gün sularını mutlaka koyuyorum.”

Öğretmen adayları barınma ihtiyaçları noktasında kulübeler yapmak, karton ve battaniye hazırlamak gibi etkinliklerle sokak hayvanlarına soğuk ve sıcak günlerde yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Güvenliklerini sağlamak için ise zarar verenleri uyardıklarını, zor durumda bir hayvan gördüklerinde yardım ettiklerini, onlara zarar verecek şekilde çöp dahi atmadıklarını ifade etmişlerdir. Sevgi ilgi gösterme temasında ise sokak hayvanlarının beslenme, barınma ve güvenlik kadar sevgiye de ihtiyaçları olduğunu belirten öğretmen adayları; sokak hayvanları ile konuşup ilgilendiklerini, başlarını okşadıklarını açıklamışlardır. Bu konuda bir öğretmen adayı sokak hayvanlarının sevgi ihtiyaçlarını bir anısı ile açıklamıştır.

ÖAE64 “Genelde çevremde gördüğüm sokak hayvanlarını gider severim, okşarım, başlarını kaşırım. Çünkü bu dünyada insanlığın kurtuluşunu gösterebilecek tek gösterge sevgidir. Sevgiyle yapılan her iş başarı getirir. Sokak hayvanlarını da sevmek çok zor olmamalı. Mesela bir keresinde kışın sokakta yürürken küçük bir yavru köpeğin soğuktan titrediğini görmüştüm ve eğilip sevmeye başladım. Baktım çok titriyor boynumdaki atkıyı çıkardım ve köpeği kucağıma alarak atkıya sardım. Sonra sokakta belediyenin yaptığı köpek kulübesini gördüm ve atkıyla birlikte onu içine koydum. Köpeğin başında biraz bekledim ve uyduğunu gördüm. Benim o gün bir adet atkım gitmiş olabilir ancak o köpeğin titremediğini görmek benim içimi daha çok ısıttı. Hayvanları korumak, sevmek için büyük şeyler yapmamıza gerek yok. Sadece o an yanlarında olup başlarını okşamak bile güzel bir histir. Aslında orda sevilen sokakta gördüğümüz köpek değil kendi insani değerimiz.”

Öğretmen adaylarının “Çevrenizdeki sokak hayvanlarını korumak için neler yapılabilir?” sorusuna ilişkin önerilerinin analizi sonucunda besleme, barınma, sağlık ve güvenliklerini sağlama ile bilinç oluşturma temaları oluşturulmuş; temalar, kodlar ve frekanslar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmen adaylarının çevrelerinde yaşayan hayvanları korumak için gerçekleştirilebilecek uygulamalara ilişkin önerileri

Temalar	Kodlar	f
Beslenmelerini Sağlama	Çöp kenarlarına/evlerin önüne/sokaklarda yiyecek ve su bulundurmak	13
	Marketten mama satın alıp hayvanlara dağıtmak	3
	Besin ihtiyaçlarını karşılayabilmek adına düzenli çalışmalar yapmak	1
	Pencere kenarına bir kap su, eklemek kırıntıları ıslatıp koymak	1
	Barınaklara yiyecek yardımları yapmak	1
Barınmalarını Sağlama	Sokak hayvanları için barınak/kulübe/yuvalar yapmak	14
	Kuşların ıslanmamaları için ağaç dallarına şemsiye yerleştirmek	1
	Yapılan kulübelerde yalıtım kullanılarak sıcak kalmasını sağlamak	1
	Hayvan barınaklarının sayısı arttırmak	1
	Hayvan barınaklarının iyileştirilmesi için çalışmalar yapmak	1
Bilinç Oluşturma	Hayvan barınaklarını ziyaret etmek	1
	İnsanlar bilinçlendirmek/farkındalıkları arttırmak	4
	Çocuk eğitiminde hayvanlara karşı duyarlılık oluşturmak/bilinçlendirmek	3
	İnsanlara hayvanları besleyin demektense hayvan sevgisi aşılacak	2
	Hayvanlara karşı yardım yapılmasa bile gülümseyip başları okşamak	2
İnsanları sosyal medya üzerinden bilinçlendirmek	1	
Vakıf ve belediyelerle iletişime geçerek/mahalle örgütleri kurarak bakımlarını, yiyecek ihtiyaçlarını karşılayacak ekipler kurmak	4	

	Hayvanlarla ilgili yasa çıkartmak ve cezai işlem uygulamak	2
	Muhtaç hayvanları sahiplenmek	2
Sağlık ve Güvenliklerini Sağlama	Hayvanları besleyen ve koruyan toplulukları arttırmak	1
	Hayvanları kısırlaştırmak	1
	Hasta olan sokak hayvanlarının tedavilerini yaptırmak	1
	Güvenli bir ortam oluşturmak	1
	Arabayı çalıştırmadan önce altında hayvan olup olmadığını kontrol etmek	1
	Hayvanlara verilen yemek artıkları ve yemekleri kontrol etmek	1
	Kış aylarında üşüyen kedi ve köpekleri eve almak	1
	İnsanları muhtaç hayvanları sahiplenmeye teşvik etmek	1

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğretmen adayları beslenme temasında yemek artıkları, mama, su, mama evleri ile hayvanların beslenmeleri için projeler geliştirmek ve barınaklara yardım yapmak vurgusunda bulunmuşlardır. Barınma imkanı sağlama temasında sokaklara kulübeler yapmak, bu kulübelerin yalıtımlarını sağlamak, hayvan barınaklarının sayısını ve imkanlarını arttırmak gibi önerilerde birleşmişlerdir. Öğretmen adayları bilinç oluşturma temasında; insanların bilinçlendirilmesi, çocuk eğitiminde hayvanlara duyarlılık oluşturmak gerektiğini ifade etmişler; sağlık ve güvenliklerini sağlama temasında ise vakıf ve belediyelerle birlikte hareket etmek, hayvanları koruyucu yasalar çıkartmak ve zarar verenlere cezai işlem uygulamak, muhtaç hayvanları tedavi ettirmek, sahiplenmek gibi önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmen adaylarının öneri ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

ÖAK11 “...Toplum farkındalığı artırılmalı özellikle küçük yaşlardan itibaren etkili şekilde bilinçlendirmeler yapılmalıdır. Örneğin; İlkokulda dersi anlatmak yerine hayvan barınaklarını götürerek çocukların kendilerinin fark etmesi sağlanmalıdır.”

ÖAK40 “...Çocuk eğitiminde hayvanlara karşı duyarlılık oluşturmanın önemli olduğunu düşünüyorum. Yeni nesillere bu duyarlılığı kazandırırsak ileride hayvan dostlarımız daha güvenli bir çevrede yaşayabilirler.”

ÖAE55. “...İnsanlar bu konuda bilinçlendirilmeli ve herkes kafasına göre bütün yemekleri koymamalı, çünkü bazı yemekler baharatlı oluyor bu onların sindirim sistemine zarar veriyor. Bunun belli bir gözetim altında olması gerekli ve belirli kişiler tarafından kontrol edilmeli.”

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çevrelerindeki İnsanların Hayvanlara Duyarlılık Durumlarına İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarının “Çevrenizde yaşayan insanların hayvanlara karşı duyarlılığı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusuna verdikleri yanıtların analizi sonucunda insanlar hayvanlara duyarlı, insanlar hayvanlara duyarlı değil ve kararsız temaları oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının %56’sı (38 öğretmen adayı) çevresinde yaşayan insanların hayvanlara karşı duyarlı olduğu konusunda görüş belirtirken; bu öğretmen adaylarının %42’si (16 öğretmen adayı) “ama, fakat, ne yazık ki, maalesef” gibi kelimelerle diğer insanları duyarlı bulmadıklarını açıklamışlardır. Öğretmen adaylarının %37’si (25 öğretmen adayı) çevresindeki insanların hayvanlara karşı duyarsız olduklarını örneklerle açıklamış, %6’sı ise (4 öğretmen adayı) çevrelerinde hem duyarlı hem de duyarsız insanların bulunduğunu belirtmiştir. Öğretmen adayları duyarlılık ölçütü olarak hem olumlu hem de olumsuz anlamda beslemek, zarar vermek/korumak, sevmek/ilgi göstermek kelimelerini vurgulamışlardır. Öğretmen adaylarının çevrelerinde yaşayan insanların hayvanlara duyarlılıkları hakkında görüşleri Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmen adaylarının çevrelerinde yaşayan insanların hayvanlara duyarlılıkları hakkında görüşleri

Temalar	Kodlar	f
İnsanlar hayvanlara duyarlı	Çevremdeki insanlar/ailem/ben sokak hayvanlarını besliyor(uz).	28
	Çevremdeki insanlar/ailem/ben hayvanlara zarar vermez/zarar verenleri uyarır/hayvanları korur(uz).	19
	Çevremdeki insanlar/ailem/ben hayvanlara sevgi/şefkat/ilgi gösterir(iz).	17
	Çevremdeki insanlar besledikleri/sahiplendikleri evcil hayvanları sayesinde sokak hayvanları ile bağ kurmuş durumdalar.	8
	Çevremdeki insanlar/ailem sokak hayvanlarının barındıkları yerler için konfor sağlar.	6
	Çevremdeki insanlar çocuklarına hayvan sevgisi/duyarlılık aşıyor.	5

	Çevremdeki insanlar/ailem/ben tıbbi yardım gerekiyorsa tedavi ettirir/veterinere götürür.	3
	Duyarlı insanların sayısı gün geçtikçe artıyor.	1
	Onların yaşamlarına saygı duymayan/zarar veren ve şiddete varacak davranışlarda bulunan birçok insan var.	16
	Çoğu insan bir hayvan gördüğünde yanından geçip gidiyor/ ilgilenmiyor/ duyarsız kalıyor.	12
	Hayvanlara şiddet uygulayan/işkence eden/tecavüz eden insanları/üzücü haberleri her gün haberlerde/sosyal medyada görüyoruz.	11
	İnsanlar hayvanları sevmiyor/çevrelerinde istemiyor.	8
	Bazı insanlar hayvanlardan korktuğu duyarsız kalabiliyor	7
İnsanlar hayvanlara duyarlı değil	Çevremizdeki tüm canlılara karşı bilinçlenip harekete geçmeliyiz.	7
	Yardım etmedikleri gibi yardım edenlere tepki gösteriyorlar.	3
	Çevremde hayvanları çok seviyorum deyip, onlar için bir şey yapmayan insanlar var.	2
	Hayvanları oyuncak olarak görüyor, bir süre baktıktan sonra ya sokağa ya da barınağa bırakıyorlar.	2
	İnsanların evde beslemek adına hayvanları kısırlaştırmalarının, sokak hayvanlarını tekmelemelerinden bir farkı olduğunu düşünmüyorum.	1
	Hayvan hakları konusundaki yaptırımların artırılması gerekiyor.	1
	Çevremizin yarısı vicdan sahibi, diğer yarısı vicdan sahibi değildir.	3
Kararsız	Çevremdeki insanlar kendi çıkarlarına göre duyarlı olabiliyorlar.	1

Çevrelerindeki insanların hayvanlara duyarlı olduğunu düşünen öğretmen adayları gerekçe olarak; insanların hayvanları besledikleri, hayvanlara zarar vermedikleri, çocuklarına hayvan sevgisi aşıladıkları ve hayvanlara ilgi/sevgi gösterdiklerini vurgulamışlardır. Öğretmen adaylarının duyarlılık konusundaki olumlu örneklerinden bazıları şu şekildedir:

ÖAK4 “...Mahallemizde işitme engeli olan bir sokak köpeği var herkes onun beslenmesi için elinden geleni yapıyor. Ayrıca sokak arasında hızlı giden arabaları görenler köpeğin duymadığını ve ona korna bassalar bile tepki vermemesini normal karşılamaları gerektiği konusunda geçen arabaları durdurarak uyarma gereği görüyor. Bence bu duyarlılığın en büyük örneklerinden biridir.”

ÖAK9 “...Yaşadığım sokakta hiçbir hayvan “Aç veya susuz kalıyor.” diyemem. Evinde bakabileceğini düşünen insanlar sokaktaki hayvanları sahipleniyorlar, sahiplenmezlerse sokak hayvanlarını düzenli olarak besliyorlar, onlara bakıyorlar.”

ÖAK14 “...Özellikle çocuklarda aşırı bir sevgi ve duyarlılık olduğunu söyleyebilirim. Bu da elbette ailelerinden gördükleri olumlu tutumdan kaynaklanıyor. Yaşadığım binanın girişinde her zaman mama ve su kabı oluyor. Ayrıca birçok kez sokak hayvanlarını veterinerine götüren komşumun olduğunu da gördüm. Bu çok mutluluk verici bir durum.”

Çevrelerindeki insanların hayvanlara duyarlı olmadığını düşünen öğretmen adayları ise gerekçe olarak; hayvanlara zarar vermemeleri, ilgilenmemeleri, hayvanları sevmemeleri ve çevrelerinde istememeleri, korkmaları, terk etmeleri, yardım edenlere tepki göstermelerini vurgulamışlardır. İnsanların duyarsız olduğunu belirten öğretmen adayları çevrelerinde ve medyada gördükleri üzücü görüntüleri örnek göstererek tüm toplumun bilinçlendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının duyarlılık konusundaki olumsuz görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

ÖAK35 “...Ülkemizde haberlerde bu konu ile ilgili çok sayıda kan dondurucu gelişmeler takip ediyoruz....Ne yazık ki bu tarz haberleri üzüntüyle izliyoruz. Toplumda bu konuda duyarlılık kazandırılması gerektiğini düşünüyorum.”

ÖAE50 “...Yazın bir kap su vermek bile insanlara zor geliyor. Su kaplarını evlerin önünden alıp başka yerlere taşıyan insanları gördüğüm zaman neden böyle yaptıklarını sorduğumda evin önüne alışmasınlar cevabını almıştım.”

ÖAE64 “...İnsanlar sokak hayvanlarını hastalıklıymış gibi görüp onlardan kaçıyor. Çevremde bazı insanların sokakta köpeği çöp karıştırırken gördüğünde uzaklaştıklarını görüyorum. Böyle köpek gördüğümde yakın bir marketten süt, ekme tarzi şeyler alıp kap varsa kaba koyup yoksa ekmeği süte bulandırıp vermeye çalışıyorum.. Çok zor değil bir köpeğin, bir kedinin karnını doyurmak. Sokakta görülen hayvana hiçbir şey yapamıyorsanız sevgi gösterisi yapılmalı...”

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sokak Hayvanlarının Yaşam Şartları Hakkında Düşünceleri

Öğretmen adaylarının “Sokak hayvanlarının yaşam şartlarının onlar için uygun olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna 67 öğretmen adayının %4’ü (3 öğretmen adayı) yaşadıkları çevreden

gördükleri güzel örnekler üzerinden uygun olduğu yönünde cevap vermiş; %21'i (14 öğretmen adayı) ise yaşam şartlarının hayvanların yaşadığı çevreye göre değiştiğini söylemiştir. Bu 14 öğretmen adayı yaşam şartlarının göreceli olduğunu, iyi örnekler kadar kötü davranışları da gördüklerini anlatırken “*maalesef, ne yazık ki, çok acıdır ki..*” gibi ifadeler kullanmış ve genel olarak yaşam şartlarının uygun olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının %75'i (50 öğretmen adayı) yaşam şartlarının sokak hayvanları için uygun olmadığını ifade etmiş; hayvanların yaşam şartlarının iyileştirilmesi konusunda duyarlılık, beslenme, barınma ve sağlık şartları konusunda önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmen adaylarının sokak hayvanlarının yaşam şartları hakkındaki düşünceleri tema ve kodlar şeklinde Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmen adaylarının sokak hayvanlarının yaşam şartları hakkında düşünceleri

Temalar	Kodlar	f
Duyarlılık oluşturma	İnsanlar sokak hayvanları konusunda bilinçlendirilmeli	13
	İnsanlar hayvanların yaşamına duyarlı davranmalı	13
	Hayvanlara şiddet gösteren insanlar en ağır şekilde cezalandırılmalı	9
	Sokak şartları her türlü canlı için iyileştirilmeli	8
	Belediyeler sokak hayvanları için özverili çalışmalar yapmalı	7
	Caydırıcı yasalar çıkartılmalı ve uygulanmalı	6
	İnsanların bilerek ya da bilmeden hayvanlara zarar vermesi engellenmeli	6
	İnsanlara hayvan sevgisi aşılanmalı	5
	Sokak hayvanları için etkinlikler düzenlenmeli	4
	İnsanların hayvanlara zarar vermesinin önüne “eğitim” ile geçilmeli	3
	Sokak hayvanları için çalışmalar yapan kulüp ve vakıflar desteklenmeli	3
	İnsanlar bakamayacakları hayvanları sahiplenmemeli	1
	Petshop'tan satın almak yerine sokak hayvanı sahiplenmeli	1
	Barınma imkanları	Sokak hayvanları için evler/kulübeler yapılmalı
Hayvanlar için barınma konusundaki uygulamalar desteklenmeli		8
Hayvan barınaklarının şartları iyileştirilmeli		7
Hayvanların özgür oldukları ve yiyecek bulabilecekleri alanlar yapılmalı		3
Sokak hayvanları için yapılan kulübelerin bakım ve temizlikleri yapılmalı		1
Ağaçlara kuşlar için yuva yapılmalı	1	
Beslenme imkanları	Sokak hayvanlarının yemek ve su ihtiyaçları karşılanmalı	17
	Ağaç kenarlarına/ev önlerine su konulmalı	4
	Hayvanların yaşam alanlarına yemek atıkları bırakılmamalı	3
	Herkes görev olarak evinin önüne bir kap su ve bir kap mama koymalı	3
	Devlet/belediyeler sokak hayvanlarının beslemeli	2
	Yemek ve su kaplarına zarar vermemeli/kirletmemeli/kontrol edilmeli	2
	Yetkililerce toplanan yemek artıkları ile sokak hayvanları beslenmeli	1
Hayvan aşevleri çoğaltılmalı	1	
Sağlık imkanları	Sokak hayvanlarının aşıları zamanında yapılmalı	3
	Sokak hayvanlarının bir kısmı kısırlaştırılmalı	3
	Yardıma ihtiyacı olan hayvanlar ilgili birimlere bildirilmeli	2

Öğretmen adaylarının “*Şartların iyileştirilmesi için çözüm önerileriniz nelerdir?*” sorusuna verdikleri yanıtların analizi sonucunda duyarlılık oluşturma, beslenme imkanları, barınma imkanları ve sağlık imkanları temaları ortaya çıkmıştır. Duyarlılık oluşturma temasında öğretmen adaylarının ifadeleri bilinç, eğitim, caydırıcı cezalar/kanunlar, hayvan sevgisi ve sosyal sorumluluk projeleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Duyarlılık oluşturma noktasında bazı öğretmen adaylarının düşünceleri şu şekildedir:

ÖAK3 “*O kadar kötü insan var ki zaten sokak hayvanları birçok tehlikeye açıkken bir de insanların şiddetine maruz kalıyorlar. Böyle insanlara acıyorum ve en ağır şekilde cezalandırılmaları gerektiğine inanıyorum.*”

ÖAK18 “*İnsanlar hayvanlara pek çok şekilde zarar veriyor. Mama ve su kaplarını devirmek olsun, yuvalarını bozmak olsun, daha sayamayacağım bir sürü şey yapıyorlar. Bence önce insanlar bu konuda düzgün bir eğitim almalı. Sonrasında da cezai yaptırımların uygulanması ve bu yaptırımların caydırıcı olması...*”

Barınma, beslenme ve sağlık temalarında ise öğretmen adaylarının ifadeleri barınak, kulübe, bir kap mama-bir kap su, aşı ve kısırlaştırma kelimelerinde birleşmiştir. Sokak hayvanlarının yaşam şartları hakkında bazı öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

ÖAK11 “Buldukları yerlere küçük kulübeler konulmasını çok doğru bulmuyorum. Sokaklardaki düzensiz kulübelerin içerisi hep pislik dolu, bir süre sonra hayvan hastalık kapabilir. Barınaklardaki kadar olmasa da kısa aralıklarla bakım ve düzenli kontroller gerekmektedir. Düzensiz, bakımsız, yapıp bırakılmış kulübeler yerine her mahalleye yaklaşık yirmi tane kulübenin bulunduğu açık bir alan yapılmalı ve mahalle bekçileri görevlendirilmelidir. Her gün düzenli olarak kulübe temizliği yapılmalı, besin ihtiyaçları karşılanmalı ve hastalık veya olağan dışı bir durum fark edildiğinde ilgili birimlere haber verilerek yardım edilmelidir.”

ÖAK36 “...Sokak hayvanları için bırakılan yemek ve su kaplarına vurarak yollarına devam ediyorlar. İyileştirilmesi için yapılması gereken en önemli şey insanlara eğitim verebilmek, kalplerine sevgiyi koyabilmek. İnsanlar eğitilmedikçe ve sevmeyi öğrenmedikçe ne yapılsa yapılırsa faydasız olmayacağını düşünüyorum.”

ÖAK60 “Sokak yaşam şartları hayvanlar için uygun değil. Kalabalık sokaklarda hayvanlar eziliyor, gürlüti sebebiyle insanlardan korkuyor, bazı duyarsız insanlardan eziyet görüp çocuklar tarafından oyuncak haline getirilebiliyor. Bu şartların ilk ikisinin iyileştirilmesi maalesef artık pek mümkün değil. Şehirleşmenin etkili olduğu kentlerimizde minimal bir yaşam tarzına dönmek çok zor olur. Hayvanları bu ortamdaki uzaklaştırmak da çok zor. Fakat insanların hayvanların yaşam şartlarını iyileştirmek ve onlara davranışlarını olumlu bir hale getirmek amaçlı bilinçli farkındalık çalışmaları yapılabilir. Hayvanlara eziyet eden ve yaşamlarını hiçe sayan insanlara yaptırım uygulamasına geçilebilir.”

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Evcil Hayvan Sahiplenmenin Hayatlarına Katkıları Hakkında Görüşleri

Öğretmen adaylarının “Evcil bir hayvan sahiplenmenin hayatınıza katkılarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtların analizi sonucunda psikolojik olarak katkı ve değer olarak katkı temalarına ulaşılmış, temalar ve kodlar Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmen adaylarının evcil hayvan sahiplenmenin hayatlarına katkıları hakkında görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Psikolojik olarak katkı	İnsan psikolojisi üzerinde olumlu etkileri olması	17
	Keyifli vakit geçirmeyi sağlaması	11
	İnsanın yalnızlığına bir çare olması	8
	Mutluluk duygusu vermesi	7
	Hayvan ile insan arasında duygusal bir bağ oluşturması	7
	Duygusal gelişime katkı sağlaması	3
	İnsanlara duygusal destek olması	3
	Aile içinde olumlu bir hava oluşturması	2
	İnsana yaşam enerjisi aşılaması	2
	Evcil bir hayvana sahip olan çocukları olumlu şekilde etkilemesi	2
	Düzenli bir yaşantı sağlaması	2
	Hayvanlarla iletişim kurmak sosyal ilişkilerin gelişmesine katkı sağlar	1
	Hayvan sahibi olmak güzel bir ayrıcalık olması	1
	Hayatımıza olumlu yönde katkı sağlaması	1
	İnsanı bencillikten uzaklaştırması	1
Değer olarak katkı	İnsana sorumluluk bilinci kazandırması	20
	İyi bir dost/arkadaş olması	17
	İnsanın daha merhametli olmasını sağlaması	11
	Hayvan sevgisini öğretmesi/pekiştirmesi	7
	Sevme/sevilme/sevginin ne kadar büyük bir duygu olduğunu hatırlatması	7
	İnsanın tüm canlılara karşı duyarlı olmasını sağlaması	7
	İnsanın empati yapmasını sağlaması	4
	Karşılıksız sevgiyi öğretmesi	4
	Beraber yaşadığı insanları koruması	3
	Hayvan sahibi olmanın çocuk sahibi olmak gibi olması	2
	İnsanı geliştirmesi/olgunlaştırması ve bilinçlendirmesi	2
	Sadakat duygusunu tattırması	2
	Hayvanlar hakkında daha fazla bilgi sahibi olmamızı sağlaması	1
	İleride hayvan sahiplenme isteğini arttırması	1
	Vermeyi, korumayı öğretmesi	1
Sahiplenilen hayvanın bir evi, bir ailesi olması	1	

Öğretmen adayları evcil bir hayvan sahibi olmanın insan yaşamına psikolojik katkısı noktasını huzur, mutluluk, sakin bir hayat, duygusal destek, yaşam enerjisi, düzenli bir hayat, stressiz hayat, keyifli vakit ve ayrıcalık gibi kelimelerle açıklamışlardır. Öğretmen adaylarının evcil bir hayvan sahiplenmenin hayatlarına psikolojik katkısı noktasında deneyimleri ve düşünceleri şu şekildedir:

ÖAK14 “...İnsanlara huzur verdiklerini düşünüyorum. Sanki evde küçük bir bebek var gibi.

Çoğu zaman bakım ve ilgi istiyorlar ancak onlarla ilgilenmek çok rahatlatıcı bir etkinlik.”
ÖAK41 “Vakit geçirmek gayet anlam kazanıyor. Onunla oynadığım her oyun ve gezilen yerler daha ilgi çekici hale geliyor. Bütün yorgunluğunu ve stresini onunla paylaşmak insanı rahatlatıyor. Köpeğim Odi’yi mutlu etmek beni daha da mutlu ediyor. Onunla konuşmak bana iyi geliyor. Güne daha iyi başlıyorum.”

ÖAK60 “Muhteşem bir duygu, tam bir terapi, harika bir arkadaşlık. Evcil hayvanınızla kurduğunuz iletişim, tensel temas, hatta konuşmalar hepsi çok mutlu hissettiriyor. Onun yaşamından ve mutluluğundan sorumlu olmak da insanı geliştiriyor ve bilinçlendiriyor. Kedim bir süredir sokakta yaşamını sürdürüyor biraz özgür olmayı tercih etti. Canı istediğinde geliyor ama o olmadığı zamanlarda gerçekten kendimi çok kötü hissediyorum. Eve hapsedip özgürlüğünü kısıtlamak, onu mutsuz etmek istemiyorum ama bazen başka kedilerle kavga edip geliyor. Canının yandığını görmek çok üzücü. Evcil hayvan sahibi olduğumdan beri diğer hayvanlara duyarlılığım da arttı.”

Değer olarak katkı boyutunda ise hayvan sevgisi, sorumluluk bilinci, olgunluk, ilk öğretmenlik deneyimi, merhamet, empati ve dostluk kelimeleriyle vurgulamışlardır. Öğretmen adaylarının evcil bir hayvan sahiplenmenin hayatlarına değer olarak katkısı noktasında deneyimleri ve düşünceleri şu şekildedir:

ÖAK4 “...Evcil bir hayvan ile büyüyen çocukların yaşantısında daha vicdanlı, merhametli ve bilinçli bireyler olarak yetiştiğini gözlemleyebiliriz.”

ÖAK18 “...Sanırım şimdiye kadar aldığım en iyi karar kedi sahiplenmektir. En başta insana sorumluluk bilinci kazandırıyor. Daha sonra çevremdeki hayvanlara karşı daha duyarlı olmamı sağladı. Sanki evimdeki kedime yaptığım her şeyi onlar için de yapmam gerekiyormuş gibi. Bu şekilde de çok mutlu oluyorum. Günlük hayatımda daha sakin, daha sabırlı, daha duyarlı ve daha titiz olmamı sağladı. Sevgiyle yaklaştığım her hayvanın da bana sevgisi ile karşılık verdiğini bir kez daha gördüm. Pozitif bir insana dönüştüm adeta. Eve geldiğim anda bana gelip kendini sevdirmesi, benimle iletişim halinde olması bütün yorgunluğumu ve stresimi alıyor. Ayrıca aile içinde de olumlu bir hava oluşturdu. Herkes daha sakin ve daha mutlu.”

ÖAE55 “İlk öğretmenliğimi onda yapmıştım. Henüz 1.5 aylıkken oturmayı öğrenmişti. Daha sonra tuvalet eğitimi ve temel disiplin eğitimlerini hepsini kendim öğrettim ve hepsini Eğitim Fakültesinde öğrendiklerimle öğrettim ☺ Hayvan sahibi olmak çocuk sahibi olmak gibi. Bir sorumluluk biniyor omuzlarına. Evladın gibi bakıyorsun ona. Hasta olduğunda başında bekliyorsun. Aşularını yaptırıyorsun yemeğini suyunu takip ediyorsun, gezdiriyorsun. İnsanı sorumluluk sahibi yapıyor, büyütüyor. Olgunluğa erişiyorsun ve ona bir şeyler öğrettikçe, onu mutlu ettikçe sen de mutlu oluyorsun. Ben köpeğimi alıp çok dertleşip ağlamışım mesela. Onlardan iyi dost yok. (Hissediyorlar biliyor musunuz hocam üzüldüğünüzü hissediyor.) Ben üzgünken gelip kucağıma sessizce yatıyordu. Mutluyken şımarıyordu. Evcil hayvan sahibi olmak yalnızlığı terk edip kötülükten uzaklaşmaktır.”

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Evcil Hayvan Sahiplenmenin Hayatlarında Oluşturacağı Zorluklar Hakkında Görüşleri

Öğretmen adaylarının “Evcil bir hayvan sahiplenmenin hayatınızda oluşturacağı zorluklara ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtların analizi sonucunda duyarlılık, sorumluluk, hijyen ve sağlık ile davranış temalarına ulaşılmıştır. Oluşturulan tema ve kodlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmen adaylarının evcil hayvan sahiplenmenin hayatlarında oluşturacağı zorluklar hakkında görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Duyarlılık Boyutu	Bir zorluk oluşturmaması	15
	Çok seversen bakım ve sorumluluğu ağır gelmemesi	8
	İnsanların zorluk olarak baktıkları her şey sorumluluk değeri kazandırması	2
Sorumluluk Boyutu	Bakımının zor/ yorucu olması	22
	Hayvan bakımının sorumluluk istemesi	16
	Zaman ayırmak	14
	Seyahate giderken yanında götürmemek	8
	Hayvanların evde tek başlarına kalması	6
	Maddi açıdan bir zorluk oluşturması	5
	Aileden biri olduğu için yapılan planlara onu da dahil etmek	2
Hijyen ve Sağlık Boyutu	Temizlik açısından zorluk oluşturması	12
	Öldüğü zaman vedalaşması	3
	Hastalanması	3
	Kimi hayvanların tüyünün dökülmesi	2
	Bir hastalık veya alerji durumunda zorluk yaşanması	2
	Annemin fazlasıyla titiz bir ev hanımı olması	1
	Eşyaları kemirmeleri	1
	Aşıları yoksa sağlığını olumsuz etkilemeleri	1
Davranış Boyutu	Tuvalet eğitiminin zor olması	5
	Hayvanlardan hoşlanmayan/korkan kişiler ile sorun yaşanması	4
	İlgi/sevgi/oyun oynamak istemesi	3
	Evde besleyememek	3
	Ufak tefek yaramazlıkları olması	3
	Hayvanları çıkardığı gürültünün rahatsızlık vermesi	2
	Bazı ev sahipleri/işletme sahiplerinin hayvan kabul etmemesi	2
	Aldığımız veya verdiğimiz besini yememesi	1
	Nadiren de olsa kaçması	1
	Sahiplenme sürecinin başlarında uyum problemi olması	1

Tablo 6'ya göre 25 öğretmen adayı duyarlılık boyutunda evcil bir hayvanın hayatlarında bir zorluk oluşturmayacağını duygusal bir şekilde ifade etmiştir. 67 öğretmen adayından 25 öğretmen adayının (%37) olumsuz köklü bir soruya olumlu cevap vermiş olması öğretmen adaylarının hayvan sevgisi ve duyarlılıklarını da göstermektedir. Evcil bir hayvan sahiplenmenin hayatlarında oluşturacağı zorluklar hakkında olumlu ifadelerle yanıt veren öğretmen adaylarının düşünceleri şu şekildedir:

ÖAK5 "...Bakımı ve sorumlulukları biraz zorlayabilir ama eğer çok seversen bunlar sana hiç ağır gelmez. Birinin sorumluluğunu almak zordur ama aranızdaki bağ her şeyden daha güzeldir ve bu oluşan bağ ile her şey hallolur."

ÖAK11 "...Hayatımda zorluk oluşturacağını düşünmüyorum. Kimi insan tüyleri çok dökülüyor, ev pisleniyor diyor ama sorumluluk değerini kazandığının farkında değil. Yani zorluk olarak baktıkları her şey aslında onlara bir şeyler kazandırıyor."

ÖAK18 "...Kedime olan sevgim bütün zorluklardan daha ağır basıyor....hiçbir şey bana zorluk olarak gelmiyor."

ÖAE21 "...Severek baktıktan sonra ondan keyif aldığın için zor gelmiyor."

ÖAK41 "...Hayatımda bir zorluk oluşturduğunu düşünmüyorum. Aksi halde bana katkısı çok büyük. Köpeğim olmayınca kendimi eksik hissediyorum."

Diğer öğretmen adayları ise zorluklar noktasında; sorumluluk, zaman ayıramamak, yalnız bırakmak zorunda kalmak, maddi külfet oluşturması, bakımı, temizlik, ilgi istemesi, hastalanması, vefat ettiğinde vedalaşmak ve ev ortamının uygun olmaması ifadelerinde yoğunlaşmışlardır. Bu konuda öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir:

ÖAK22 "...Evcil hayvan bakımı bireye ekstradan sorumluluk yüklemektedir. Her şeyi ile ilgilenilmelidir. Hem maddi hem de manevi açıdan zorlayabilir."

ÖAE28 "...Her zaman bakım ihtiyacı, aşıları gibi adeta bir bebeğin varmışçasına ilgi göstermek ve zaman ayırmak en büyük zorluğu olduğunu düşünüyorum."

ÖAE32 "... O hayvanın bakım ve temizliği olabilir. Annem fazlasıyla titiz bir ev hanımı olunca işin zorluğu orda çıkar."

ÖAE64 "...Evcil hayvana sahip olmak kolay değildir. O hayvanın anne ve babası olursunuz. Karnı acıktığında mamasını vermek, hastalandığında veterinerine götürmek, düzenli olarak

ihtiyaçlarını karşılamak kolay değildir. Bunlar için gerekli en önemli şey zamandır. Günümüzde zamanı yönetemediğimiz için zaman bizi yönetiyor, bundan dolayı evcil hayvana bakmak için gerçekten istekli olunmalıdır.”

Aslında ifadelerin bir kısmında yalnız bırakmak, zaman ayıramamak, seyahate götürememek, hastalanması, öldüğünde vedalaşmanın zorluğu, aile büyüklerinin/ev sahipleri ve işletmelerin kabul etmemesi gibi kelimelerle zorluk kelimelerinde zorluktan ziyade duygusal bağ ve empati içeren yanıtlar görülmektedir. Bu konuda öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

ÖAK4 “Çok fazla evde kalamayan ve sürekli seyahat halinde bir hayatı olan insanlar için evcil hayvanın olması hayvan için oldukça zordur. Onların da tıpkı bizler gibi beslenme, temizlik ve ilgi ihtiyaçları olduğu için hayatımızda onlara da vakit ayırmalıyız. Vakti olmayan insanlar için bunları yapmak zor olabilir.”

ÖAK8 “Hayvanımıza bir şey olduğu zaman onunla vedalaşması çok zor bir duygu. Aileden biri oluyor ve veda etmesi çok zor. İçinde büyük bir boşluk bırakıyor.”

ÖAK60 “Bazen ayrılmak zorunda kalındığında durum çok zor oluyor. Ya da hastalandığında. Eve gelen misafirler bazen evcil hayvanların huzurunu kaçırabiliyor. Bunun dışında bir zorluğu yok. İnsanlara nazaran ihtiyaçları çok daha az ve çok daha kolay mutlu oluyor. Seven kişiler için mutluluk sebebi oluyor.”

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hayvanlara Duyarlılık Oluşturma Konusunda Öğretim Programlarının Yeterliliği Hakkında Görüşleri

Öğretmen adaylarının “Öğretim programlarının hayvanlara duyarlılık oluşturmada yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusuna verdikleri cevapların analizi sonucunda öğretmen adaylarının %33’ü (22 öğretmen adayı) öğretim programını yeterli bulduğu, 45 öğretmen adayının ise öğretim programını çeşitli nedenlerden ötürü yetersiz buldukları tespit edilmiştir. Öğretmen adayı ifadelerine göre oluşturulan tema ve kodlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Hayvanlara duyarlılık oluşturma konusunda öğretim programlarının yeterliliği hakkında öğretmen adayı görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Öğretim programı hayvanlara duyarlılık oluşturma konusunda yeterlidir	Hayvanlara duyarlılıkla ilgili kazanımlar uygulamalı olarak/etkinliklerle/öğrencilere duyarlılık kazandıracak şekilde işlenmeli	11
	Öğretmen ne kadar duyarlıysa öğrencileri de o kadar duyarlı olacaktır	12
	Okuldaki uygulamaların okul dışında da devam ettirilmesi sağlanmalı	6
	İlkokuldan itibaren hayvan sevgisine, bakımına ilişkin konulara yer verilmekte	4
	Eskiye nazaran aileler de çocuklar da bu konuda daha bilinçli	2
	Yapılan etkinliklere aileler de dahil edilmeli	2
Öğretim programı hayvanlara duyarlılık oluşturma konusunda yeterli değildir	Kademe arttıkça hayvanlara duyarlılık açısından daha az bilgi verilmekte	1
	Duyarlılık kazandırma açısından insanlığın her döneminde etkili çalışmalar yapılmalı	1
	Konu içerikleri duyarlılık kazandırmada yeterli değil, uygulama kısımları olmalı	25
	Hayvanlarla ilgili daha ilgi çekici ve yararlı etkinliklere yer verilmeli	16
	Hayvanlara duyarlılık/sevgi konusunda yeterli kazanım yok/arttırılmalı	15
	Öğretim programlarında bazı noktalarda geçse bile duyarlılığı aşılacak sınıf öğretmenine kalmış bir durum	11
Hala hayvanlara zarar veren insanlar görüyoruz/okuyoruz	8	
Öğretimde akademik başarı ön plana alınıyor, değer öğretimi ikinci planda kalıyor	6	

Öğretim programının hayvanlara duyarlılık açısından yeterli bulan öğretmen adayları; kazanımlar yeterli olsa da bu konuların uygulamalı olarak işlenmesi gerekliliği, okul içi ve okul dışı etkinliklerin yapılması ve öğretmenin davranışlarının öğrencileri etkileyeceğini vurgulamışlardır. Hayvan sevgisinin kağıt ve kalemle aşılanamayacağını, etkinliklerle desteklenmesi gerektiğini düşünen öğretmen adayı görüşleri şu şekildedir:

ÖAK9 “Kazanımlar uygulamalı olarak öğrencilere yaptırılıp küçük yaşlarında duyarlılık kazandıracak şekilde işlenirse yeterli olabileceğini düşünüyorum. Fakat burada sorumluluk sınıf öğretmenlerine düşüyor. Sınıf öğretmeni hayvanlara karşı ne kadar duyarlıysa öğrencileri de o kadar duyarlı olacaktır.”

ÖAK40 “Aslında yeterli düzeyde olup olmamasını öğretmene bağlayabiliriz. Öncelikle öğretmenin o duyarlılığı kazanmış olması gerekli diye düşünüyorum. İlkokul hayatımda sınıf öğretmenimin sayesinde bitki yetiştirme ve hayvan sevgisini kazanma fırsatım oldu. Öğretim programında belki de çok az yer alıyordu ama öğrenciler öğretmenlerini örnek almak için ellerinden geleni yapıyorlar.”

ÖAK13 “Öğretim programları bu konuların teorik kısmında başarılı olabiliyor. Ama uygulama kısmında ve öğrencilerde hayvanlara karşı duyarlılık oluşmasında yetersiz kalabiliyor. Hayvanlara karşı bilincin oluşmasında daha çok uygulamalar yaptırılmalı ve etkinliklerle bu bilincin oluşması desteklenmelidir.”

ÖAK14 “...Bazı okullarda gördüğüm uygulamalar her okul için yapılabilir. Okul bahçelerinde uygun koşullar (barınma ve beslenme) sağlanarak hayvan sahiplenildiğini görmüştüm. Bence bu çok basit ve rol model olarak çok daha işe yarayacak bir yöntem.”

ÖAK18 “Kazanımlara bakıldığında yeterli gibi duruyor fakat uygulamaya gelince çok da fazla bir şey yapılmıyor. Çünkü staj için gittiğim okullardan birinde bir çocuğun okul bahçesindeki kediye şiddet uyguladığını gördüm. Burada tabii bütün suç öğretmenlere veya öğretim programına da atılmamalı. Çocuk ne de olsa ailesinde gördüğü şeyleri günlük hayatında daha çok uyguluyor. Bu nedenle sadece çocukların okul içerisinde yapabilecekleri uygulamalar değil de okul dışında da bunları devam ettirmelerini sağlamak gerekir.”

ÖAK44. “İlköğretim açısından yeterli olduğunu düşünüyorum ancak kademe arttıkça hayvanlara duyarlılık açısından daha az bilgi verildiğini düşünüyorum. Duyarlılık kazandırma açısından insanlığın her döneminde etkili etkinlikler yapılmalıdır. Bu etkinliklere velileri de dahil etmeye özen gösterilmelidir.”

Programı hayvanlara duyarlılık konusunda yetersiz bulan öğretmen adayları kazanımların artırılması gerekliliğini belirtip; uygulama/etkinlik yapılması, duyarlılığın öğretilmesi gerektiğini, öğretmenin davranışlarının sınıftaki öğrencileri etkileyeceğini ifade etmişlerdir. Bu konuda öğretmen adayı görüşleri şu şekildedir:

ÖAK25 “Çevremizdeki birçok insan, haberlerde gördüğümüz birçok insan hayvanlara türlü işkenceler yapıyor, zarar veriyorlar. Eğer programlarımız yeterli olsaydı bu insanlar bu kadar duyarsız olmazlardı diye düşünüyorum.”

ÖAK37 “Çocuklar evlerinde hayvan besliyorsa bu bilince sahip bir şekilde büyüyor. Sahip olmayan çocukların hayvanlara zarar verme ihtimali daha yüksek geliyor. Çünkü uygulamalı bir fikre sahip değil, programlar da çocukların uygulama yapmasına imkan tanımıyor ya da öğretmenler bunun için eylemde bulunmuyor.”

ÖAE64 “Öğretim programlarında öğrencilerin hayvanlara karşı duyarlılığını videolarla, filmlerle kazandırabiliriz ama belli bir yere kadar. Ancak bu duyarlılığı çocuklara bizzat yaparak yaşayarak öğretmek çocukta kalıcı bir şekilde hayvanlara karşı duyarlılıklarını olmasını sağlayacaktır. Sınıfa bir kuş, kedi, tavşan getirmek ve sevdiren beslettirmek bile çocuklara yaparak yaşayarak öğrenme imkanı vereceği için duyarlılıklarını da arttıracaklarını düşünüyorum.”

Okullarda akademik başarının ön plana alınıp değer öğretilmesine yeterince önem verilmediğini düşünen öğretmen adayı görüşleri şu şekildedir:

ÖAK15 “Stajlarda da bu konuya değinen öğretmenlere hiç denk gelmedim. Bu tarz duyarlılıklara yer vermek vakit kaybı gibi geliyor olabilir. Eskiden beri matematik, fen gibi dersler hep daha önemli görülmüş, Matematik, fen yapabilen öğrenci zeki öğrenci olmuştur. Peki ya ahlak sahibi duyarlı öğrenciler mi bu öğrenciler?”

ÖAK31 “Öğretimde akademik başarı ön plana alınıyor. Böyle konular ikinci planda kalıyor. Hayvanlara duyarlılık konusu öğrencilere gerçek hayatta uygulayabilecekleri şekilde verilmiyor, içselleştirmeleri sağlanmıyor.”

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Sınıf öğretmeni adaylarının hayvan sevgisi ve duyarlılıklarını tespit etmeyi amaçlayan bu araştırmada, öğretmen adaylarının hayvanları sevdiği ve korumaya yönelik farkındalık sahibi oldukları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının kendi hayatlarından örnekler vermeleri, hayvanların yaşam koşulları ile kendi yaşam koşullarını kıyaslayarak empati kurabilmeleri, hayvanların maruz kaldıkları bazı durumlar için “Ne yazık ki, Çok yazık!” ifadeleri, hayvanlardan bahsederken “hayvan dostlarımız, aileden biri, mutluluk sebebi, hayvan beslemek bir ayrıcalıktır” gibi duygusal kelimeler kullanmaları, hayvan beslemenin zorlukları hakkında sevgi vurgusuyla duygusal cümleler kurmaları hayvan sevgisi

ve duyarlılığına sahip olduklarını göstermektedir. Hem sokak hayvanlarının hem de toplumun esenliği için sokak hayvanlarının yoğun görüldüğü ülkelerde eğitim yoluyla sosyal duyarlılığın geliştirilmesi gerekmektedir. Çocukların gelişimi açısından da hayvanlar konusunda sosyal duyarlılık geliştirmek önemli görülmektedir (Arıkan, Bakır ve Özden, 2019).

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre; sınıf öğretmeni adayları çevrelerinde yaşayan sokak hayvanlarını korumak üzere birtakım etkinlikler yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu noktada en çok vurguladıkları sokak hayvanları için hayati öneme sahip olan besleme ve barınma faaliyetleri olmuştur. Sokak hayvanlarının beslenme, barınma ve güvenlik kadar sevgiye de ihtiyaçları olduğunu belirten öğretmen adaylarının bir kısmı kendi hayatlarından örnekler ile açıklama yapmışlardır. Akıllı (2018)'e göre; insanların diğer türlerden daha üstün, daha bilinçli ve doğayı biçimlendirmekte daha kudretli varlıklar olduğu yönündeki hakim inanışa sahipliğin bile aslında muhtaç oldukları düşüncesiyle diğer türlere karşı sorumlu davranmayı ve onları korumayı gerektirdiği göz önünde bulundurulmalıdır.

Sınıf öğretmeni adayları çevrelerindeki insanların hayvanlara duyarlılık durumları hakkında olumlu ve olumsuz örnekleriyle açıklamalarda bulunmuşlardır. "*Ama, fakat, ne yazık ki*" gibi kelimelerle tüm toplumu duyarlı bulmadıklarını belirten öğretmen adayları duyarlılığın ölçütü olarak hem olumlu hem de olumsuz anlamda beslemek, zarar vermek/korumak, sevmek/ilgi göstermek kelimelerini vurgulamışlardır. İnsanların duyarsız olduğunu belirten öğretmen adayları çevrelerinde ve medyada gördükleri üzücü görüntüleri örnek göstererek tüm toplumun bilinçlendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Hayvanlara karşı olumlu tutumlara sahip olan kişilerin, toplumdaki diğer bireylere kıyasla empati becerilerinin daha yüksek olduğu ileri sürülmektedir (Akdemir, 2016). Taylor ve Signal (2007)'in yürüttüğü çalışmada hayvan refahı için çalışan topluluklara üye olan bireylerin hem hayvanlara yönelik tutumlarının hem de empati düzeylerinin diğer bireylere göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Evcil hayvan sahiplerinin hayvan refahına ilişkin algı ve tutumlarının incelendiği bir çalışmada katılımcıların sadece evcil hayvanlarına değil, genel olarak diğer hayvanlara da iyi davrandıkları ve merhametle yaklaştıkları tespit edilmiştir (Sarial Kubilay, 2019). Bu bulgu öğretmen adayları ifadelerinde de "*artık diğer hayvanlara karşı daha duyarlıyım*" şeklinde ifade edilmiştir. Hızarcı, Atılboz ve Salman (2005)'a göre hayvanlara yönelik olumlu tutumların geliştirilmesinde uzun vadeli ve etkin çözüm eğitim ile mümkün olacaktır. Özkul ve diğerleri (2013a) hayvan hakları konusundaki tutum ile eğitim düzeyi arasında pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu bilincin kazandırılmasında ise öncelikle öğretmenlerin bilinçli olması ve öğretim programlarıyla desteklenmesi gerekmektedir.

Sokaktaki yaşam şartlarının hayvanlar için uygun olmadığını belirten öğretmen adayları şartların iyileştirilmesi noktasında duyarlılık vurgusu yapmışlardır. Yaşam şartlarının hayvanların yaşadığı çevreye göre değiştiğini ifade ederken; "*maalesef, ne yazık ki, çok acıdır ki*" gibi kelimelerle gördükleri kötü davranışlarla uygun olmayan yaşam şartlarını da belirtmişlerdir. Öğretmen adayları sokak hayvanlarının yaşam şartlarının iyileştirilmesi için temelde duyarlılık vurgusu yapmışlar; bilinç, eğitim, caydırıcı cezalar, barınak ve bir kap mama bir kap su kavramlarını tekrarlamışlardır. Tamzok, Kük ve Çobanoğlu (2013) çalışmalarında sokak hayvanlarının barınak vb. ihtiyaçları için elverişli ortamlara sahip olmamaları, yeterli beslenememeleri, çeşitli sağlık problemleri ile karşı karşıya olmaları, kötü muameleye maruz bırakılmaları veya itlaf edilmeleri gibi sorunlarının öncelikli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları sokak hayvanlarını "*herhangi bir varlık*" ya da "*değersiz varlık*" olarak değil; "*birey*", "*can*" ya da "*doğanın parçası*" olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Işın (1995) bu konuda toplumsal değerlere gönderme yapmaktadır. Bu bağlamda doğal çevrenin bir parçası olan hayvanlara, doğal çevrenin bir başka parçası olan insanlar tarafından değer verilmesi, yine doğal çevrenin başka bir parçası olan çevreye de değer verildiğinin öncüsü olarak kabul edilebilir. Dolaştır Koyun (2016) çalışmasında evcil hayvan sahiplerinin ağaç ve çevre duyarlılığının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adayları hayvan sahiplenmenin hayatlarına katkısını psikoloji fayda, dostluk, mutluluk, sorumluluk bilinci, merhamet, duyarlı olmak vurgusuyla açıklamışlardır. Rollin (2006) İkinci Dünya Savaşı'nın ardından sanayileşme ve kırsal alanlardan şehirlere göçe bağlı olarak geniş ailelerin yerini çekirdek ailelere bıraktığını, bu ve benzeri nedenlerle sosyal olarak yalnızlaşan bireylerin hayvanlara ilgisinin arttığını ifade etmektedir (akt. Özkul, Sarıbaş, Uzabacı ve Yüksel, 2013b). Çaya (2015)'e göre evcil hayvan beslemek esas itibarıyla kişilerde oluşan gerilimi azaltıp ruh sağlığını korumaktadır. Dolaştır Koyun (2016) kedi, köpek, kuş beslemenin yaygınlaşması ve bunun sonucunda evcil hayvanların bakıldıkları evlerde "*onursal üye*" haline gelmesinden bahsederken, Albert ve

Bulcorft (1988) evcil hayvanların, şehirli ailelerinin bir parçası ve bireyin hayatında duygusal, psikolojik öneme sahip olduğunu vurgulamıştır (akt. Karamişe, 2014). Evcil hayvanların çocuk ve yaşlılar üzerinde de olumlu etkileri bulunmaktadır. Ateş (2005)'e göre çocukların hayvanlarla çıkar gözetmeden kurdukları duygusal ilişki çocuğun ilerleyen dönemlerindeki davranışlarına da etkide bulunmaktadır. Daly ve Suggs (2010) öğretmenlerin sınıfta evcil hayvan kullanımına ilişkin öğretmenlerin tutum ve deneyimlerini inceledikleri araştırmalarında; sınıfta evcil hayvan kullanımının öğrencilerde sosyo-duygusal gelişimin yanı sıra empati becerilerini arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Pamuk (2015)'e göre evcil hayvanların katkıları çocuklarda olduğu kadar yaşlı bireylerde de büyük bir öneme sahiptir. Özellikle yaşlı bireylerde evcil hayvanlara bağlı olmanın sonucunda daha az depresyon ve bunun yanı sıra fiziksel olarak da daha iyi olduğu sonucuna varılmıştır (Garrity, Stollones, Marx & Johnson, 1989).

Öğretmen adaylarının %37'si sevgi vurgusuyla evcil bir hayvan sahibi olmanın hayatlarında bir zorluk oluşturmayacağını "*sevgi, keyif, arkadaş, aileden biri, mutluluk, yokluğunda eksik hissetmek*" gibi kelimelerle ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları hayvan sahiplenmenin hayatlarında oluşturacağı zorluklar olarak sorumluluk, zaman ayıramama, yalnız bırakmak zorunda kalmak, maddi külfet oluşturması, bakımı, temizlik, ilgi istemesi, hastalanması, vefat ettiğinde vedalaşmak ve ev ortamının uygun olmaması ifadelerinde yoğunlaşmışlardır. Öğretmen adaylarının zorluk ifadelerinde de "*zaman ayıramamak, yalnız bırakmak, vedalaşmak zorunda kalmak*" gibi duygusal ifadeler kullandıkları görülmektedir. Selby, Rhoades & John (1981) hiç hayvan sahiplenmemiş olan kişilerin kedi ve köpeklerin olumsuz özelliklerini daha fazla öne çıkardığını bildirmişlerdir (akt. Sarial Kubilay, 2019).

Hayvanlara duyarlılık oluşturma noktasında hem öğretim programını yeterli bulan ve hem de yeterli bulmayan öğretmen adayları hayvan sevgisinin kağıt ve kalemle aşılamayacağından hareketle okul içi ve okul dışı etkinlikler yapılması, öğretmenlerin duyarlı davranışlarının öğrencileri etkileyeceğinin bilincinde olması, okullarda akademik başarı kadar değer öğretime de önem verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Kepenekçi (2003)'ün ilköğretim okullarında insan hakları ve sosyal sorumluluk eğitiminin mevcut durumunu belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışma, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarında sosyal sorumluluk konusuna çok az yer verildiğini, bu konuların yalnızca bilgi düzeyinde sunulduğu ve öğrencilerin derse aktif olarak katılmasına olanak sağlayacak etkinlikler bulunmadığını göstermektedir. Çaya (2015)'e göre özellikle küçüklerin sağlıklı duygusal gelişiminde hayvan sevgisinin payı hiçbir vakit azımsanamaz. Hayvanlar aynı zamanda çocuk gelişimini destekleyici etkiye sahiptir. Çocukların evcil hayvanlarla iletişim halinde olması onları sosyalleştirerek; doğum, ölüm gibi çocuklar için travmaya sebep olacak unsurlar hayvanlarla aşılabilmekte ve evcil hayvanı, beslemesi gerektiği, gezdirmesi gerektiği bilinci gibi farkındalıklar çocukların sorumluluk duygusunun gelişmesine etki edebilmektedir (Ateş, 2005). Arkan, Bakır ve Özden (2019)'a göre çocuk-hayvan ilişkileri konusunda yapılmış araştırmalar hayvanlarla etkileşimlerin çocuklar için sosyal ve duygusal açıdan olumlu etkiler yarattığına işaret etmektedir. Bu etkilere örnek olarak çocuklarda gelişen sorumluluk duygusu, saygı, empati, çevreye duyarlılık, paylaşma verilebilir. Çocukluklarında bitki ve hayvanlarla ilgilenen ve doğada çocukluk yaşantıları olan kişilerin ileriki yaşamlarında, çocukluklarında bu davranışları yapmayan kişilere göre çevre sorunlarına karşı daha duyarlı olabilirler (Berck & Klee; 1992; Akt. Emre ve Erten; 2012).

Sonuç olarak araştırmanın bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının hayvan sevgisi ve duyarlılıklarının genel anlamda olumlu olduğu söylenebilir. Çalışmanın bulguları doğrultusunda aşağıdaki önerilerin sunulması gelecek araştırmalara yol gösterici olabilir.

- Bu çalışma sadece sınıf öğretmeni adayları ile yürütülmüştür. İleride yapılacak çalışmalarda diğer bölümlerde okuyan öğretmen adayları, öğretmenler ve öğretimin farklı kademelerinde okuyan öğrencilerle uygulamalar yapılarak, branş ve eğitim düzeyinin tutum üzerindeki etkisi detaylı olarak incelenebilir.
- Hayvan sevgisi ve duyarlılığı sadece öğretmen ve öğrencileri değil, toplumun her kesiminden bireyleri ilgilendiren sosyal bir konu olduğu için farklı sosyal statülerden bireylerin de çalışma grubu olarak seçildiği benzer çalışmalar yapılabilir.
- Eğitim Fakültelerinde hayvan sevgisi ve duyarlılık temalı etkinlikler gerçekleştirilip; öğretmen adaylarının hayvanlara yönelik farkındalıkları ve duyarlılıkları artırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abanoz, N. (2008). *Çağdaş toplumlarda hayvan hakları ve refahı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atılım Üniversitesi, Ankara.
- Abdullah, E. (2015). *Ortaokul 5. Sınıf öğrencilerine çevre bilinci ve hayvan sevgisi kazandırılmasında kolaj tekniğinin kullanılmasının etkileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ahi, B. ve Özsoy, S. (2015). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin çevreye yönelik tutumları: Cinsiyet ve mesleki kıdem faktörü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 31-56.
- Akbulut, O. ve Çobanoğlu, N. (2020). Türk hukukunda hayvanların korunmasına ilişkin yasal mevzuat ve bu mevzuata göre hayvanların hukuki durumları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (36), 1-37.
- Akdemir, S. (2016). *İlkokul öğrencilerinde hayvana yönelik kötü davranış ve saldırganlık ve empati düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Akıllı, H. (2018). Belediyelerin sokak hayvanlarına yönelik görev ve sorumluluklarının değerlendirilmesi. *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*, 27(3), 95-118.
- Aksan, Z. ve Çelikler, D. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının küresel ısınma konusundaki görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 49-67.
- Akşehirli, S. (2011). “Çocuksu duyarlılık” kavramı bağlamında Reşat Nuri Güntekin’in Gamsızın Ölümü hikayesi. *Turkish Studies*, 6(3), 439-446.
- Akyol, N. ve Birinci Konur, K. (2018). Okul öncesi dönemde fen eğitiminin uygulanabilirliğine yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 547-557. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.389823>
- Alabay, E. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-25.
- Arik, S. ve Yılmaz, M. (2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları ve çevre kirliliğine yönelik metaforik algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 3, 1147-1164.
- Arıkan, A., Bakır, Y. ve Özden, M. (2019). Çocuklarda sosyal duyarlılığın geliştirilmesi: “Sokak hayvanlarının yardımcıları” Projesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 463-490.
- Atasoy, E. ve Ertürk, H. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 105-122.
- Ateş, N. (2005). *Hayvan besleyen ve beslemeyen çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Birinci, O. (2013). *İlkokul 3. sınıf Hayat Bilgisi dersine yönelik geliştirilen doğa eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin doğa algılarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston, Allyn & Bacon.
- Bozdemir, H. ve Faiz, M. (2018). Öğretmen adaylarının çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 61-75. <https://doi.org/10.19126/suje.330546>
- Cesur, E. ve Baş, B. (2015). Mavisel Yener’in çocuklara yönelik öykülerindeki eğitsel iletiler üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 64-76. <https://doi.org/10.16916/aded.96055>
- Çalışkan, N., Aydın, M. ve Aslenderen, M. (2014). Empati ve hayvanlarla iletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 29-42.
- Çaya, S. (2015). Ev hayvanları ve duygusal gelişimdeki rolleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 98-112.
- Çokcanlı, Ö. ve Özer, G. (2019). Resimli çocuk kitaplarında yer alan kitap kahramanları açısından insanların hayvanlara karşı davranış ve tutumlarının incelenmesi. *14. Ulusal Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Kongresi*, İstanbul.
- Daly, B. & Suggs, S. (2010). Teachers’ experiences with humane education and animals in the elementary classroom: implications for empathy development. *Journal of Moral Education*, 39(1), 101-112. <https://doi.org/10.1080/03057240903528733>

- Dedeoğlu, Y. S. ve Özen, R. (2017). Fırat Üniversitesi öğrenci toplulukları üyelerinin bilimsel araştırmalarda hayvan kullanımı konusundaki yaklaşımlarının belirlenmesi. *Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Veteriner Dergisi*, 31(1), 43-48.
- Doğan, Y., Yalçın, V. ve Simsar, A. (2017). Okul öncesi sınıflarındaki fen merkezleri ve kullanım durumlarının incelenmesi- Kilis örneği. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 147-164. <https://doi.org/10.31834/kilissbd.354745>
- Doğan, Ö., Özkul, T. ve Özen, A. (2011). Fırat ve Uludağ Üniversitesi Veteriner Fakültesi öğrencilerinin köpek psikolojisi konusundaki tutum ve görüşleri. *Ankara Üniversitesi Veteriner Fakültesi Dergisi*, 58, 85-91.
- Dolaştır Koyun, B. (2016). *Evcil hayvanlara bağlanma ile ağaç ve çevre tutumu arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Esenyurt Üniversitesi, İstanbul.
- Emre, F. E. ve Erten, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bitki ve hayvanlara karşı ilgileri ve bu ilgileri belirleyen uyarıcı faktörler. *10. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde.
- Fettahlıoğlu, P. (2018). Algılanan çevresel sorunların çevre okuryazarlık düzeyine göre analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 404-425. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.400607>
- Garrity, T. F., Stollones, L. F., Marx, M. M. & Johnson, T. P. (1989). Pet ownership and attachment as supportive factors in the health of the elderly. *Anthrozoöz*, 3(1), 35-44.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. Ed. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu), Ankara, Anı Yayıncılık.
- Gül, ř. ve Özay Köse, E. (2019). Lise öğrencilerinin hayvanlara muameleye yönelik tutumları. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 7, 228-240.
- Güleş, F. ve Özkan, K. (2013). Animal love in children. *Journal of Teaching And Education*, 2(1), 61-65.
- Gürbüz, H., Çakmak, M. ve Derman, M. (2013). Biyoloji öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 6(1), 144-149.
- Güzelyurt, T. ve Özkan, Ö. (2019). Okul öncesi dönemde çevre eğitimi: Çocuk kitaplarına yönelik bir inceleme. *İlköğretim Online*, 18(1), 20-30. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.527146>
- Hızarcı, T., Atılboz, N. G. ve Salman, S. (2005). İki farklı sosyo-ekonomik bölgedeki ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin canlılara karşı tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 55-69.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları nicel, nitel ve karma yaklaşımlar*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Işın, E. (1995). *İstanbul'da gündelik hayat*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- İç, O. (2003). Hayvan beslerken nelere dikkat etmeliyiz. *Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 8(18), 18-19.
- Kahyaoğlu, M., Daban, ř. ve Yangın, S. (2008). İlköğretim öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 42-52.
- Kahyaoğlu, M. (2015). İlköğretim öğrencilerinin doğa kavramına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(11), 831-846. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8526>
- Kanat, M. (2020). Öğretmen adaylarının kent doğası farkındalığı üzerine çevre eğitimi dersinin etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(2), 346-364.
- Karameşe, H. (2014). *Lexington evcil hayvanlara bağlanma ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması, Türkçe formun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Karaismailoğlu, E. S. (2018). *Öğretmenlerin çevre bilinci düzeylerinin belirlenmesi Ankara Etimesgut örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, H. ve Bektaş, M. (2019). Çalışan bireylerin evcil hayvanlara bağlanma nedenlerine ilişkin nitel bir çalışma. *Mediterranean Journal of Humanities*, 9(2), 401-417. <https://doi.org/10.13114/MJH.2019.498>
- Kayalı, H. (2018). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı üzerine bir araştırma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 37, 63-69. <https://doi.org/10.14781/mcd.386113>
- Kepenekçi, Y. (2003). İlköğretimde insan hakları ve sorumluluk eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 34, 280-299.

- Kılıç, S. D. ve Dervişoğlu, S. (2013). Öğretmen adaylarının biyolojik çeşitliliğin öğretimine ilişkin pedagojik alan bilgileri, tutumları ve kaygıları. *Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 100-109.
- Koç, B., Altunçul, H. ve Filoğlu, G. (2014). Türkiye’de veteriner hekimlerin, veteriner fakültesi öğrencilerinin ve kanun uygulayıcıların hayvan haklarına yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi Veteriner Fakültesi Dergisi*, 40(2), 147-154.
- Köksal, E. A. ve Gelebek, Z. (2019). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bitki ve hayvan türleri hakkındaki bilgi ve algıları. *Avrasya Terim Dergisi*, 2, 1-13. <https://doi.org/10.31451/ejtd.640541>
- Köşker, N. (2019). Okulöncesi çocuklarında doğa algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 294-308. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-443217>
- Kumbasar, E. (2011). *Muzaffer İzgü'nün romanlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Maxwell, J. A. (2018). *Nitel araştırma tasarımı: Etkileşimli bir yaklaşım* (Çev. Ed. M. Çevikbaş). Ankara: Nobel Yayın.
- MEB. (2018). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2. ve 3. Sınıflar) <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326>
- MEB. (2018). İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4. Sınıf) <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=328>
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. S. Turan) Ankara: Nobel Yayın.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Oğurlu, İ. (2016). Bir doğa eğitim projesinin katılımcı üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(14), 59-101.
- Otmar, Ö. ve Erdem, A. (2019). Yalvaç Ural’ın çocuk edebiyatı eserlerinde hayvan sevgisi değeri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 7-34. <https://doi.org/10.34234/ded.346197>
- Önal, Ö., Kişioğlu, A. N., Uskun, E. ve Evcil, F. Y. (2020). Öney hayvan sevgisi ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türkiye Klinikleri Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(3), 625-634. <https://doi.org/10.5336/healthsci.2019-71961>
- Önder, R. (2015). İlköğretim öğrencilerinin çevre tutumlarının incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 115-124.
- Özata Yücel, E. ve Özkan, M. (2014). Ekosistem, biyolojik çeşitlilik ve çevre sorunları konularıyla ilgili fen ve teknoloji öğretmen görüşlerinin öğretim tasarımı açısından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(201), 165-182.
- Özata Yücel, E. ve Özkan, M. (2014). Fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre algılarının kelime ilişkilendirme aracılığıyla belirlenmesi. *E-International Journal of Educational Research*, 5(4), 41-56.
- Özbek, S. ve Sığırtmaç, A. (2011). Okulöncesi öğretmenlerinin fen eğitimine ilişkin görüşleri ve uygulamalarının incelenmesi. *Education Sciences*, 6(1), 1039-1056.
- Özgen, N. (2012). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları: Türkiye örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 403-422.
- Özkul, T., Sarıbaş, T., Uzabacı, E ve Yüksel, E. (2013a). Türk toplumunun hayvan hakları kavramına yaklaşımının belirlenmesine yönelik bir araştırma: I. Demografik özelliklere göre tutum analizi. *Kafkas Üniversitesi Veteriner Fakültesi Dergisi*, 19(1), 167-171.
- Özkul, T., Sarıbaş, T., Uzabacı, E ve Yüksel, E. (2013b). Türk toplumunun hayvan hakları kavramına yaklaşımının belirlenmesine yönelik bir araştırma: II. Hayvan sevgisi, hayvanları tanımlama, hayvan sahipliği ve beslenme alışkanlıklarına yönelik tutum analizi. *Kafkas Üniversitesi Veteriner Fakültesi Dergisi*, 19(2), 199-202.
- Öztürk, E. (2013). *Uluslararası bir çevre eğitimi projesinin fen ve teknoloji öğretmen adaylarının çevre bilincine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özsoy, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin çevre algılarının çizdikleri resimler aracılığıyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1-24.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*, (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Parlakıldız, B. ve Aydın, F. (2004). Okulöncesi dönem fen eğitiminde fen ve doğa köşesinin kullanımına yönelik bir inceleme. *13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya.

- Pamuk, D. (2015). Yaşlı bireylerin yaşamında evcil hayvanların rolü. *Mediterranean Journal of Humanities*, 2, 297-306.
- Sarıal Kubilay, G. S. (2019). *Pet hayvanı sahiplerinin hayvan refahına ilişkin algı ve tutumu üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Şimşek, Ş. (2015). Kemalettin Tuğcu'nun romanlarında değerler eğitimi. *International Journal of Humanities and Education*, 1(1), 79-104.
- Şimşekli, Y. (2001). Bursa'da uygulamalı çevre eğitimi projesine seçilen okullarda yapılan etkinliklerin okul yöneticisi ve öğretmenlerin katkısı yönünden değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 73-84.
- Tamzok, H., Kük, M. ve Çobanoğlu, N. (2013). Hukuki ve etik boyutlarıyla sokak hayvanları. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 245-280.
- Teksöz, G., Şahin, E. ve Ertepinar, H. (2010). Çevre okuryazarlığı, öğretmen adayları ve sürdürülebilir bir gelecek. *Hacette Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 307-320.
- Uçar, Ş. (2017). *8. Sınıf öğrencilerinin hoşlanıp hayvanlarla ilgili düşünceleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Uğurlu, S. B. (2013). Resimli çocuk kitaplarında hayvan karakter kullanımı. *Turkish Studies*, 8(4), 1381-1393.
- Ulusoy, S. (2008). *Anaokulu öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerini kullanma durumlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Utkugün, C. (2020). Sensitivity to animals through the eyes of primary school students. *International Journal of Progressive Education*, 16(4), 270-258. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.268.17>
- Uyanık, G. (2017). İlkokul öğrencilerinin çevre kirliliğine ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1574-1600.
- Uysal, C. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Yaşaroğlu, C. ve Akdağ, M. (2013). İlköğretim birinci kademe (ilkokul) öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 50-65.
- Yavuz, M. ve Balkan Kıyıcı, F. (2012). Hayvanat bahçelerinin fen öğretiminde kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24), 134-156.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğitkaya, B. (2019). *Öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi farkındalık düzeylerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Yörükoğlu, S. (2008). *Kültürel mirasın yeni nesile aktarılması amacıyla kuş evlerinin görsel sanatlar programında kullanılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN TÜRK DİLİ DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ¹

EXAMINING THE ATTITUDES OF UNIVERSITY STUDENTS TOWARDS TURKISH LANGUAGE COURSE IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Selvi DEMİR², Gülşah PARLAK KALKAN³

ÖZ: Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin Türk dili derslerine ilişkin tutumlarını belirlemek ve söz konusu tutumlarına cinsiyet, sınıf düzeyi, ana bilim dalı, mezun olunan lise türü, günlük ortalama okunan kitap sayfa sayısı, günlük ortalama genel ağ kullanma sıklığı ve günlük ortalama izlenen televizyon süresi değişkenlerinin etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan tarama modelinde tasarlanan çalışma, 2019-2020 akademik yılı güz döneminde Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rifat Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 381 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Akkaya ve Sevindi (2015) tarafından geliştirilen "Ortak Zorunlu Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu aracılığıyla da veriler toplanmıştır. Araştırmada ulaşılan bulgular, Türk dili derslerine ilişkin öğrenci tutumlarının yüksek oranda olumlu olduğunu; söz konusu tutumun sadece günlük okunan ortalama kitap sayfa sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini bunun yanında cinsiyet, sınıf düzeyi, ana bilim dalı, mezun olunan lise türü, günlük ortalama genel ağ kullanma sıklığı ve günlük ortalama izlenen televizyon süresi değişkenlerine göre ise anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

ABSTRACT: In this research, it was purposed to specify the attitudes of university students towards the Turkish language course and determine the effects of gender, class level, department, type of high school graduated, the average number of book pages read per day, the average frequency of using the general network per day, and the average daily television time watched on the mentioned attitudes of the university students. The research designed in the screening model being one of the quantitative research approaches was fulfilled with 381 students studying at Kilis 7 Aralık University Muallim Rifat education faculty in the fall semester of the 2019-2020 academic year. In the research, "Attitude Scale towards Common Compulsory Turkish Language Lesson" developed by Akkaya and Sevindi (2015) was utilized in order to specify students' attitudes towards Turkish language lesson. In addition, data were also collected through the personal information form prepared by the researchers. The findings of the study show that attitudes of the students towards Turkish Language course are highly positive; aforementioned attitude differs significantly only according to the average number of book pages read daily. Besides, the findings reveal that there isn't any magnitude difference according to the variables of gender, grade level, department, type of high school graduated, daily average frequency of general network use and average daily television time watched.

Anahtar sözcükler: Türk dili dersleri, Tutum, Üniversite öğrencileri.

Keywords: Turkish language courses, Attitude, University students.

Bu makaleye atf vermek için:

Demir, S. ve Parlak Kalkan, G. (2022). Üniversite öğrencilerinin Türk dili dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1536-1547

Cite this article as:

Demir, S. & Parlak Kalkan, G. (2022). Examining the attitudes of university students towards Turkish language course in terms of various variables. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1536-1547

¹ Bu çalışma, 22-24 Kasım 2019 tarihinde Gaziantep'te düzenlenen 3rd International Zeugma Conference on Scientific Researches adlı sempozyumda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr. Öğr. Üyesi., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilisli Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Kilis, Türkiye, slv.demir@gmail.com, Orcid: 0000-0002-7043-7414

³ Dr. Öğr. Üyesi., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilisli Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Kilis, Türkiye, gulsah.parlak@hotmail.com, Orcid: 0000-0003-0986-9768

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It can be expressed that education is the field which language in general and Turkish in particular is used the most after daily communication (Kocaman, 2009). Turkish Language courses taught as a two-term compulsory course in undergraduate departments of universities in our country since 1981 and included in the "Higher Education Framework Program" by the Council of Higher Education provide students with general information about Turkish, as well as aim to convey various information to the students on subjects such as the historical development of Turkish, its cultural background, its social importance, its importance among world languages, its writing types and its spelling rules and to train students on these subjects. The reason for the Turkish language course's existence in the whole faculties and colleges of higher education within a period of forty years is still valid today. In fact, there is an increasing debate that the Turkish Language course made compulsory by the Council of Higher Education does not reach its goal (Alan & Bagci, 2016). So, it is significant to specify the current attitude towards the Turkish Language course and to develop a positive attitude.

Attitude is defined as "an emotional readiness or tendency of individuals to accept or reject a certain person, group, institution, thought" (Ozguven, 2000, 353). Studies show that the attitude developed towards the lesson seriously affects the school life or educational outcomes. As a matter of fact, Topcuoglu Unal and Kose (2014) draw attention to the fact that Turkish (mother tongue) lessons are used both in teaching skills in Turkish lessons and in teaching other lessons and the direct connection between academic success and reading comprehension. Thus, the importance of language course increases and students' manner towards Turkish course affect their attitudes towards other courses affect their attitudes towards other courses, too. Based on all these, it is speculated that the courses to be followed by determining the attitudes, behaviors and beliefs of university students towards Turkish Language lessons will play an effective role on the success of the students.

Researchers have examined the content of the Turkish Language course, the framework program, the reason, target and resources of the program (Cemiloglu, 2004; Zulfikar, 2007; Vural, 2007). In addition to the limited studies (Eroglu & Kalayci, 2020; Kan & Fidan, 2016) examining the judgments of university students on the distance education application of this course, a limited number of studies (Alan & Bagci, 2016; Akkaya & Sevindi, 2015; Arslan, 2012; Gulay & Durukan, 2012; Karatas, 2013), a limited number of studies (Alan & Bagci, 2016; Akkaya & Sevindi, 2015; Arslan, 2012; Gulay & Durukan, 2012; Karatas, 2013) based on student evaluations were reached. The purpose of this research is to examine attitudes of students in the sense of gender, grade level, department, type of high school graduated, average number of book pages read per day, average daily internet usage frequency and daily average television time watched by determining the attitudes of university students towards the Turkish Language course, which is one of the common compulsory courses they take during their undergraduate education.

Method

In this research, the survey model being one of the quantitative research approaches was utilized. The target/study universe of this research include in university students studying in the 2nd, 3rd and 4th grades in Kilis in the fall semester of the 2019-2020 academic year. A total of 381 students, 285 girls and 96 boys, were selected by criterion sampling, which is one of the purposive sampling methods, in the sample. In the research, "Attitude Scale towards Common Compulsory Turkish Language Lesson" developed by Akkaya & Sevindi (2015) was utilized in order to specify students' attitudes towards Turkish language lesson. In addition, data were also collected through the personal information form prepared by the researchers. The data acquired within the frame of the research were analyzed using the SPSS 23.00 statistical package program. Firstly, the reliability analysis of the obtained data was performed, the Cronbach's Alpha value was calculated as .82. Appropriate statistical analyzes were made by looking at the normality test of the data.

Findings

According to the findings of the present study, the attitudes of university students towards Turkish Language course are highly positive. In addition, university students' attitudes towards Turkish Language course differ significantly only according to the average number of pages of books read daily. In addition, university students' attitudes towards Turkish Language course do not differ significantly in terms of gender, grade level, department, type of high school graduated, daily average frequency of general network use and average daily television time watched.

Discussion and Conclusion

In consequence of this study, it is fixed up on that university students' attitudes towards Turkish Language course were highly positive. There are different findings in the literature (Alan & Bağcı, 2016; Gulay & Durukan, 2012; Karatas, 2013). The difference in the results of the research reveals that similar studies should be conducted in different universities and the results should be compared.

According to the findings obtained from the research, gender does not have a determining effect on the attitudes of university students towards Turkish Language course. When we look at the literature, we encounter a study (Alan & Bağcı, 2016) reaching similar results.

In this study, it was determined that the level of the class, the department, the high school graduated, the average daily television time and the frequency of using the general network did not have a decisive effect on the attitudes of university students towards Turkish Language course. This finding is important in that it shows that many variables that are thought to negatively affect the students' attitude towards the Turkish language course do not negatively affect their attitudes. Since there aren't any other studies in the literature examining the effects of these variables on the attitudes of university students towards the Turkish language course, these results could not be compared. The relationship between these, similar variables and the attitude towards Turkish Language course can be examined on different samples. Thus, the findings of this study will also gain meaning.

The research findings reveal that the number of pages of the book read daily is determinant on the attitudes of university students towards the Turkish Language course. Among all these variables, the fact that only reading a book has a decisive effect on the manner towards language once again draws attention to the importance of reading in education.

GİRİŞ

Aynı zaman ve mekânda bulunan insanları duygu, düşünce ve bilgi alışveriş zemininde birleştiren etkinliğe iletişim denmektedir (Türkoğlu, 2003, 11). İletişim, insanların bir arada yaşayabilmelerinin en önemli gereklerinden biridir. Dolayısıyla insanlar bir arada yaşarken birbirleriyle anlaşabilmek ve aynı zamanda hayatı kolaylaştırabilmek için bir sistem oluşturmuşlardır. Bu sistem ise haberleşmenin en gelişmiş şekli olan dil üzerine temellendirilmiştir (Özkan, 2015, 67).

Bildiriminin temel ögesi olan dil, bilinçli bir şekilde oluşturulan semboller aracılığıyla duygu ve düşünceleri aktarmaya yarayan araç (Ünalın, 2014, 2); insana insan nitelikleri kazandıran ve onun duygu, düşünce ve isteklerini tüm ayrıntılarıyla ileten en önemli vasıta (Aksan, 1987, 11). Son dönemlerde yapılan araştırmalar, insanın dil yetisi ile dünyaya geldiğini ortaya koymaktadır (Anderson & Lightfoot, 2002; Hauser, Chomsky & Fitch, 2002). Dili kullanma becerisi ile doğan insan, bebeklik döneminden başlamak üzere bu beceriyi aşama aşama geliştirerek olması gereken düzeye erişmektedir.

İnsan olabilmenin, sosyalleşebilmenin ve hatta insanın temel ihtiyaçlarını karşılayabilmesinin en önemli aracı olan dil aynı zamanda herhangi bir topluluğun millet olabilmesinin de vazgeçilmez gerekliliğidir. Aynı coğrafya üzerinde toplanan insan grupları, öncelikle ortak anlaşma aracı olan bir dil etrafında birleşmekte, bütünleşmekte ve yine bu dil ile tarih sahnesinde millet sıfatıyla var olabilmektedir. Nitekim dil; ait olduğu milletin yaşam pratiklerini, dünya görüşünü, tarih sahnesinde geçirmiş olduğu değişme ve gelişmeleri, en genel tanımlamayla kültürünü kodlayan şifreleri simgeleştirerek yeryüzünde kalıcılık sağlayan en önemli gereksinimlerdendir.

Yukarıdaki açıklamalara bağlı olarak insan ve insanın parçası olduğu toplum için gerekli olan dil her ne kadar doğuştan getirilen bir yeti olsa da insandaki dil gelişimi, insan dünyaya geldiği andan

itibaren anne/baba ekseninde başlar, insanın sosyal çevresiyle devam eder ve genel çerçevede 5-6 yaşlarından itibaren başlayan okul hayatı ve ana dilini geliştirici derslerle devam eder.

Genel anlamda dilin, özde ise Türkçenin, gündelik iletişimden sonra en çok kullanıldığı alanın eğitim olduğu (Kocaman, 2009) söylenebilir. Öncelikli hedefi, anlama yetisinin geliştirilmesine bağlı anlatım beceri ve alışkanlığının kazandırılması, dinleme ve okuma becerilerinin geliştirilmesiyle toplumsal veya bireysel söz varlığı hafızasının canlı tutulması, dil bilgisinin temel kurallarının öğretilmesi ve neticede oluşacak olan dil bilinci ile millî duyguları gelişmiş bireyler yetiştirmek (Kavcar, Oğuzkan & Sever, 1998) şeklinde belirlenen ana dili eğitimi, Millî Eğitim Bakanlığı denetimindeki okul öncesinde “Türkçe Dil Etkinlikleri”; ilköğretimde “Türkçe” iken ortaöğretimde “Dil ve Anlatım” isimleriyle işlenmektedir. Yükseköğretimde ise ilkin Ankara Üniversitesi’ne bağlı Dil Tarih Coğrafya Fakültesi’nde verilmeye başlanan, 1981 yılında Yüksek Öğretim Kurulu’nun (YÖK) kurulmasıyla “Yükseköğretim Çerçeve Programı”na dâhil edilen ve üniversitelerdeki lisans programlarında zorunlu derslerden biri olarak iki dönemi kapsayacak şekilde “Türk Dili I ve Türk Dili II” adı altında yürütülen dersler kapsamında öğrencilere Türkçenin tarihsel dönemleri, dil/kültür ilişkisi bağlamında sosyal ve kültürel yönü, gramer kurallarıyla ilgili bilgiler aktararak öğrencilerin ana dili eğitim süreci devam ettirilmektedir. Bu dersin Çerçeve Program’a dâhil edilme gerekçesi ise şöyle izah edilmiştir: Yükseköğretime gelinceye kadarki eğitim kademelerinde öğrencilerin Türkçeyi doğru ve güzel kullanma becerilerinin yeterli düzeyde gelişmemesinin üniversite öğrenimi sırasında edinilmesi gereken bilgi ve becerileri olumsuz yönde etkilemesi tespiti, üniversitelere Türk dili derslerinin konulmasını gerekli kılmıştır (Vural, 2007, 496). Neredeyse kırk yıldır devam eden ve bu süre zarfında yükseköğretime bağlı fakülte ve yüksekokulların tümünde okutulmakta olan Türk dili derslerinin başlangıçta belirlenen bu hedefi, bugün için de geçerliliğini korumaktadır. Nitekim YÖK’ün zorunlu hâle getirdiği Türk dili dersinin bugün hedefine uygun bir çerçevede yürütülüp yürütülmediği tartışmaları yıllardan beri süregelmektedir (Alan & Bağcı, 2016). Bu bağlamda Türk dili dersine yönelik mevcut tutumun belirlenmesinin; bu dersin amacına ulaşip ulaşmadığının yordanmasında ek bilgiler sağlayacağı, derse yönelik olumlu ve olumsuz tutumları ortaya çıkararak bu yönde atılacak adımların belirlenmesinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tutum, “*Bireylerin belirli bir kişiyi, grubu, kurumu, düşünceyi kabul ya da reddi şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimi*” (Özgüven, 2000, 353) olarak tanımlanmaktadır. Türk Dil Kurumu Sözlüğü’nde ise tutum, “*tutulan yol, tavır*” olarak yer almaktadır (TDK, 2021). Eğitsel ortamların önemli bir bölümünü oluşturan tutum; geçmişte tecrübe edilen durumlar neticesinde herhangi bir nesne, duygu veya duruma göre bireyin tavır ve yaklaşımına yön veren duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur (Tavşancıl, 2002, 70). Öğrencilerin zihninde herhangi bir derse karşı oluşan olumlu veya olumsuz algı sistemi tavır ve tutuma da yön verecektir. Öğrencide derse karşı gelişen olumlu tutumlar, öğrenme sürecindeki başarıyı olumlu yönde etkileyecek; olumsuz tutumlar ise yine bu süreçteki başarıyı olumsuz yönde etkileyecektir. Bununla birlikte bilginin edinilebilmesi için bilgiye ihtiyacı olduğunun bilincinde bireylerin olması zorunluluğu da önemli bir diğer kıstastır. Bu amaçla hem yabancı dil öğrenecek bireylerin bu dile karşı tutumları, öğrenme sürecinde önemli dönütler oluşturacağı için konuyla ilgili “Yabancı Dil Tutum Ölçeği” hazırlanarak çeşitli çalışmalar yapılmış (Göçer, 2009, 1336-1350) hem de “Ana Dili Tutum Ölçeği” (Karataş, 2013) veya “Türk Dili Dersi Tutum Ölçeği” (Arslan, 2012) aracılığıyla öğrencilerin ana dilleri Türkçeye karşı tavır ve tutumlarını belirlemeyi amaçlayan çalışmalar yapılmıştır. Özellikle Türk dili derslerine yönelik yapılan çalışmaların neticeleri, Türk dili derslerinin öğrencilerin algı dünyalarındaki yansımalarının dolayısıyla öğrenciler tarafından derse yönelik geliştirilen tutumun öğrencilerin okul yaşantılarının hemen her alanındaki faaliyetlerini ya da eğitim sonrasında edindikleri bilgi/becerileri önemli oranda etkilediğini göstermektedir. Nitekim Topçuoğlu Ünal ve Köse (2014), ana dili üzerine aktarılan her türlü bilgi ve becerinin diğer derslerin de öğretiminde kullanıldığına, sözel/sayısal her alandaki akademik başarının temelde okuduğunu anlama ile doğrudan ilişkili olduğuna dikkat çekmektedir. Böylelikle dil derslerinin önemi artmakta ve öğrencilerin Türkçe dersine olan tutumu diğer derslere olan tutumlarını da etkilemektedir. Bu bilgilerden hareketle üniversite öğrencilerinin hatta eğitimin her kademesindeki öğrencilerin Türkçe/Türk dili derslerine yönelik tavır ve yaklaşımlarının tüm yönleriyle değerlendirilmesi, öğrencilerin hem eğitim sürecini hem de eğitim sonrasındaki başarılarını özellikle olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Esas itibarıyla Türkçeyi korumak ve geliştirmek amaçlı yapılan bu ve benzeri çalışmaların tarihinin neredeyse Türkçenin tarihi kadar eski olduğunu söylemek mümkündür. VII. yüzyılda Orhun

Abideleri'nde yer alan "Türük beyler türük atını ıttı. Tabgaç atın tutupan tabgaç kaganka körmiş." ifadesi; Kaşgarlı Mahmud'un Divanü Lügati't-Türk'ü; Karamanoğlu Mehmed Bey tarafından verilen ferman: "Şimden gerü hiç kimesne divanda, dergâhta, bargâhta, mecliste, meydanda ve dahi her yerde Türk dilinden özge söz söylemeye (13 Mayıs 1277)"; Aydınli Visalî tarafından XV. yüzyılda başlatılan Türkî-i Basit; Ali Şir Nevâî'nin Muhakemetü'l-Lügateyn'i; Millî Mücadele yıllarında başlatılan "Yeni Lisan Hareketi" ve Mustafa Kemal Atatürk öncülüğünde hayata geçirilen "Türk Harf Devrimi, Türk Dil Devrimi" hep aynı gayeye, Türk dilini yüksek seviyeli medeniyet dili olarak geliştirmek ve korumak gayesine hizmet etmiştir. Günümüzde ise Türkçenin dijital ortamlarda (Argunşah, 2018; Güllüdağ, 2012; Yılmaz & Özkurt, 2016) veya iş yeri adlarında (Küçük & Saraç, 2008; Mert & Türkmen, 2014) kullanımıyla ilgili yapılan çalışmalarla aynı amaç devam ettirilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde yükseköğretimde öğrenim gören öğrencilerin lisans eğitimleri sürecinde zorunlu ders olarak işledikleri Türk dili derslerine yönelik araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Gülay ve Durukan'ın (2012) da belirttiği gibi lisans öncesindeki özellikle ilköğretimde okutulan Türkçe dersi programı üzerinde yapılmış pek çok çalışma bulunmasına karşın üniversitelerde okutulan Türk dili dersleri ihmal edilmektedir. Üniversitelerde görülen Türk dili derslerine ilişkin tartışmalar, genellikle öğrencilerin derse yönelik tavır ve tutumlarını dikkate almadan yapılan genel değerlendirmelere ya da dersi veren öğretim elemanlarının ve dersi alan öğrencilerin bu derse yaklaşımına yönelik gözlemlerine dayanan görüşlerdir. Bunun yanında Türk dili derslerinin kapsamına değinen, bu dersin çerçeve programa uygun olup olmadığını inceleyen ve dersin kaynaklarına ilişkin çeşitli çalışmaların yapıldığı da görülmektedir (Cemiloğlu, 2004; Zülfikar, 2007; Vural, 2007). Bu dersin uzaktan eğitim uygulamasına yönelik üniversite öğrencilerinin görüşlerinin incelendiği kısıtlı araştırmaların (Eroğlu & Kalaycı, 2020; Kan & Fidan, 2016) yanı sıra öğrenci gözüyle değerlendirmelerine dayanan çeşitli çalışmalara (Alan & Bağcı, 2016; Akkaya & Sevindi, 2015; Arslan, 2012; Gülay & Durukan, 2012; Karataş, 2013; Kolçak & Şimşek, 2020) da ulaşılmıştır.

Bu araştırmadaki amaç, "üniversite öğrencilerinin lisans eğitimleri sırasında aldıkları ortak zorunlu derslerden biri olan Türk dili derslerine ilişkin tutumlarının belirlenerek çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir". Bu bağlamda araştırmanın temel problemi "Üniversite öğrencilerinin Türk dili derslerine ilişkin tutumları ne düzeydedir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu problem durumuna göre geliştirilen alt problemler ise şu şekildedir:

1. "Üniversite öğrencilerinin Türk dili derslerine ilişkin tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?"
2. "Üniversite öğrencilerinin Türk dili derslerine ilişkin tutumları devam ettikleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?"
3. "Üniversite öğrencilerinin Türk dili derslerine ilişkin tutumları öğrenim gördükleri ana bilim dalına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?"
4. "Üniversite öğrencilerinin Türk dili derslerine ilişkin tutumları mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?"
5. "Üniversite öğrencilerinin Türk dili derslerine ilişkin tutumları günlük ortalama okudukları kitap sayfa sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?"
6. "Üniversite öğrencilerinin Türk dili derslerine ilişkin tutumları günlük ortalama genel ağ kullanma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?"
7. "Üniversite öğrencilerinin Türk dili derslerine ilişkin tutumları günlük ortalama televizyon izleme süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?"

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Yapılan araştırmada yükseköğretimde öğrenim gören öğrencilerin Türk dili derslerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi ve söz konusu tutumlarını etkilediği düşünülen çeşitli değişkenlerin ortaya konması amacıyla tarama deseni kullanılmıştır. Bu desen, çok fazla sayıda ögeden meydana gelen bir evrende, evren hakkında genel bir sonuca ya da yargıya ulaşmak için evrenin bütünü veya evrenden alınan bir grup/örnek/örneklem üzerinde gerçekleştirilen nicel araştırma süreçleridir (Creswell, 2019; Karasar, 2012).

Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem

Bu araştırmanın hedef/çalışma evreni 2019-2020 akademik yılı güz döneminde Kilis ilinde ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören, Türk dili derslerinden geçmiş üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklemde, amaçlı örneklem yöntemlerinden birisi olan ölçüt örnekleme temel alınarak 285'i kız, 96'sı erkek olmak üzere toplam 381 öğrenci yer almıştır. Katılımcıların, “araştırmaya katılmaya istekli ve gönüllü olma, Türk dili derslerini almış ve başarıyla tamamlamış olma” ölçütleri dikkate alınmıştır. Nitekim Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2016, 92), “araştırma verilerine göre belli özelliklere sahip (örneğin motivasyonu en düşük %10'luk grupta yer alma) bireyler üzerinde uygulama yapılmak istendiğinde” bu örnekleme türünün kullanılabilceğini belirtir.

Veri Toplama Aracı

Yapılan araştırmada Türk dili derslerine ilişkin yükseköğretim öğrencilerinin tutumlarının belirlenmesi amacıyla Akkaya ve Sevindi (2015) tarafından geliştirilen “Ortak Zorunlu Türk Dili Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek kullanılmadan önce yazarlarından mail yoluyla izin alınmıştır. Söz konusu ölçek “tamamen katılıyorum, katılıyorum, kısmen katılıyorum, pek katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” seçeneklerinden oluşan beşli likert tipindedir. 21 maddeden ve “sevme, yarar ve öneri” alt boyutlarından oluşan ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirliği birinci boyutta .88, ikinci boyutta .72, üçüncü boyutta ise .71 olarak hesaplanmıştır (Akkaya & Sevindi, 2015). Ayrıca bu araştırmada araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan “kişisel bilgi formu” aracılığıyla da bazı verilere ulaşılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada ulaşılan verilerin analizi, SPSS 23.00 istatistik programı aracılığıyla yapılmıştır. Bu bağlamda öncelikle ulaşılan verilerin güvenirlik analizi yapılmış ve Cronbach's Alpha değeri .82 olarak hesaplanmıştır. Verilerin normallik testine bakılarak uygun olan istatistiksel analizler yapılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde yapılan normallik testinde veriler normal dağılım göstermemiştir (Kolmogorov-Smirnov anlamlılık değeri= .000 < .50). Bundan dolayı istatistiksel analizlerde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Bu analizlerde “Mann Whitney U” ile “Kruskal Wallis” testleri kullanılmış, farkların kaynağı belirlenirken ise “Post Hoc Tamhane” testi yapılmıştır. Ayrıca temel istatistiklerden yüzde ve frekans değerleri ile standart sapma ve ortalamalar da hesaplanmıştır. Analizler sonucunda ulaşılan sonuçlar üzerinde “p<.05 anlamlılık düzeyi” temel alınarak değerlendirmeler yapılmıştır.

BULGULAR

Yapılan araştırma sonucunda ulaşılan bulgular; yükseköğretim öğrencilerinin Türk dili derslerine ilişkin tutum düzeylerinden ve söz konusu tutumlarının “cinsiyet”, “sınıf düzeyi”, “ana bilim dalı”, “mezun olunan lise türü”, “günlük ortalama okunan kitap sayfa sayısı”, “günlük ortalama genel ağ kullanma sıklığı”, “günlük ortalama izlenen televizyon süresi” değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık içerip içermediğini gösteren istatistiksel değerlendirmelerden oluşmaktadır.

Türk dili derslerine ilişkin üniversite öğrencilerinin tutumlarının hangi seviyede olduğunu gösteren temel istatistiki değerler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Öğrencilerin Türk dili dersine karşı tutumları

Düzye	Aralık	Frekans	Ortalama	Yüzde
Düşük	(21-49)	5	41.6	% 1.3
Orta	(50-77)	124	70.70	% 32.5
Yüksek	(78-105)	252	86.77	% 66.2
Toplam	[21-105]	381	80.95	% 100

N=381; \bar{x} =80.95; Ss=10.53

Türk dili dersine ilişkin üniversite öğrencilerinin tutumlarının hangi seviyede olduğunu tespit etmek için her bir öğrencinin maddelerden aldığı toplam puanlar hesaplanmış ve bunların ortalaması alınmıştır. Ölçekten alınabilecek en az puan 21 iken en fazla puan 105'tir. Buna göre 21-49 aralığındaki puan düşük, 50-77 aralığındaki puan orta, 78-105 aralığındaki puan ise yüksek düzeye karşılık gelmektedir. Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan 381 öğrenciden sadece 5'inin (%1.3) Türk dili dersine ilişkin tutumunun düşük, 124'ünün (%32.5) orta, 252'sinin (%66.2) ise yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin, Türk dili dersine yönelik tutumlarının ortalaması ise \bar{x} =80.95'tir. Bu bulgu, öğrencilerin Türk dili derslerine ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olumlu olduğunu göstermektedir.

Türk dili derslerine ilişkin öğrenci tutumlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için "Mann-Whitney U" testi yapılmış ve ilgili analiz sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Türk dili dersine ilişkin öğrencilerin cinsiyete göre "Mann-Whitney U" testi sonuçları

Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	Anlamlı Fark
Kız	285	191.64	54618.00			
Erkek	96	189.09	18153.00	13497.000	.844	---

Türk dili dersine ilişkin üniversite öğrencilerinin tutumlarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık içerip içermediğinin tespiti için yapılan "Mann-Whitney U" testi sonuçları incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin Türk dili dersine ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (U=13497.000, p>.05). Tablo 2'ye göre sıra ortalamaları incelendiğinde kız ve erkek üniversite öğrencilerinin Türk Dili dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamakta başka bir ifadeyle öğrencilerin Türk dili derslerine yönelik tutumları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.

Türk dili dersine ilişkin üniversite öğrencilerinin tutumlarının sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık içerip içermediğinin tespiti için "Kruskal Wallis" testi yapılarak ilgili sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Türk dili dersine ilişkin öğrenci tutumlarının sınıf düzeyine göre sıra ortalamaları, standart sapma ve "Kruskal Wallis" testi sonuçları

Sınıf	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
2	120	178.77				
3	112	204.13	2	3.075	.215	---
4	149	190.99				

Tablo 3 incelendiğinde Türk dili dersine ilişkin üniversite öğrencilerinin tutumlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (χ^2 (sd=2, n=381) =3.07, p>.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf üniversite öğrencilerinin Türk dili dersine ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı ve dolayısıyla sınıf düzeyinin Türk dili dersine yönelik tutum üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Türk dili derslerine ilişkin üniversite öğrencilerinin tutumlarının öğrenim görmekte oldukları ana bilim dalına göre anlamlı bir farklılık içerip içermediğini incelemek için "Kruskal Wallis" testi yapılarak ilgili analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Türk dili dersine ilişkin öğrenci tutumlarının ana bilim dalına göre sıra ortalamaları, standart sapma ve “Kruskal Wallis” testi sonuçları

Ana Bilim Dalı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Sınıf Ö. (A)	106	185.96				
Türkçe Ö.(B)	92	208.77				
Sosyal Bil. Ö.(C)	78	179.72	4	11.217	.054	---
Okul Önc. Ö.(D)	56	216.85				
Fen Bilgisi Ö.(E)	49	156.96				

Tablo 4 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin Türk dili dersine ilişkin tutumları ile öğrenim gördükleri ana bilim dalı arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır $\chi^2(sd=4, n=381) = 11.217, p > .05$). Tablo 4’teki sıra ortalamaları incelendiğinde öğrenim görülmekte olan ana bilim dalı ile üniversite öğrencilerinin Türk dili dersine ilişkin tutumları arasında istatistiksel anlamda bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, ana bilim dalının Türk dili dersine yönelik tutum üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı şeklinde değerlendirilebilir.

Türk dili dersine ilişkin üniversite öğrencilerinin tutumlarının mezun oldukları liseye göre anlamlı farklılık içerip içermediğinin tespiti için “Kruskal Wallis” testi yapılarak sonuçlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Türk dili dersine ilişkin öğrenci tutumlarının mezun olunan liseye göre sıra ortalamaları, standart sapma ve “Kruskal Wallis” testi sonuçları

Lise	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Düz L.	94	204.59				
Anadolu L.	212	186.75				
Öğretmen L.	11	157.23				
Meslek L.	37	184.08	4	3.124	.537	---
İmam-Hatip L.	27	200.31				

Tablo 5 incelendiğinde Türk dili dersine ilişkin üniversite öğrencilerinin tutumlarının mezun oldukları liseye göre anlamlı şekilde farklılık göstermediği tespit edilmiştir $\chi^2(sd=4, n=381) = 3.124, p > .05$). Tablo 5’teki sıra ortalamalarına bakıldığında farklı liselerden mezun olan üniversite öğrencilerinin Türk dili dersine ilişkin tutumları arasında istatistiksel anlamda anlamlı farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, üniversite öğrencilerinin Türk dili dersine ilişkin tutumları üzerinde mezun oldukları lisenin anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ortaya koymaktadır.

Türk dili dersine ilişkin öğrenci tutumlarının günlük okunan ortalama kitap sayfa sayısına göre anlamlı farklılık içerip içermediğinin tespiti için “Kruskal Wallis” testi yapılmış, ilgili analiz sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Türk dili dersine ilişkin öğrenci tutumlarının günlük okunan ortalama kitap sayfa sayısına göre sıra ortalamaları, standart sapma ve “Kruskal Wallis” testi sonuçları

Okunan Kitap Say.	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Hiç (A)	40	152.46				
1-5 sayfa (B)	61	168.60				
6-10 sayfa (C)	70	178.38				
11-15 sayfa (D)	54	210.39	5	17.565	.004	A-F
16- 20 sayfa (E)	45	182.51				
21 ve üstü (F)	111	219.17				

Tablo 6 incelendiğinde Türk dili dersine ilişkin üniversite öğrencilerinin tutumlarının günlük okunan ortalama kitap sayfa sayısına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan “Kruskal Wallis” testi sonuçları, aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir $\chi^2(sd=5, n=381) = 17.565, p < .05$). Bu farkın hangi ortalamalardan kaynaklandığını

ortaya koyabilmek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden biri olan “Post Hoc Tamhane” testi yapılmıştır. Buna göre günlük hiç kitap okumayan öğrenciler ile günlük ortalama 21 sayfa ve üzerinde kitap okuyan öğrencilerin Türk dili dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmaktadır. Hiç kitap okumayan üniversite öğrencilerinin Türk dili dersine yönelik tutumlarının sıra ortalaması 152.46 iken, günlük ortalama 21 sayfa ve üstünde kitap okuyan öğrencilerin sıra ortalaması ise 219.17’dir. Bu bulgulara göre üniversite öğrencilerinin günlük okudukları ortalama kitap sayfa sayısı, Türk Dili dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde farklılaştıran bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Üniversite öğrencilerinin Türk dili dersine yönelik tutumlarının günlük ortalama genel ağ kullanma sıklığına göre anlamlı biçimde farklılık içerip içermediğini belirlemek için “Kruskal Wallis” testi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Türk dili dersine ilişkin öğrenci tutumlarının genel ağ kullanma sıklığına göre sıra ortalamaları, standart sapma ve “Kruskal Wallis” testi sonuçları

Genel Ağ Sıklığı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Hiç	4	285.63				
1 saatten az	23	223.53				
1- 2 saat	109	194.77				
2- 3 saat	101	190.32	5	6.376	.271	---
3- 4 saat	82	179.50				
4 saat ve üstü	62	182.49				

Tablo 7 incelendiğinde Türk dili dersine ilişkin üniversite öğrencilerinin tutumlarının günlük ortalama genel ağ kullanma sıklığına göre anlamlı şekilde bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır $\chi^2(sd=5, n=381) = 6.376, p > .05$). Tablo 7’deki sıra ortalamalarına bakıldığında günlük ortalama genel ağda harcanan süre ile üniversite öğrencilerinin Türk dili dersine ilişkin tutumları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin Türk dili dersine ilişkin tutumları üzerinde günlük ortalama genel ağ kullanma sıklığının anlamlı bir farklılığa sahip olmadığını belirtir.

Türk dili dersine ilişkin öğrenci tutumlarının günlük ortalama televizyon izleme sıklığına göre anlamlı olarak farklılık içerip içermediğini belirlemek amacıyla “Kruskal Wallis” testi yapılmış, ilgili sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Türk dili dersine ilişkin öğrenci tutumlarının TV izleme sıklığına göre sıra ortalamaları, standart sapma ve “Kruskal Wallis” testi sonuçları

TV İzleme Sıklığı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Hiç	138	194.53				
1 saatten az	112	190.88				
1-2 saat	92	193.81				
2-3 saat	26	171.06	5	2.242	.815	---
3-4 saat	6	205.67				
4 saat ve üzeri	7	147.79				

Tablo 8 incelendiğinde Türk dili dersine ilişkin üniversite öğrencilerinin tutumlarının günlük ortalama televizyon izleme sıklığına göre anlamlı biçimde farklılık göstermediği görülmektedir $\chi^2(sd=5, n=381) = 2.242, p > .05$). Tablo 8’deki sıra ortalamaları dikkate alındığında günlük ortalama televizyon izleme süresi ile üniversite öğrencilerinin Türk dili dersine ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin Türk dili dersine ilişkin tutumları üzerinde günlük ortalama televizyon izleme sıklığının anlamlı bir farklılığa sahip olmadığını belirtir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Mevcut araştırmanın bulgularına göre üniversite öğrencilerin Türk dili dersine ilişkin tutumları yüksek düzeyde olumlu bulunmuştur. Bu bulgu Kolçak ve Şimşek'in (2020) çalışmalarının ilgili bulgusuyla benzerlik gösterirken Karataş'ın (2013) bulgusuyla farklılık göstermektedir. Nitekim söz konusu çalışmada 309 üniversite öğrencisinin ana dilleri olan Türkçe hakkında olumsuz tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Gülay ve Durukan'ın (2012) çalışmasında da üniversite öğrencilerinin hedeflenen dil becerilerini yeterince kazanmadıkları ortaya konmuştur. Alan ve Bağcı'nın (2016) çalışmasında ise yükseköğretimdeki öğrencilerin Türk Dili I ve Türk Dili II derslerine ilişkin tutumlarının orta seviyelerde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarının farklılık göstermesi, benzer çalışmaların farklı üniversitelerde de yapılması ve sonuçlarının karşılaştırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Böylelikle sonuçların ölçme aracı, yöntemi, araştırmacı, öğretim elemanı, öğrenim görülen kurumun niteliği, öğrenci nitelikleri gibi çoklu değişkenler açısından zengin bir karşılaştırma imkânı bulunabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre yükseköğretim öğrencilerinin Türk dili derslerine ilişkin tutumları üzerinde cinsiyet değişkeni belirleyici bir farklılığa sahip değildir. Alanyazına bakıldığında benzer sonuçlara ulaşan çalışmayla (Alan & Bağcı, 2016) karşılaşılmaktadır. Öte yandan Kolçak ve Şimşek'in (2020) çalışmalarında kızların Türk dili dersine yönelik tutum puanları, erkeklerin tutumlarından yüksek bulunmuştur.

Araştırma sonucunda üniversite öğrenim gören öğrencilerin Türk dili dersine ilişkin tutumları üzerinde sınıf düzeyinin, ana bilim dalının, mezun olunan lisenin, günlük ortalama izlenen televizyon süresinin ve genel ağ kullanma sıklığının belirleyici bir farklılığa sahip olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, aslında öğrencilerin söz konusu tutumunu olumsuz etkileyebileceği düşünülen birçok değişkenin Türk dili dersine yönelik tutumu olumsuz etkilemediğini göstermesi bakımından önemlidir. Alanyazında söz konusu değişkenlerin üniversite öğrencilerinin Türk dili derslerine ilişkin tutumları üzerindeki farklılığının incelendiği çalışmalara rastlanmadığından bu sonuçların karşılaştırılması yapılamamıştır. Farklı örneklem üzerinde bu ve benzer değişkenlerle Türk dili dersine yönelik tutum arasındaki ilişki incelenebilir. Böylelikle bu çalışmanın bulguları da anlam kazanacaktır.

Araştırma bulguları, üniversite öğrencilerinin Türk dili dersine ilişkin tutumları üzerinde günlük okunan kitap sayfa sayısının belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Kolçak ve Şimşek'in (2020) çalışmalarında öğrencilerin Türk Dili dersine yönelik tutum puanları kitap okuma için ayrılan süre değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Mevcut araştırmadaki bunca değişken arasında sadece kitap okumanın dile karşı tutum üzerinde belirleyici farklılığa sahip olması, okumanın genel anlamda eğitimdeki özelle ise dil eğitimindeki önemine bir kez daha dikkat çekmektedir. Kuşkusuz okuma ile zenginleştirilmemiş bir sözlü-yazılı anlatım çalışmasının başarısı da sınırlı kalacaktır. Dolayısıyla öğretim elemanlarının alana, kişisel gelişime ve edebi türlere yönelik kitaplardan olabildiğince faydalanmasının, öğrencilerin düşünce ve duygu dünyalarını zenginleştirerek Türk dili derslerine yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir.

Teorik bilgilerin yanı sıra uygulamanın da oldukça önemli olduğu derslerden biri olan Türk dili derslerinde, harmanlanmış öğrenme gibi dijital öğretim ortamlarından faydalanılarak daha nitelikli konuşabilen ve yazabilen bireyler yetiştirme bakımından bu derslerin verimliliği artırılabilir.

2018'de yenilenen YÖK Öğretmen Yetiştirme Lisans Programında "Türkçe 1: Yazılı Anlatım" ve "Türkçe 2: Sözlü Anlatım" derslerinin isimleri yeni programda "Türk Dili 1 ve Türk Dili 2" şeklinde yer almakta; "Türk Dili 1" dersinin içeriği yazılı ve sözlü anlatımdan oluşurken "Türk Dili 2" dersinin içeriği akademik dilin kullanımına ve metin yazmaya ilişkin bilgiler çerçevesinde yeniden düzenlenmiştir (YÖK, 2018). Bu son düzenlemede yazma ve yazılı anlatıma sözlü anlatımdan daha fazla ağırlık verildiği dikkat çekmektedir. Nitekim bu yaklaşım ilköğretim kademelerindeki öğretim programlarında da gözlenen bir durumdur. Oysa sözün, yazının temelini oluşturması ve bireylerin yaşamında sözlü anlatımın yazılı anlatıma oranla daha fazla kullanılması gibi kritik gerçekler, göz ardı edilemeyecek hususlardır. Bu bağlamda başta lisans programı olmak üzere Türk dili derslerinde gerek sözlü gerekse yazılı anlatıma dair verilere yeterli ağırlık verilerek bütüncül bir yaklaşımla daha işlevsel bir dil eğitiminin gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Böyle bir düzenlemeyle üniversite öğrencilerinin işledikleri Türk dili derslerine ilişkin tutumlarının da çok yönlü ve olumlu biçimde etkilenebileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akkaya, N., & Sevindi, Z. E. (2015). Üniversitelerde okutulan ortak zorunlu Türk dili derslerine yönelik tutum ölçeği geliştirme. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 92-103.
- Aksan, D. (1987). *Türkçenin gücü*. Ankara: Türkiye İş Bankası.
- Alan, N., & Bağcı, H. (2016). Üniversite öğrencilerinin Türk dili I-II dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 118-132.
- Anderson, S. R., & Lightfoot, D. W. (2002). *The language organ: Linguistics as cognitive physiology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Argunşah, M. (2018). *Sosyal medyanın yazıma etkisi* (2017 Türk Dili Yılı Armağan Kitabı, s.179-189). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Arslan, A. (2012). Yükseköğretimde Türk dili dersine karşı tutum ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(3), 187-202.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cemiloğlu, İ. (2004). Üniversitelerde okutulan Türk dili dersi ile ilgili tespitler, değerlendirmeler ve öneriler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVII(2), 173-182.
- Creswell, J. W. (2019). *Eğitim araştırmaları: nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (H. Ekşi, çev.). İstanbul: Edam.
- Eroğlu, F., & Kalaycı, N. (2020). Üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerden Türk dili dersinin uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarının karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 1001-1027.
- Göçer, A. (2009). Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen lise öğrencilerinin hedef dile karşı tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 4(8), 1335-1350.
- Gülây, E., & Durukan, E. (2012). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin Türk dili dersi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi: bir aksiyon araştırması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 38-50.
- Güllüdağ, N. (2012). Yazılı ve görsel basında dil estetiği. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 1(1), 49-58.
- Hauser, M. D., Chomsky, N., & Fitch, W. T. (2002). The faculty of language: What is it, who has it and how did it evolve?. *Science*, 298, 1569-1579.
- Kan, A. Ü., & Fidan, E. K. (2016). Türk dili dersinin uzaktan eğitimle yürütülmesine ilişkin öğrenci algıları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 3(2), 23-45.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.
- Karataş, M. (2013). Üniversitelerdeki Türk dili dersi ve Türkçe konusundaki tutumlar. *Turkish Studies*, 8(1), 1881-1898.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (1998). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kocaman, A. (2009). *Dil ve eğitimi düşünmek*. İstanbul: Toroslu.
- Kolçak, Ş., & Şimşek, N. D. (2020). Üniversitelerde okutulan ortak Türk dili dersine yönelik öğrenci tutumlarının incelenmesi. *Pearson Journal of Social Sciences & Humanities*, 5(7), 389-397.
- Küçük, S. & Saraç, S. (2008). İş yeri adlarındaki batı kaynaklı kelimeler ve Ordu ili örneği. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 38, 137-155.
- Mert, K., & Türkmen, M. (2014). Türkçe biz sana ne yaptık böyle? iş yeri isimleri yabancılaşıyor: Türkiye’nin kültürel değişim yolculuğu. *XII. Uluslararası Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi Bildirileri*, 599-607.
- Özguven, İ. E. (2000). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM.
- Özkan, M. (2015). Edebiyatta Dil Kullanımı. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 52(52), 67-77.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Topçuoğlu Ünal, F., & Köse, M. (2014). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: bir geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 233-249.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2021). *Türk dil kurumu sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/> den alınmıştır (Erişim Tarihi: 21/09/2019).
- Türkoğlu, N. (2003). *Kitle iletişimi ve kültür*. İstanbul: Naos.
- Ünal, Ş. (2014). *Dil ve kültür*. Ankara: Nobel.

- Vural, H. (2007). Üniversitelerde okutulan Türk dili dersi üzerine. *Türk Dili Dergisi*, *XCIV*(669), 496-503.
- Yılmaz, Y., & Özkurt, E. (2016). Türkiye’de TV program adlarında Türkçeye uygunluk. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, *7*(1), 1-19.
- Yükseköğretim Kurulu, (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programı*. Ankara: YÖK. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden alınmıştır (Erişim Tarihi: 21/06/2019).
- Zülfikar, H. (2007). Dünden bugüne Türkçe (üniversitelerde okutulan zorunlu Türk dili dersleri). *Türk Dili Dergisi*, *XCIII*(664), 320-328.

INVESTIGATION OF THE EFFECTS OF INQUIRY APPROACH ON SCIENCE ACHIEVEMENT IN DISTANCE EDUCATION

UZAKTAN EĞİTİMDE ARAŞTIRMA İNCELEME YAKLAŞIMININ FEN BAŞARISINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Cansu ÖZCAN¹, Berna GÜCÜM²

ÖZ: Dynamic structure of education and examination of hands-on activities in science education necessitates reforms that enable development and improvement in science programs. Distance education, which has gained importance during the pandemic period that has affected the whole world since the beginning of 2020, has also affected science education and the studies carried out in this period have gained importance in terms of examining student achievement. Investigation of the effects of inquiry approaches on science learning especially in the distance education can be considered as an important contribution to the literature. In this respect, this research aims to examine the effect of the guided inquiry approach on students' achievement and retention in the sixth-grade science course when the effects of reading comprehension skills are controlled. The sample of the study consists of 60 sixth graders from a public school. The students were assigned into two groups as experimental and control groups. In the experimental group, the guided inquiry approach was applied and in the control group, the traditional instructional method was used. The Systems in Our Body Achievement Test, which was developed as a data collection tool for the research, was applied to both groups as an immediate posttests and delayed posttests to determine the science achievement of the students. As a result, it was concluded that the inquiry approach applied in the distance education, where reading skills were statistically controlled, increased the success of the students in the science lesson compared to the traditional application.

Anahtar sözcükler: Guided inquiry approach, achievement, retention of learning, middle school science curriculum, COVID 19, distance education.

ABSTRACT: Fen eğitiminde uygulamalı etkinliklerin incelenmesi, eğitimin dinamik yapısı ile örtüşen fen programlarında gelişme ve iyileştirmeye olanak sağlayan reformları zorunlu kılmaktadır. 2020 yılının başından itibaren tüm dünyayı etkileyen pandemi sürecinde önem kazanan uzaktan eğitim, fen eğitimini de etkilemiş ve bu dönemde yapılan çalışmalar öğrenci başarılarının incelenmesi açısından önem kazanmıştır. Özellikle uzaktan eğitim sürecinde araştırma inceleme yaklaşımlarının fen öğrenimi üzerindeki etkilerinin araştırılması alanyazına önemli bir katkı olarak değerlendirilebilir. Bu doğrultuda araştırma, altıncı sınıf fen bilimleri dersinde yönlendirilmiş araştırma inceleme yaklaşımının okuduğunu anlama becerilerinin etkisi kontrol edildiğinde başarısıya ve kalıcılığa etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini bir devlet okulunda öğrenim gören 60 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılmıştır. Deney grubunda yönlendirilmiş araştırma inceleme yaklaşımı, kontrol grubunda ise klasik öğretim yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak geliştirilen Vücudumuzdaki Sistemler Başarı Testi, öğrencilerin başarılarını belirlemek için her iki gruba son test ve geciktirilmiş son test olarak uygulanmıştır. Sonuç olarak okuma becerilerinin istatistiksel olarak kontrol edildiği uzaktan eğitim sürecinde uygulanan araştırma inceleme yaklaşımının öğrencilerin fen bilimleri dersindeki başarılarını klasik uygulamaya göre arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Keywords: Yönlendirilmiş araştırma inceleme yaklaşımı, başarı, kalıcılık, ortaokul fen programı, COVID 19, uzaktan eğitim

Bu makaleye atf vermek için:

Özcan, C., & Gücüm, B. (2022). Investigation of the effects of inquiry approach on science achievement in distance education. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1548-1560

Cite this article as:

Özcan, C. ve Gücüm, B. (2022). Uzaktan eğitimde araştırma inceleme yaklaşımının fen başarısına etkisinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1548-1560

¹ Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye, drcansuoocan@gmail.com, Orcid:0000-0003-1377-4948

² Dr.Öğr.Üyesi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye, gucum@hacettepe.edu.tr, Orcid:0000-0002-8421-705X

TÜRKÇE GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Giriş

Fen öğretimi ve öğreniminin hem içeriği hem de pedagojisini incelemeye yönelik standartlar belirleyen Amerika Ulusal Fen Eğitimi Standartları (NSES), yapılandırmacılığın temele alındığı araştırma inceleme yönteminin bilimsel okuryazarlığın başarılmasında merkezi bir role sahip olduğunu ifade etmekle beraber tüm öğrencilerin hem bilimsel araştırmayı öğrenmelerini hem de araştırma inceleme yöntemiyle feni öğrenmelerini önermektedir (NRC, 1996). Fen eğitiminde reform için felsefi bir temel sağladığından öğrenmeye yönelik yapılandırmacı bir yaklaşımı destekleyen öğretim uygulamalarının önemli olduğu ifade edilmiştir (Bybee, 1993). Araştırma inceleme yöntemiyle öğretimde bilimsel yöntem kullanıldığından öğretmenlerin genellikle öğrencilere bir problem sunması sonrasında hipotezler oluşturmaları, durumla ilgili tahminlerde bulunarak deneyler yapmaları, veri toplayarak ve kaydederek hipotezlerini test etmeleri ve son olarak da veri analiziyle öğrencilerin sonuç çıkarmaları beklenmektedir (NRC, 1996). Sonuç olarak, araştırma inceleme yöntemiyle fen öğrenme, öğrencileri sorular sorarak, bilgi veya verileri toplayarak ve yorumlayarak, kanıta dayalı argümanlar ve sonuçlar oluşturarak problemleri keşfetmeye yönlendirmekte (Bransford, Brown & Cocking, 1999; Bell, Urhahne, Schanze & Ploetzner, 2010) bunun sonucu olarak ilköğretim düzeyinde bilimsel süreç becerilerini ve fen başarılarını artırdığı; ortaokul düzeyinde de bilimsel süreç becerilerini geliştirmelerine olanak sağladığı ifade edilmektedir (Shymansky, Hedges & Woodworth, 1990). İçerisinde bulunduğumuz pandemi süreci düşünüldüğünde, COVID 19 salgınıyla öne çıkan ve yaygınlaşan uzaktan eğitimin öğrenci başarısına etkilerini incelemek önem kazanmaktadır. Bu araştırma uzaktan eğitim sürecinde uygulanan araştırma inceleme yönteminin klasik uygulamaya göre öğrencilerin fen dersindeki alt düzey ve üst düzey düşünmeye yönelik başarılarını incelemeyi amaçlamaktadır. Amaç doğrultusunda bu araştırmanın alt düzey ve üst düzey düşünmeye yönelik fen başarısı ayırımı ortaya çıkarması ve yönlendirilmiş araştırma inceleme yaklaşımının fen öğrenimi üzerindeki etkisine yönelik uzaktan eğitimle yürütülen deneysel çalışmaların sınırlı olması bakımından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada okuma becerilerinin istatistiksel olarak kontrol edildiği bir yapıda uzaktan eğitim sürecinde uygulanan araştırma inceleme yönteminin klasik uygulamaya göre öğrencilerin fen dersindeki alt ve üst düzey düşünmeye yönelik başarılarını arttırıp arttırmadığı incelenecektir. Amaç doğrultusunda araştırma deseni statik grup karşılaştırması olarak tanımlanmıştır. Bu desen iki grubun bir sonuç üzerine karşılaştırılmasına dayanır (Campbell & Stanley, 1963). Her iki grubu oluşturan öğrenciler rastgele atanmadığından grupların arka plan özelliklerinde farklılıklar gösterebileceği söylenebilir. Milli Eğitim Bakanlığı altıncı sınıf fen bilimleri öğretim programı incelendiğinde konulara göre dağılımın; %9.7 Dünya ve Evren, %29.2 Canlılar ve Yaşam, %33.3 Fiziksel Olaylar ve %19.4 Madde ve Doğası olduğu görülmektedir. Canlılar ve Yaşam konu alanı bir eğitim-öğretim döneminde tamamlanmasına ve konu dağılım oranına bağlı olarak belirlenmiştir. Her iki gruba ait ön test verilerinin mevcut olmadığı ilerleyen bölümlerde ifade edilmektedir. Ön test verilerinin olmayışı, fen öğretim programında öğrencilerin altıncı sınıfa kadar Vücudumuzdaki Sistemler ünitesiyle ilk kez karşılaşmaları nedeniyle ölçülemeyeceği şeklinde açıklanabilir. Grupların denkliliğine yönelik kız ve erkek öğrencilerin oranları ile fen ders notları incelenmiş ve ilerleyen bölümlerde detaylandırılmıştır. Araştırma örneklemini, bir devlet okulunun altıncı sınıf iki şubesine kayıtlı toplam 60 öğrencidir. Deney grubunun %53'ünü (n=16) kız öğrenciler ve %47'sini (n=14) erkek öğrenciler; kontrol grubunun ise %47'sini (n=14) kız öğrenciler ve %53'ünü (n=16) erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Gruplar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulama izni verilen şubelerde yürütülmüş, şubelere kayıtlı öğrencilerin sınıf düzenlerine müdahale edilememiş, sadece yönlendirilmiş araştırma yaklaşımının kullanılacağı deney grubu şubesi ile klasik yöntemin kullanılacağı kontrol şubesi tesadüfi olarak atanmıştır. Veri toplama aracı olarak, altıncı sınıf öğrencilerin alt düzey ve üst düzey düşünmeye yönelik fen başarılarını belirlemek amacıyla geliştirilen Vücudumuzdaki Sistemler Başarı Testi (VSBT) ünite sonunda ve öğretim sürecinin tamamlanmasından 6 hafta sonra her iki gruba uygulanmıştır. Marzano ve Kendall Taksonomisinde (2007), tekrar elde etme ve kavrama kategorileri alt düzey düşünme becerisi; analiz ve bilgiyi kullanma ise üst düzey düşünme

becerisi olarak tanımlanmıştır. Tekrar elde etme kategorisinde öğrencilerden bilgilere ilk sunulduğu gibi erişimleri istenmekte, kavramada bilginin içselleştirilmesi amaçlanmakta, analizde yeni ilişkiler ve uygulamalar gerçekleştirilirken daha fazla bilginin öğrenilmesi hedeflenmekte ve son olarak bilgiyi kullanmada ise bilgiyi daha özgün görevlerde kullanılması beklenmektedir. Başarı testi, Milli Eğitim Bakanlığı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının altıncı sınıflar için tanımladığı içerik tamamıyla temele alınarak Marzano ve Kendall taksonomisi alt düzey ve üst düzey düşünme becerileri merkezinde belirlenen hedeflere dönük 11 açık uçlu soru maddesinden oluşmaktadır. Kısa cevaplı olarak düzenlenen maddelerin 6 tanesi Marzano tarafından tanımlanan alt düzey beceri düzeylerine, 5 madde ise üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yöneliktir. Araştırmada belirlenen bağımlı değişkenlere ait alt ve üst puanların analizi tekrarlı ANCOVA Testi ile yapılmıştır. Araştırmada Alfa anlamlılık değeri .01 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Tecrübelerle dayalı bir fen öğretme-öğrenme yaklaşımının okuduğunu anlama becerilerinde oluşabilecek farklılıkların ortaya çıkmasını sağlayacağı (Esler & Anderson, 1981) gibi giriş davranışlarından biri olarak kabul edilen okuduğunu anlama becerilerinin istatistiksel olarak kontrol edilmesinin fen başarılarındaki farkların belirlenmesinde önemli bir ölçüt olabileceğidir. Analiz sonuçlarına göre, okuduğunu anlama becerilerinin kontrol edildiği deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin alt düzey düşünme becerilerine yönelik başarı puanlarına göre .01 anlamlılık değerinde deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuduğunu anlama becerilerinin kontrol edildiği deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin üst düzey düşünme becerilerine yönelik başarı puanlarına göre .01 anlamlılık değerinde deney grubu lehine manidar düzeyde bir fark olduğuna ulaşılmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma, okuma becerilerinin istatistiksel olarak kontrol edildiği bir yapıda uzaktan eğitimle uygulanan araştırma inceleme yönteminin klasik uygulamaya göre öğrencilerin fen dersindeki alt düzey ve üst düzey düşünmeye yönelik başarılarını arttırdığı ve elde edilen bulguların literatürle benzerlik gösterdiği sonucuna ulaştırmaktadır (Saunders & Shepardson, 1987; Romance & Vitale, 1992; Germann, Aram & Burke, 1996; Köksal & Berberoğlu, 2012; Das, 2020). Araştırma inceleme yöntemiyle fen öğretiminde hangi yaklaşımın benimsenmesi gerektiği konusunda literatürde görüş ayrılıkları olmakla birlikte, bilimsel içeriğin doğrulanmasından açık araştırma inceleme yöntemine kadar farklı yaklaşımlarla yapılandırılabilmesi belirtilmektedir (TaFoya, Sunal ve Knecht, 1980). Örneğin, Lunetta & Tamir (1979), doğrulayıcı araştırma inceleme yaklaşımında, öğrencilere nadiren üst düzey düşünme becerilerini kullanma fırsatının verildiğini, Sadeh & Zion (2009) ise yönlendirilmiş araştırma inceleme yaklaşımının fen içerik bilgisi ve bilimsel süreç becerilerinin kazandırılmasında daha etkili olduğunu ifade etmektedir. En genel ifadeyle, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin fen bilimleri dersindeki akademik başarısına ait bulguların geleneksel yüz yüze eğitimdeki fen başarı bulgularıyla benzerlik gösterdiğidir. Sonuç olarak, uzaktan eğitimle yürütülen yönlendirilmiş araştırma inceleme yaklaşımının alt düzey ve üst düzey düşünmeye yönelik fen başarısına manidar etkisinin olduğuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına bağlı olarak diğer araştırma inceleme yaklaşımlarına yönelik uzaktan eğitimle yürütülen çalışmaların yapılması önerilebilir.

INTRODUCTION

The National Science Education Standards (NSES), set standards for examining both the content and pedagogy of science teaching and learning, argues that the inquiry method based on constructivism has a central role in the accomplishment of scientific literacy and suggest that all students should learn both scientific research and the use of the inquiry method to learn science (NRC, 1996). In this respect, the main objectives of the inquiry method are: (a) developing students' willingness and motivation to learn the principles and concepts of science, (b) developing students' science skills, and (c) introducing students to concept of being hardworking person/student (NRC, 2000). Considering that science represents more than a body of knowledge, the concepts of science directed to the understanding of the world should have knowledge-based explanations (Bybee, 1997). It is stated that attitudes and values related to science in the first years of school are important for the acquisition of scientific literacy, which includes students' ability to ask and answer questions about daily events on the basis of their curiosity, their ability to read and understand scientific texts and their ability to make decisions about scientific problems at the national and global level and that the inquiry-based science education will begin with the curiosity of children like scientists (NRC, 1996). In summary, given that inquiry skills of individuals in later stages of their lives are related to their experiences with science in the early stages of their lives (Bowman, 1998), science teaching will provide students with numerous opportunities to access existing knowledge, make sense of it (lower-order thinking skills) and create new knowledge (higher-order thinking skills) (Marzano & Kendall, 2007).

Methods used to teach science are classified as teacher-centered and student-centered. In teacher-centered teaching, it is stated that assigning meanings should be done by the teacher and these meanings should be communicated to students through the coursework, textbooks and supplementary activities determined by the teacher, while the purpose of the teaching is to help students know only scientific explanations. In student-centered teaching, students are allowed and even encouraged to make their own sense while the teacher acts as a guide to support the learning of students who are engaged in scientific activities (Duschl, Schweingruber & Shouse, 2007). It can be stated that student-centered learning is presented as an alternative to teacher-centered teaching, that it provides activities that give students the opportunity to test theories and explore problems critically (Dewey, 1938) and it is emphasized that it is a social process that develops through interaction with the environment (Vygotsky, 1978). Vygotsky defines the area between the student's current level of development determined by independent problem solving and the level of development that can be achieved under adult guidance as the Zone of Proximal Development and states that when a student is on the verge of responding to a problem he/she encounters in the development process, he/she can overcome this problem with the help of a mentor and he/she will improve his/her learning and comprehension by reaching a new level of learning through active participation in learning. In order for students to participate actively in learning, they need to be engaged in higher-order thinking activities such as using and analyzing information. Many different strategies such as experiential learning, cooperative learning, problem solving and classroom discussions can be used to involve students in these activities (Keyser, 2000).

It can be said that student-centered education was born with the constructivist development theory (Kolb, 1984; DeVries & Kohlberg, 1994) and the progressive education movement of the early 20th century (Dewey, 1938). It is noted that the term "invention" has been associated with teaching and learning among cognitive psychologists and educators since the 1960s, and has become known under various names such as invention, research and inquiry, applied activities, constructivist approach used to enhance the role of students in acquiring new knowledge (Shulman & Keislar, 1966). Inquiry-based learning is defined as a general teaching approach that represents the first broad development of constructivism for learning environments and contributes to involving students in cognitively guided activities. Scientific inquiry, defined as the methods used by scientists, includes processes such as observation and experimentation. In the version that results in empirical evidence and is used in teacher-centered settings, students are often involved in laboratory activities that consist of a series of steps. This ensures that the use of laboratory activities in science teaching only validates the material presented in textbooks (Bybee et al., 1991). However, learning science involves making connections and helping students relate their new knowledge to their previous experiences (Cox-Peterson & Olson, 2002). In this regard, children's science learning can be better characterized by changes in their thinking (Shapiro, 1994); that is, as they are exposed to new information, they can review and reorganize their old

knowledge and deepen their understanding (Carey, 1986). In this respect, the application of inquiry-based learning methods can contribute to the acquisition of higher-order thinking skills, which is an important goal of education.

Since constructivism provides a philosophical basis for reform in science education (NRC, 1996) it is stated that the transition to teaching practices that support a constructivist approach to learning is important (Bybee, 1993). Teaching science as an inquiry process requires involving students in inquiry-based learning environments, while learning science as an inquiry process involves students using scientific process skills to explore and understand the world (Rakow, 1986). Since the scientific method is used in teaching with the inquiry method, students are expected to formulate hypotheses after the teacher has presented a problem, to conduct experiments by making predictions about the given situation, to test their hypotheses by collecting and recording data and finally to draw conclusions through data analysis (NRC, 1996). As a result, learning science through the inquiry method leads students to the exploration of problems by asking questions, collecting and interpreting information or data, creating evidence-based arguments and conclusions (Bransford, Brown & Cocking, 1999; Bell, Urhahne, Schanze & Ploetzner, 2010) and thus it contributes to the development of science process skills and to science achievement at primary and secondary school level (Shymansky, Hedges & Woodworth, 1990).

It can be stated that statistical control of reading comprehension skills, which is accepted as one of the cognitive entry behaviors, can be an important criterion in determining the differences in science achievement. This situation can be supported by the necessity of developing students' reading comprehension skills in science programs (NRC, 1996). While the fact that reading comprehension skills are necessary to understand science texts (Kinniburgh & Shaw, 2009), students' communication and reading comprehension skills are both important factors for their success in science programs/science achievement (Schiefele, Schaffner, Möller & Wigfield, 2012). In this regard, research focuses on the integration of reading and science teaching while expressing that there is an interaction between student's success in science and his/her reading skills (Romance & Vitale 1992; Flick 1995; Morrow, Pressley, Smith & Smith 1997). The study of Romance and Vitale can be given as an example (Romance & Vitale, 1992). In the study, the effect of a program that integrates reading with applied science activities and scientific process skills on science, mathematics and reading skills was examined. On the basis of the reading scores, it was concluded that the science achievement of the students in the experimental group was significantly higher than that of the students in the control group.

In the literature, significant effects of the inquiry method have been reported on science achievement in classrooms where the inquiry method has been applied (Shymansky, Kyle & Alport, 1983). It is stated that inquiry-oriented science programs in secondary school classes increase success especially in terms of laboratory skills, graphics and data interpretation skills (Mattheis ve Nakayama, 1988), and similarly, many studies have revealed that the use of inquiry approaches have a positive effect on success and retention (Saunders & Shepardson, 1987; Germann, Aram & Burke, 1996; Köksal & Berberoğlu, 2012; Das, 2020). For example, in the study conducted by Köksal and Berberoğlu, it was found that the inquiry approach directed to the unit "Reproduction, Growth and Development in Living Things" in the sixth-grade science curriculum resulted in a significant increase in science achievement compared to the traditional method and that decreases occurred in the retention scores of both groups (Köksal & Berberoğlu, 2012). In another study conducted by Das to investigate the effect of the inquiry method on the science achievement of secondary school seventh grade students and it was found that the inquiry method brought about a significant difference compared to the traditional method (Das, 2020). Finally, Bogar, Kalender, and Sarıkaya aimed to examine the effect of constructivist strategies on the science achievement and retention of students and they concluded that there was a significant difference in favor of the experimental group in terms of science achievement and the students in the experimental group had higher retention scores (Bogar, Kalender & Sarıkaya, 2012). As a result, it can be claimed that applied activities have a positive effect on student achievement in terms of providing opportunities for students to participate in scientific research and inquiry processes in traditional face-to-face education. Considering the pandemic period we are in, it is important to examine the effects of distance education, on student success. Historically, distance education, education system of adult students living in places where the traditional education system cannot reach used to allow it to enter (Hawkins, 1999). Distance education, which dates back to the 1700s as a concept and started with letter teaching practices, continued its development in parallel with the advances in technology. Finally, it has

gained its current meaning and importance with information technologies. The current study aims to examine students' achievements in lower-order and higher-order thinking in science lessons instructed through the guided inquiry method and the traditional method. Thus, the current study is thought to make important contributions to the literature by revealing the difference between the lower-order and higher-order thinking skills of the groups instructed through different methods and the effect of the guided inquiry approach on science teaching. The research problem of the study is presented below.

1. Are the lower and higher order thinking skills, when the reading comprehension processes are controlled of the sixth-grade students who instructed by means of the inquiry method, significantly different than from those of the sixth graders who instructed by means of the traditional method during the distance education according to the results of students' science achievement and learning?

(a) Are the lower-order thinking skills (when the reading comprehension processes are controlled) of the sixth-grade students instructed by means of the inquiry method significantly different from those of the sixth graders instructed by means of the traditional method during the distance education process according to the results of the immediate posttest and delayed posttest?

(b) Are the higher-order thinking skills (when the reading comprehension processes are controlled) of the sixth-grade students instructed by means of the inquiry method significantly different from those of the sixth graders instructed by means of the traditional method during the distance education process according to the results of the immediate posttest and delayed posttest?

METHODS

Research Design

In the current study, it was aimed to investigate whether the inquiry method applied in a structure where the comprehension skills were statistically controlled performed significantly better than the traditional method in terms of improving students' success in lower and higher-order thinking in science classes during the distance education process. For this purpose, the research design was defined as static group comparison. This design is based on comparing two groups on an outcome (Campbell ve Stanley, 1963). Since the students forming both groups were not randomly assigned, it can be said that the background characteristics of the groups may differ. It is stated in the following sections that pretest data for both groups are not available. The reason for the absence of pretest data can be explained by the fact that the students cannot be measured until the sixth-grade because they encounter the study unit "Systems in Our Body" for the first time in the sixth grade. For the equivalence of the groups, the ratios of male and female students and their course grades were examined and detailed in the following sections.

Sample of the Study

The sample comprised of a total of 60 students enrolled in two sixth-grade classes from a public school in Turkey. Of the experimental group students, 53% (n=16) are females and 47% (n=14) are males, while 47% (n=14) of the control group students are females and 53% (n=16) are males. The study was carried out in the classes approved by the Ministry of National Education, no intervention was made in the arrangements of the students in the classes and the students were randomly assigned to the experimental group where the guided inquiry method would be applied and the control group where the traditional method would be applied.

Data Collection Instruments

As the data collection instrument, the Systems in Our Body Achievement Test (VSBT), which was developed to determine the science achievement of sixth grade students for lower-order and higher-order thinking, was administered to both groups at the end of the unit to measure achievement level of the students. Six weeks after the completion of the teaching process the same instrument was administrated to the students as delayed posttest to measure their retention level in Marzano and Kendall Taxonomy (2007), retrieval and comprehension categories are lower-order thinking skills while analysis and using information are defined as higher-order thinking skills. The achievement test consists of 11

open-ended questions constructed on the basis of the content defined by the Ministry of National Education for the science curriculum of sixth graders and the lower-order and higher-order thinking skills in Marzano and Kendall Taxonomy. Of the questions organized to be short answer questions, 6 were designed to measure lower-order thinking skills while 5 of them were designed to measure higher-order thinking skills. The reliability coefficient calculated with the scoring reliability of the test for each question was found to be .92. In the determination of the validity of the test, the Content Validity Index (CVI) value for each item and the general scale was calculated by taking the opinion of 3 experts. The experts were either academicians in science education or teachers who completed their doctoral studies. The experts were asked to rate each item of the test developed for the Unit of Systems in Our Body according to their level of relevance to the specifications in the curriculum. The rating was performed on a 4-point rating rubric; not relevant (1), somewhat relevant (2), relevant (3) and highly relevant (4) (Davis, 1992). Afterwards, the item content validity index was calculated by dividing the number of experts who rated each item as relevant and highly relevant to the total number of experts. As a result, the S-CVI / Ave value was found to be .91 and sufficient, with three experts agreeing on 10 questions (CGI=1.00) and disagreeing on one question (CGI=0.67) (Polit, Beck & Owen, 2007).

Reading comprehension skills, which were used as covariate in the study, were measured with the Reading Comprehension Test. The test was prepared using four different reading texts, each consisting of 11 items. The Reading Comprehension Test was administered in four sessions, in each of which a text was addressed per week, during the interaction process that lasted for 5 weeks. The reliability coefficients calculated with the scoring reliability of the subtests for each question were found to be .80, .82, .96 and .86, respectively. In the scale prepared to determine the validity of the test, the Content Validity Index (CVI) value for each item and the general scale was calculated by taking the opinion of 3 experts. The experts were the teachers who were at the doctoral thesis stage in science education and teachers who were experts on teaching Turkish. In order to calculate the content validity at the item level for the developed reading text items, the experts were asked to rate the relevance level of each item. The rating was performed on a 4-point rating rubric; not relevant (1), somewhat relevant (2), relevant (3) and highly relevant (4) (Davis, 1992). Then, for each item, the item content validity index was calculated by dividing the number of experts rating the item as relevant and highly relevant by the total number of experts. As a result, it was concluded that the three experts agreed on 44 questions (CGI=1.00).

Data Analysis

The analysis of the lower and upper scores of the dependent variables (students' science achievement and learning) determined in the study was performed with the repeated ANCOVA Test.

Procedures

The two different teaching methods described refer to the inquiry method for the experimental group students and the traditional method for the control group students. The teaching period for both of the groups lasted for 5 weeks. Due to the developing pandemic conditions, since the first semester of the 2019-2020 school year, education in schools at all levels has been conducted through distance education and the instruction in the current study has been delivered via distance education. The classes delivered through distance education were carried out on the Education Information Network (EBA) of the Ministry of National Education. In the guided inquiry approach used in the current study, the teacher only provides the problem to be investigated by the students, and the students create their methods and results to solve the problem. The teacher acts as a guide for students to decide how best to answer the problem and to continue their inquiry. The teacher of the group in which the experimental procedure would be applied was given information on how to apply the guided inquiry approach and he/she was also given the teacher plans and student activity plans before the application. The control group, in which the traditional method would be applied, was given information about the test applications. For the cognitive domain, in the Taxonomy of Marzano and Kendall (2007), the categories of retrieval and comprehension are defined as lower-order thinking skills while the categories of analysis and using information are defined as higher-order thinking skills. Accordingly, on the basis of the content defined by the Ministry of National Education Science curriculum for sixth graders and the lower-order and

higher-order thinking skills defined in Marzano and Kendall taxonomy, objectives were defined. Two of the inquiry activities developed by the researcher and applied in the experimental group are given below as examples.

Table 1.

Activities	Descriptions
First activity	<p>Objective 1. Analyzes the similarities and differences between the skeletal structures of different living things and the human.</p> <p>Activity 1. Let's examine the chicken and fish skeleton structures (classroom activity)</p> <p>Students were expected to form hypotheses about the similarities and differences of the skeletal structures of chicken and fish, such as "the shapes of the bones forming the chicken skeleton are similar to those of the fish skeleton" and the following stages were defined in the classroom activities within the framework of the guided inquiry approach:</p> <ul style="list-style-type: none"> • answering questions that measure their prior knowledge of the subject, • researching questions on the subject, • determining hypotheses for the research question, • planning the experiment for the determined hypothesis, • deciding whether to accept or reject the hypothesis depending on the result of the experiment, • explaining the judgment reached on the basis of the result of the experiment.
Second activity	<p>Objective 1. Analyzes the similarities and differences between the skeletal structures of different living things and the human.</p> <p>Activity 2. Let's examine bones in different liquids (homework activity)</p> <p>Students were expected to form hypotheses about the level of hardness of bones kept in different liquids, such as "as the pH level of the liquid decreases, bone hardness decreases" and the following stages were defined in the homework activities within the framework of the guided inquiry approach:</p> <ul style="list-style-type: none"> • answering questions that measure their prior knowledge of the subject, • researching questions on the subject, • determining hypotheses for the research question, • planning the experiment for the determined hypothesis, • deciding whether to accept or reject the hypothesis depending on the result of the experiment, • explaining the judgment reached on the basis of the result of the experiment, • relating the subject to nature-technology-society.

Examples of activities applied in the experimental group

In order to prevent the problems that could be caused by the distance education process, the researcher provided the students with scientific tools, materials and equipment to be used in the activities to be conducted in the experimental group before the implementation of the activities in case they might not find them in their home environments. After the completion of the teaching process, VSBT was applied to both groups in order to determine the science achievements of the experimental and control groups for lower-order and higher-order thinking skills online and simultaneously, then 6 weeks after the end of the application, VSBT was used as a delayed posttest. The Reading Comprehension Test used to measure the reading comprehension skills, which were defined as covariate in the current study as reading is a cognitive entry behavior for all school subjects, was administered as four subtests depending on the session duration in order to determine the development of the students in the process.

Ethical Consent of the Research

The ethics committee permission of Hacettepe University Ethics Committee dated 25.03.2020 and numbered 51944218-300/00001064047 was obtained for this research.

FINDINGS

In this section, it has been examined whether the inquiry method applied in the distance education within a framework where reading skills are statistically controlled increases the success of students in lower-order and higher-order thinking in science classes more than the traditional method and the results obtained are presented in order specified by the sub-problems of the study. An independent samples t-test was conducted to compare the science course grades of the students in order to prove the equivalence of the experimental and control groups and the results of the analysis are presented below.

Table 2.
Independent samples t-test results for the course grades of the experimental and control groups

Variable	N	Mean	sd	t	df	p
Experimental group	30	76.00	11.700	1.677	58	.099
Control group	30	80.83	10.593			

When Table 2 is examined, it is seen that there is no significant difference between the experimental and control group students in terms of their course grades. This finding reveals that the experimental and control groups was equivalent.

In the study, an answer was sought to ‘How do the experimental (guided inquiry instruction) group students’ immediate posttest and delayed posttest scores differ from that of students in the control (traditional instruction) group?’. First, the assumptions of ANCOVA analysis were examined, and after the rejection of the null hypothesis for homogeneity of within-group regression slopes, it was determined that the $r_{XY} > 0.3$ condition was met between success and retention and reading comprehension processes (Frigon & Laurencelle, 1993). In order to find an answer to the determined sub-problem, lower-order thinking skills scores were analyzed with the repeated ANCOVA test. While Table 3 presents descriptive statistics for the lower-order thinking scores, Table 4 presents the results of the analysis of the scores.

Table 3.
Means and standard deviation scores for the lower-order thinking skills scores

Group/Test scores	Immediate posttest mean score for the lower-order thinking skills \bar{X} lower-order thinking		Delayed posttest mean score for the lower-order thinking skills \bar{X} lower-order thinking	
	\bar{X}	sd	\bar{X}	sd
Experimental group	9.00	1.287	8.77	1.675
Control group	5.43	3.277	3.67	2.670

As can be seen in Table 3, while the immediate posttest mean score for lower-order thinking skills of the experimental group students instructed by means of the guided inquiry instruction was found to be $\bar{X}=9.00$, it was found to be $\bar{X}=5.43$ for the control group students instructed by means of the traditional instruction. On the other hand, while the delayed posttest mean score for lower-order thinking skills of the experimental group students was found to be $\bar{X}=8.77$, it was found to be $\bar{X}=3.67$ for the control group students.

Table 4.

Repeated ANCOVA results for the lower-order thinking skills scores

Variable	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	Eta square
Between-groups	365.435	58				
Group	119.801	1	119.801	27.800	.000	.328
Error	245.634	57	4.309			

According to the results of the analysis, it was concluded that there was a significant difference between the immediate posttest mean scores of the experimental and control groups for the lower-order thinking skills in favor of the experimental group students ($p < .01$) when their reading comprehension processes were controlled. To put it more clearly, when the reading comprehension processes were controlled, the lower-order thinking skills of the sixth-grade science students who received distance education through the inquiry instruction were found to be significantly higher than those of the control group students according to the immediate posttest and delayed posttest scores.

Finally, in order to find an answer to the determined sub-problem, higher-order thinking skills scores were analyzed with the repeated ANCOVA test. The findings obtained from the analysis are presented in Table 5 and Table 6.

Table 5.

Means and standard deviation scores for the higher-order thinking skills scores

Group/Test scores	Immediate posttest mean score for the higher-order thinking skills \bar{X} higher-order thinking		Delayed posttest mean score for the higher-order thinking skills \bar{X} higher-order thinking	
	\bar{X}	sd	\bar{X}	sd
Experimental group	7.20	1.669	6.93	1.929
Control group	4.67	2.771	3.27	2.033

As can be seen in Table 4, while the immediate posttest mean score for the higher-order thinking skills of the experimental group students instructed by means of the guided inquiry instruction was found to be $\bar{X}=7.20$, it was found to be $\bar{X}=4.67$ for the control group students instructed by means of the traditional instruction. On the other hand, while the delayed posttest mean score for lower-order thinking skills of the experimental group students was found to be $\bar{X}=6.93$, it was found to be $\bar{X}=3.27$ for the control group students.

Table 6.

Repeated ANCOVA results for the higher-order thinking skills scores

Variable	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	Eta square
Between-groups	281.135	58				
Group	45.107	1	45.107	10.893	.002	.160
Error	236.028	57	4.141			

According to the results of the analysis, it was concluded that there was a significant difference between the immediate posttest mean scores of the experimental and control groups for the higher-order thinking skills in favor of the experimental group students ($p < .01$) when their reading comprehension processes were controlled. In other words, when the reading comprehension processes were controlled, the higher-order thinking skills of the sixth-grade science students who received distance education

through the inquiry instruction were found to be significantly higher than those of the control group students according to the immediate posttest and delayed posttest scores.

DISCUSSION, CONCLUSION and SUGGESTIONS

In the current study, it was concluded that the inquiry instruction method applied through distance education in a structure in which reading skills were statistically controlled increased the success of students in lower-order and higher-order thinking in science classes more than the traditional instruction method and this finding concurs with the literature (Saunders & Shepardson, 1987; Romance & Vitale, 1992; Germann, Aram & Burke, 1996; Köksal & Berberoğlu, 2012; Das, 2020). For example, Shymansky, Kyle, and Alport found that the inquiry instruction method significantly affected students' achievement in lower-order and higher-order thinking compared to the traditional instruction method and when these effects were analyzed across the subject areas, it was found that while the use of the inquiry instruction method in biology and physics teaching positively affected the students' achievement in lower-order and higher-order thinking, it did not show similar effects in astronomy and chemistry teaching (Shymansky, Kyle & Alport, 1983). As the subject addressed in the current study is related to biology, the findings of these two studies can be said to be similar and it can be suggested to conduct research on other subject areas. As the research findings support science learning through the inquiry instruction method, it can be said that distance education environments in which the inquiry instruction method is used will be effective in the development of lower and higher order thinking skills. Laboratory activities carried out in secondary school science classes are said to generally focus on content knowledge rather than developing students' inquiry skills (Abrahams & Millar, 2008; Titrek & Cobern, 2011). However, a instruction method that does not support students in drawing conclusions based on the data obtained from the experiments is unlikely to achieve the goal of science literacy. Although there are differences of opinion in the literature about which approach should be adopted in science teaching with the inquiry instruction method, it is stated that it can be structured with different methods, from validation of scientific content to open inquiry instruction method (TaFoya, Sunal & Knecht, 1980). Millar (1991) states that students in open inquiry instruction method labs may be more likely to develop scientific thinking skills than students in confirmation inquiry instruction method labs, and consistent with this finding, Lunetta & Tamir (1979) state that in the confirmation inquiry instruction method, students are rarely given the opportunity to discuss important scientific knowledge about using higher-order thinking skills. Sadeh & Zion (2009) argue that the guided approach is more effective in gaining science content knowledge and scientific process skills. Berberoğlu, Çelebi, Özdemir, Uysal & Yayan (2003) found that student-centered classroom activities, which are thought to affect students' science achievement, negatively affect student achievement, and more specifically, the TIMSS science and mathematics scores of students who stated that the course was conducted as group work or project-based instruction decreased. As a result, it can be argued that students who learn science with applied methods out perform students who learn science with traditional instruction methods (Shymansky, Kyle & Alport, 1983). It seems that the findings on student achievement in distance education are similar to the findings on student achievement in traditional face-to-face education. As it was found that the inquiry instruction method implemented in a distance education environment significantly increased science achievement in lower-order and higher-order thinking skills, further research can investigate the effect of the inquiry method in other subject areas.

REFERENCES

- Abrahams, I., & Millar, R. (2008). Does practical work really work? A study of the effectiveness of practical work as a teaching and learning method in school science. *International Journal of Science Education*, 30(14), 1945-1969.
- Bell, T., Urhahne, D., Schanze, S., & Ploetzner, R. (2010). Collaborative inquiry learning: Models, tools, and challenges. *International Journal of Science Education*, 32(3), 349-377.
- Berberoğlu, G., Çelebi, O., Özdemir, E., Uysal, E., & Yayan, B. (2003). Factors effecting achievement level of Turkish students in the Third International Mathematics and Science Study (TIMSS). *Educational Sciences and Practice*, 2(3), 3-14.
- Bogar, Y., Kalender, S., & Sarıkaya, M. (2012). The effects of constructive learning method on students' academic achievement, retention of knowledge, gender and attitudes towards science course in "matter of structure and characteristics" unit. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 46, 1766-1770.
- Bowman, B. T. (1998). *Math, science and technology in early childhood education*. Washington: American Association for The Advancement of Science, Washington (ED 418 774).
- Bransford, J., Brown, A. L., & Cocking, R. E. (1999). How people learn: Brain, mind, experience, and school. Washington, DC: National Academy Press.
- Bybee, R. (1993). *Reforming science education-social perspectives and personal reflections*. New York: Teachers College Press.
- Bybee, R. (1997). *Achieving scientific literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Bybee, R. W., Powell, J. C., Ellis, J. D., Giese, J. R., Parisi, L., & Singleton, L. (1991). Integrating the history and nature of science and technology in science and social studies curriculum. *Science Education*, 75 (1),143-155.
- Campbell, D.T., & Stanley, J.C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally & Company.
- Carey, S. (1986). Cognitive science and science education. *American Psychologist*, 41(10), 1123-1130.
- Cox-Peterson, A.M., & Olson, J.K. (2002). *Assessing student learning*. In R.W. Bybee, ed., *Learning Science and the Science of Learning*, pp. 105-118. Alexandria, VA: NSTA Press.
- Das, A. (2020). Effect of inquiry-based learning model on academic achievement of middle school students of assam. *Journal of Critical Reviews*, 7(18), 3920-3928.
- DeVries, R., & Kohlberg, L. (1994). *Moral classrooms, moral children: Creating a constructivist atmosphere in early education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Duschl, R. A., Schweingruber, H. A., & Shouse, A. W. (Eds.). (2007). *Taking science to school: Learning and teaching science in grades K-8*. Washington, DC: National Academies Press.
- Esler, W. K., & Anderson, B. (1981). Can science aid in remediating state assessment reading deficiencies? *School Science and Mathematics*, 81(4), 278-286.
- Flick, L. B. (1995). *Complex instruction in complex classrooms: A synthesis of research on inquiry teaching methods and explicit teaching strategies*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, 22-25 April, San Francisco.
- Germann, P.J., Aram, R., & Burke, G. (1996). Identifying patterns and relationships among the responses of seventh-grade students to science process skill of designing experiments. *Journal of Research in Science Teaching*, 33, 79-99.
- Hawkins, B.L. (1999). Distributed learning and institutional restructuring. *Educom Review*, 34(4), 12-15.
- Keyser, M. W. (2000). Active learning and cooperative learning: Understanding the difference and using both styles effectively. *Research Strategies*, 17(1), 35-44.
- Kinniburgh, L. H., & Shaw, E. L. (2009). Using question-answer relationships to build: Reading comprehension in science. *Science Activities: Classroom Projects and Curriculum Ideas*, 45(4), 19-28.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Köksal, E., & Berberoğlu, G. (2012). The effect of guided-inquiry instruction on 6th grade Turkish students' achievement. Science Process Skills, and Attitudes Toward Science. *International Journal of Science Education*, 36(1), 66-78.

- Lunetta, V. N., & Tamir, P. (1979). Matching lab activities with teaching goals. *The Science Teacher*, 46, 22-24.
- Marzano, R. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. Alexandria, VA: The Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Mattheis, F. E., & Nakayama, G. (1988). *Effects of a laboratory centered inquiry program on laboratory skills, science process skills, and understanding of science knowledge in middle grades student*: ERIC Document Reproduction Service No. ED307148.
- Millar, R. (1991). *A means to an end: The role of processes in science education*. In B. Woolnough (Ed.), *Practical science* (pp. 43-52). Buckingham, England: Open University Press.
- Morrow, L. M., Pressley, M., Smith, M., & Smith, M. (1997). The effect of a literature-based program integrated into a literacy and science instruction with children from diverse backgrounds. *Reading Research Quarterly* 32(1), 54-76.
- National Research Council (1996). *National science education standards*. Washington, DC: National Academy Press.
- National Research Council (2000). *Inquiry and the national science education standards. A guide for teaching and learning*. Washington DC: National Academic Press.
- Polit, D.F., Beck, C.T., & Owen, S.V. (2007). Is the CVI an acceptable indicator of content validity? Appraisal and recommendations. *Research in Nursing & Health*, 30, 459-467.
- Rakow, S. J. (1986). *Teaching science as inquiry Fastback 246*. Bloomington, N: Phi Delta Kappa Educational Foundation. ED 275 506.
- Romance, N., & Vitale, M. (1992). A curriculum strategy that expands time for in-depth elementary science instruction by using science-based reading strategies: Effects of a year-long study in grade four. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(6), 545-554.
- Sadeh, I., & Zion, M. (2009). The development of dynamic inquiry performances within an open inquiry setting: A comparison to guided inquiry setting. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(10), 1137-1160.
- Saunders, W. L., & Shepardson, D. (1987). A comparison of concrete and formal science instruction upon science achievement and reasoning ability of sixth grade students. *Journal of Research in Science Teaching*, 24(1), 39-51.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463.
- Shvmansky, J., Hedges, L. V., & Woodworth, G. (1990). A reassessment of the effects of inquiry-based science curricula of the 60's on student performance. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(2), 127-144.
- Shymansky, J. A., Kyle, W. C., & Alport, J. M. (1983). The effects of new science curricula on student performance. *Journal of Research in Science Teaching*, 20, 387-404.
- Shapiro, B. (1994). *What children bring to light- A constructivist perspective on children's learning in science*. New York: Teacher's College Press.
- Shulman, L., & Keislar, E. (1966). *Learning by Discovery: A Critical Appraisal*. Chicago: Rand McNally.
- TaFoya, E., Sunal, D. W., & Knecht, P., (1980). Assessing inquiry potential: A tool for curriculum decision makers, *School Science and Mathematics*, 80(1) 43-48.
- Titrek, O., & Cobern, W. W. (2011). Valuing Science: A Turkish-American comparison. *International Journal of Science Education*, 33(3), 401-421.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

YURT DIŞINDA YAŞAYAN TÜRK ÇOCUKLARINA YÖNELİK TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

COMPARISON OF TURKISH AND TURKISH CULTURE COURSE CURRICULA FOR TURKISH CHILDREN LIVING ABROAD

Rabia GÜRBÜZ US¹, Aliye Nur ERCAN GÜVEN²

ÖZ: Türkçe ve Türk Kültürü; yurt dışındaki Türk çocuklarının ana dillerini etkili bir şekilde edinmesini sağlayarak onların Türkçe temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik bir derstir. Bu çalışmanın amacı, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına ana dili ve kültür eğitimi verilen Türkçe ve Türk Kültürü dersleri için hazırlanan öğretim programlarının karşılaştırılmasıdır. Çalışma kapsamında, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2009 ve 2018 yıllarında yayımlanmış son iki öğretim programı ele alınmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. 2009 ve 2018 yılına ait Türkçe ve Türk Kültürü Dersi öğretim programları; başlıklar ve biçimsel özellikler, genel yapılar, yaklaşımlar, amaç ve hedefler, hitap ettikleri öğrenci düzeyleri, temel dil becerileri ve öğrenme alanları, uygulama ve öğrenme öğretme süreçleri, kazanımlar ve ölçme-değerlendirme ölçütlerine göre incelenmiştir. Karşılaştırma sonucunda iki programın; amaç ve hedeflerinin millî duyguların aktarımı ve kültürlerarasılık, temel dil becerilerinin sınıflandırmalarının kriterleri, kazanımların sayısal olarak değişiklik göstermesi, başlıkların 2018 programında azaltılması, uygulama ve öğretme süreçlerinin detaylandırılması noktalarında farklar ortaya çıkmıştır. Hitap ettikleri öğrenci düzeyinin aynı olması, yaklaşımlarının birbirine paralel olması ve ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının benzer ifadeler ile belirtilmiş olması noktalarında ciddi farklar bulunmamıştır.

Anahtar sözcükler: Öğretim Programı, Türkçe ve Türk Kültürü, İki Dillilik.

ABSTRACT: Turkish and Turkish Culture; is a course aimed at improving Turkish children's basic language skills by ensuring that Turkish children abroad acquire their mother tongue effectively. The aim of this study is to compare the curricula prepared for Turkish and Turkish Culture lessons, where mother tongue and culture education is offered to Turkish children living abroad. Within the scope of the study, the last two curricula published by the Ministry of National Education in 2009 and 2018 were discussed. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study. Turkish and Turkish Culture Course curricula 2009 and 2018 were examined according to the headings and formal features, general structures, approaches, goals and objectives, level of students they address, basic language skills and learning areas, practice and teaching and learning processes, achievements and assessment and evaluation criteria. Upon comparing the two curricula, important differences have been observed for the following: interculturality of the aims and goals of the curricula, transfer of national sentiment, criteria for classifying the basic language skills, quantity of learning outcomes, decrease in the number of titles in 2018 curriculum, details concerning practice and teaching processes. Since the both curricula share common characteristics for student level, approaches for teaching, methods for assessment and evaluation, no relevant difference was noted.

Keywords: Curriculum, Turkish and Turkish Culture, Bilingualism.

Bu makaleye atf vermek için:

Gürbüz Us, R. ve Ercan Güven, A. N. (2022). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programlarının karşılaştırılması, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1561-1576.

Cite this article as:

Gürbüz Us, R. & Ercan Güven, A. N. (2022). Comparison of Turkish and Turkish Culture course curricula for Turkish children living abroad. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1561-1576.

¹ Doktora Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya/TÜRKİYE, prgurbuz@gmail.com, Orcid: 0000-0003-4320-5025.

² Arş. Gör. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir/TÜRKİYE, anercan@ogu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-3646-0231.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Turkish and Turkish Culture; is a course aimed at improving Turkish children's basic language skills by ensuring that Turkish children abroad acquire their mother tongue effectively. This course, which is conducted with the teachers assigned by the Ministry of National Education, the programs it has put into practice, and the books it publishes, are very important for Turkish children living in different countries to acquire both their mother tongue and Turkish culture. The aim of this study is to examine and compare the last two curricula prepared for Turkish and Turkish Culture courses, which are offered as mother tongue and culture education to Turkish children living abroad. The aim is to determine the similar or different aspects of the programs discussed in the study in terms of titles and formal features, general structures, approaches, goals and objectives, the level of students they address, basic language skills and learning areas, application and learning teaching processes, achievements and assessment and evaluation aspects.

Method

Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study. Document review covers the analysis of written materials containing information about the phenomenon or facts to be investigated (Yıldırım & Şimşek, 2011, pp. 187). The documents examined in this study were the last two curricula of the Turkish and Turkish Culture course prepared by the Ministry of National Education and were published in 2009 and 2018, for teaching Turkish children their mother tongue and culture abroad.

Findings

The names of 2009 and 2018 curriculum, some of the titles they contain, and the number of pages are different from each other. The program, which was published in 2018 and is still in practice, has fewer pages compared to the previous curriculum and includes less explanation, details, and examples. The curriculum published in 2009 is more detailed and comprehensive than the 2018 curriculum. The program has been prepared in two separate parts as Turkish and Turkish culture. In the 2018 program, no such distinction was made, and the program was presented as a whole.

Considering the approach and philosophy of the curriculum, there is no section that clearly expresses the approach and philosophy in both Turkish and Turkish Culture Lesson programs, but it is possible to infer from the statements and keywords included in the program about the approach adopted by the programs. In the 2009 program, which was helpful in understanding the language of the country in which their language skills imparted by the Turkish teaching, this course can communicate easily with close students in Turkey with Turkish, can protect the culture of the children, and can carry on to future generations. It is further emphasized that individuals grow as respectful towards different beliefs and cultures. However, in the 2018 program, intercultural communication skills were emphasized. Looking at the level of students in the curriculum, it is seen that the 2009 program was prepared for grades 1-10 and the 2018 program was prepared for levels 1-8.

The Turkish part of the 2009 curriculum consists of aims and achievements, activity examples and explanations for listening/monitoring/reading and speaking/writing language skills. Language skills were discussed separately in the 2018 curriculum. In the program, four basic language skills such as listening/monitoring, speaking, reading, and writing are listed and their acquisition procedures are divided according to language levels. It is possible to say that activities are at the forefront in the learning and teacher process in both programs, but it is striking that the primary purpose in the mother tongue teaching process in the 2009 program is the teaching of basic language skills and language rules. In the 2018 program, it would not be wrong to say that the prominent priority in the learning and teaching process is individual differences and students' efficient completion of native language education.

Conclusion and Discussion

In the study, the last two curriculums of the Turkish and Turkish Culture course for Turkish children living abroad, published in 2009 and 2018, were examined and compared with each other. Programs are addressed in terms of titles and formal features, general structures, approaches, goals and objectives, the level of students they address, basic language skills and learning areas, practice and learning teaching processes, achievements and assessment and evaluation.

There is no section that clearly states the approach and philosophy in both TTKD programs, but it can be said that they are prepared with a structuralist approach from the expressions and keywords in the programs. Kalaycı and Yıldırım (2020, pp. 247) state that the basic approach adopted in curricula is guiding the planning and implementation of learning and teaching processes, showing the program's practitioners how to follow, and with which approach the content will be organized.

Solmaz (2019, pp. 329) says that the teachers who teach this course in Belgium include a one-sided and religious Turkish culture in the cultural part of the 2009 program, history issues are very heavy, they want to be saved from this heavy cultural content and to include more functional information in the program. Considering the goals and objectives of the 2009 and 2018 curricula, it can be said that the aims of the Turkish language and culture in 2009 were at the forefront, but the concept of interculturalism came to the fore in the 2018 program. Deniz and Uysal (2010) also stated that the program to be prepared for the mother tongue teaching of Turkish children abroad can help them to demonstrate a common understanding in case of encountering with individuals from different languages and cultures by placing the Common Framework of Reference on European Languages Teaching.

GİRİŞ

İnsanlar, sosyal bir çevre içerisinde yaşamını sürdürmekte ve içinde bulunduğu sosyal çevre ile sürekli iletişim hâlinde bulunmaktadır. İletişimin devamlılığını sağlayan en önemli unsur ise dildir. Geçmişten günümüze kadar iletişimin, kültürel aktarımın ve kültürel kimliğin en önemli ögesi her zaman dil olmuştur. Bireyler zaman zaman çeşitli nedenlerle farklı toplumlarla da iletişim kurmak durumunda kalmıştır. Toplumlar arası iletişimi zorunlu kılan olgulardan birisi de göçtür. Özellikle yurt dışına yapılan göç sonucunda bireyler, karşılaştıkları yeni toplum ile iletişim kurmak adına gittikleri ülkelerin dilini ve dolayısıyla kültürünü öğrenmek durumunda kalmıştır.

Özellikle 1960'lı yıllarda Türkiye'den Avrupa ülkelerine yoğun işçi göçü olmuştur. Yaşanılan bu işçi hareketliliğinden dolayı; iş olanakları, evlilik, eğitim vb. farklı nedenlerden yurt dışına yerleşen Türk ailelerin çocukları, okullarından ve çevrelerinden, yaşadıkları ülkelerin dillerini öğrenmekte ancak ana dili eğitimleri sınırlı düzeyde kalmaktadır. Can ve Can (2009, s. 126), yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının aslında iki dili de yeterince bilemediklerini, bu nedenle eğitimlerinde sorunlar yaşadıklarını fakat bulunulan ülkenin dilini iyi öğrenmeyen çocukların esas probleminin ana dillerini tam olarak bilmemekten kaynaklandığını ve eğitim önceliğinin ana dile verilmesi gerektiğini belirtirler. Yıldız (2012, s. 261) da yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarının bir yandan buldukları topluma başarılı bir katılım sağlarken diğer yandan da asimile olmadan varlıklarını sürdürmelerinin yolunun ana dili eğitimi olduğunu dile getirir.

Ayrıca yurt dışında yaşayan yeni kuşak Türklerin, yaşadıkları toplumdan çok, Türk toplumuna uyum sağlamada zorluk çektikleri ve Türk kültüründen bir kopuş riski ile karşı karşıya kalabilecekleri anlaşılmaktadır (Demirbaş, 2014, s. 150). Tüm bu nedenleri göz önünde bulundurduğumuzda, Yağmur'un (2010, s. 222) dile getirdiği gibi, Türk dilinin öğrenimi genç kuşakların mensubu buldukları toplumla iletişimi ve benlik gelişimleri açısından önem arz etmektedir.

Ülkelerin yurt dışında yaşayan vatandaşlarının ana dili eğitimlerine yönelik çeşitli politikaları olabilmektedir. Çünkü ana dili eğitimi sorumluluğu genellikle, göçmen vatandaşları gönderen ülkelere bırakılmaktadır. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dillerinin eğitimi ise, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde hazırlanan programlar çerçevesinde, Türk öğretmenler tarafından, Türkçe ve Türk Kültürü dersleri ile gerçekleştirilmektedir. Ancak bu ders zorunlu olmayıp belli sayıda öğrenci için talep olması durumunda açılabilir.

Ana dili öğretimi, teknik bir süreç olmayıp kültürel ve toplumsal bağların sezdirildiği, dili; bilme, algılama, hatırlama, ayırıştırma, genelleme, karşılaştırma, transfer etme, akıl yürütme, hayal etme, kavramlaştırma ve benzeri faaliyetlere dayalı olarak kullanabilen bireyler yetiştirmeyi hedefleyen bir

süreçtir (Demir, 2010, s. 936). Türkçe ve Türk Kültürü dersi; yurt dışındaki Türk çocuklarının ana dillerini etkili bir şekilde edinmesini sağlayarak onların Türkçe temel dil becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca bu ders ile yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına, Türk kültürünün temel unsurlarını aktarmak, Türk kültürü ile yaşadıkları ülkelerin kültürel öğelerini ilişkilendirerek kültürler arası düşünmelerini sağlamak da hedeflenmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığının Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili ve Türk kültürü eğitimlerine yönelik derslerin yürütülmesinde yol gösterici nitelikte olması adına, günümüze kadar sekiz farklı program yayımlandığı tespit edilebilmiştir. Tablo 1’de görüldüğü gibi, ilk program 1969 yılındadır. Şen (2016, s. 1032-1033), iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretmek üzere görevlendirilen ilk öğretmenlerin 1965 yılında gönderildiğini bu açıdan bakıldığında, program hazırlığında geç kalındığının söylenebileceğini belirtir. Ancak dönemin şartlarında ülkenin siyasi ve ekonomik durumu göz önüne alınarak 1969 yılında yurt dışındaki Türk çocukları için bir program hazırlanmış olmasını, önemli bir adım olarak niteler.

Tablo 1’de yurt dışında yaşayan Türk çocukları için geçmişten günümüze kadar hazırlanmış öğretim programları yer almaktadır:

Tablo 1.

Yurt dışında yaşayan Türk çocukları için geçmişten günümüze Türkçe/Türkçe ve Türk kültürü programları

Kurul Tarihi	Sayı	Kurul Kararı
1969.09.01	508	Dış ülkelerdeki Türk işçilerinin ilkökul çağındaki çocukları için Türkçe din bilgisi sosyal bilgiler dersi programı
1980.05.23	71	Dış ülkelerdeki Türk işçilerinin çocuklarına ait Türkçe, sosyal bilgiler ve din bilgisi programları
1981.12.29	233	Yurt dışındaki Türk işçi çocukları için Türkçe dersi programı
1986.01.27	29	Yurt dışı işçi çocukları Türkçe Türk kültürü ile yabancı dil olarak Türkçe öğretim programları
2000.10.23	388	Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe (1-10. sınıflar), Türk kültürü (4-10. sınıflar) ve yabancı dil olarak Türkçe (6-11. sınıflar) dersleri öğretim programları
2006.09.14	360	Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi (1-10. sınıflar) öğretim programı
2009.08.03	112	Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi (1-10. sınıflar) öğretim programı
2018.05.15	77	Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi (1-8. seviyeler) öğretim programı

Kaynak: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-kurul-kararlari-fihrist-arsivi/icerik/371>

Demirbaş (2014, s. 89) yurt dışındaki Türk çocukları için hazırlanan ilk programların, Türkiye’ye döneceği düşünülen Türk çocuklarının geldiklerinde uyum sorunu yaşamamaları adına bir hassasiyet taşıdığını; ancak bu kısa süreli yaşantı kalıcı bir hâl aldıktan sonra, programların o ülkelere de uyum sağlamalarına dönük özellikler taşımaya özen gösterildiğini belirtir. Ayrıca, ilk programlarda dil becerileriyle ilgili ayrıntılara yer verildiğini; sonraki yıllarda ise, ders saatinin sınırlı olması da dikkate alınarak tekrara yol açacağı düşüncesiyle, yaşanan ülkelerde kazandırılan temel dil becerilerine yönelik kazanımlara yer verilmemiş olduğunu dile getirir.

2009 yılında yayımlanan Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1-10. sınıflar), Millî Eğitim Bakanlığının Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı koordinesinde, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü ve Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı ile eş güdüm içinde yürütülen Uzaktaki Yakınlarımız projesi kapsamında geliştirilerek uygulamaya konulmuştur (Şen, 2010, s. 246-247).

2018 yılında yayımlanan ve hâlen uygulamada olan Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. seviyeler) ise, Millî Eğitim Bakanlığının Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğünce 2017 yılında gerçekleştirilen ihtiyaç analizinin ardından geliştirilmiştir. Bahsi geçen ihtiyaç analizi ile 2009 öğretim programına ilişkin mevcut durum ve öğretmenlerin yeni tasarlanacak programa yönelik beklenti ve önerileri Karadağ ve Baş’ın (2019, s. 443-445) çalışmasında ortaya konulmuştur. Kazanımların ders süresi dikkate alınarak belirlenmesi, farklı yaş, dil seviyesi ve Türkçe bilmeyen öğrencilerin de dikkate alınması, yapılandırmacı anlayışla etkinlik temelli hazırlanması,

objektif bir tarih anlayışına sahip olup millî şuur ve bilinç amacı gütmesi, tarih, kültür ve öz güven sağlama odaklı olması farklı ülkelerde Türkçe ve Türk Kültürü derslerini yürüten öğretmenlerin yeni programdan beklentileri arasında sayılabilir.

Geliştirilen öğretim programlarının hangi ölçüde yeterli ve etkili olduğunun saptanması, alınan dönütler neticesinde, öğretimin kalitesini yükseltmeye fayda sağlayacaktır (Ercan-Güven, 2020, s. 19). Bu sebeple yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe ve Türk Kültürü derslerine yönelik hazırlanan öğretim programlarının ele alınması ve karşılaştırılması, yeni geliştirilecek programlara da katkı sunabilir. Literatürde, Türkçe ve Türk Kültürü dersine ait programları inceleyen çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Nurlu (2018) Türkçe ve Türk Kültürü dersine ait 2006 ve 2009 programlarını, Kaya ve Erol (2021) ise 2009 ve 2018 programlarını genel hatlarıyla ele alıp değerlendirmiştir. Bu iki çalışmanın yanı sıra Arıcı (2019), 2009 programını millî kültür unsurları açısından incelemiştir. Karabulut (2019) ise, 2009 programında yer alan öğrenme alanlarından yalnızca manevi ve ahlaki gelişim kısmını ele almıştır. Hancı-Yanar'ın (2020) çalışmasında ise, 2009 ve 2018 Türkçe ve Türk Kültürü dersi programlarının 1-3. sınıfa kadar olan bölümleri ele alınmış; 2009 programında eksik olan noktaların 2018 programında giderilip giderilmediğini incelemiş ve 2018 programının zayıf yönleri tespit edilmiştir.

Bu çalışma, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili ve kültür öğrenimleri için önem arz eden Türkçe ve Türk Kültürü dersinin programlarını kapsamlı şekilde inceleyip karşılaştırması bakımından önemlidir.

Bu çalışmanın amacı, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına ana dili ve kültür eğitimi verilen Türkçe ve Türk Kültürü dersleri için hazırlanmış son iki program olan; 2009 ve 2018 öğretim programlarının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda belirlenen alt amaçlar şunlardır:

1. Programlar başlıklar ve biçimsel özellikler açısından nasıl yapılandırılmıştır?
2. Programların genel yapıları nasıldır?
3. Programlarda hangi yaklaşım benimsenmiştir?
4. Programlar amaç ve hedefleri açısından nasıl yapılandırılmıştır?
5. Programlar hangi öğrenci düzeyine hitap etmektedir?
6. Programlar temel dil becerileri ve öğrenme alanları açısından nasıl yapılandırılmıştır?
7. Programlar uygulama ve öğrenme öğretme süreçleri açısından nasıl yapılandırılmıştır?
8. Programlar kazanımları açısından nasıl yapılandırılmıştır?
9. Programlar ölçme-değerlendirme açısından nasıl yapılandırılmıştır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel durum çalışması deseni kullanılmıştır. “Nitel analizde durum çalışması yaklaşımı bir analiz sürecini temsil ettiği için verinin toplanması, düzenlenmesi ve analiz edilmesiyle ilgili özel bir yöntem oluşturur” (Patton, 2014, s. 447). Veri toplama aracı olarak doküman incelemesi tercih edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 187)

Örnekleme

Doküman analizi kullanılan bu araştırmada incelenen dokümanlar, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yurt dışındaki Türk çocuklarına ana dili ve kültür öğretimi için hazırlanmış Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programlarından, 2009 ve 2018 yıllarında yayımlanmış olan son iki öğretim programıdır. İnceleme için bu programların seçilmesinin nedeni; yakın tarihlerde kullanılması ve 2018 programının hâlen uygulamada olmasıdır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin çözümlenmesinde nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizinden yararlanılmıştır. “İçerik analizi genellikle gözleme dayalı alan notlarından çok metin analizini ifade eder. Fakat daha genel olarak, içerik analizi hacimli olan nitel materyali alarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabası girişimlerini ifade etmek için kullanılır” (Patton, 2014, s. 453). İçerik analizi kapsamında kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategoriler ayrıca çalışmanın alt amaçlarını da oluşturmaktadır. Ele alınan programların incelemesinde, her bir alt amaç için oluşturulan ayrı formlardan yararlanılmıştır. Altheide’ye göre doküman analizi sürecini yönlendiren iki temel ilke tarafsızlık ve güvenilirliktir. “Doküman analizi, aynı belge setini benzer koşullar altında analiz etme fırsatı verildiğinde başka bir okuyucunun aynı genel sonuca ulaşması durumunda güvenilir olarak kabul edilir” (Altheide, 1996, Akt. Kırıl, 2020, s. 181). Bu araştırma sonuçlarının güvenilirliği için; programlar alt amaçlar kısmında belirtilen açılardan, her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiş, sonuçlar birbiri ile karşılaştırılmış aynı genel sonuca varıldığı tespit edilmiştir. Görüş ayrılıklarının olduğu noktalarda tekrar inceleme yapılmış böylelikle incelemelerde eksik ya da hatalı kısımların giderilmesi sağlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmaya konu olan 2009 ve 2018 Türkçe ve Türk Kültürü Dersi (TTKD) öğretim programları; başlıklar ve biçimsel özellikler, genel yapılar, yaklaşımlar, amaç ve hedefler, hitap ettikleri öğrenci düzeyleri, temel dil becerileri ve öğrenme alanları, uygulama ve öğrenme öğretme süreçleri, kazanımlar ve ölçme-değerlendirme ölçütlerine göre incelenmiştir. Bu incelemeler, karşılaştırmalar da yapılarak başlıklar hâlinde sırasıyla sunulmuştur:

TTKD Öğretim Programlarının Başlıkları ve Biçimsel Özellikleri

Programların biçimsel özellikleri ile ilgili olarak öncelikle başlıklarına ve içerikle ilgili bilgi sahibi olunabilecek kısımlara yönelik bir inceleme yapılmıştır. Tablo 2’de, 2009 ve 2018 TTKD öğretim programlarının başlıkları ve programların sayfa sayıları ile ilgili bilgiler yer almaktadır:

Tablo 2.
2009 ve 2018 TTKD öğretim programlarında başlıklar

Başlıklar	2009 Programı	2018 Programı
Ana başlık	Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı (1-10. sınıflar)	Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. seviyeler)
Komisyon Listesi	+	-
Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları	+	-
Giriş	+	+
Temel Yaklaşım	-	-
Programın Yapısı	+	-
Temel Beceriler	+	-
Temel Değerler	+	-
Genel Amaçlar	+	-
Özel Amaçlar	-	+
Öğrenme-Öğretme Süreci	-	+
Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımı	-	-
Programın Uygulanması	+	+
Okuma Metinlerinde Bulunması Gereken Özellikler	+	-
Dilin İşlevleri ve Önemi	+	-
Temel Dil Becerileri	+	-
Etkinlik Örnekleri	+	-
Temalara İlişkin Açıklamalar	-	+
Ölçme ve Değerlendirme	+	+

TTKD öğretim programlarında göze çarpan ilk konu program isimlerinin farklı olmasıdır. 2009 TTKD öğretim programının tam adı Yurt Dışındaki Türk Çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1-10. sınıflar) şeklinde iken, 2018’de yayımlanan programın ismi Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. seviyeler) biçimini almıştır. Burada dikkat çeken nokta; program başlığından “Yurt Dışındaki Türk Çocukları” ifadesinin kaldırılması ve yeni programda “sınıf” yerine “seviye” ifadesinin kullanılmasıdır. 2018 TTKD öğretim programının diğer bölümlerine bakıldığında da “Yurt Dışındaki Türk Çocukları” ifadesinin yerini “Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocukları” ifadesine bıraktığı görülmektedir.

Programların içeriğinde yer alan başlıklara bakıldığında; giriş, programın uygulanması, ölçme ve değerlendirme gibi bazı bölümlerin benzer olduğu görülmektedir ancak bu benzerlik farklılıklara göre daha azdır. 2009 programında başlıkların ayrıntılı bir şekilde yapıldığı ve çoğu hususa ayrı, özel bir bölüm açıldığı görülmektedir. 2018 programında ise, 2009 programına göre daha az detay bulunmaktadır ve başlıkları sınırlı düzeydedir.

Programlara bakıldığında göze çarpan bir diğer nokta ise, sayfa sayılarındaki farklılıklardır. 2009 programının sayfa sayısı 55 iken 2018 yılında çıkan programın sayfa sayısı 14’tür. Bu açıdan bakıldığında 2009 programının, 2018 programına göre daha kapsamlı ve açıklayıcı olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü 2009 programında yer alan birçok başlık, açıklama ve bölüm 2018 programında bulunmamaktadır. Programların her yönden açıklayıcı ve yol gösterici olması gerektiği düşünüldüğünde; 2018 programının açıklık ve örneklendirme konusunda 2009 programına göre eksik kaldığını söylemek mümkündür.

2018 programında, programı hazırlayan komisyon ile ilgili herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Oysaki 2009 programında, “Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yurt Dışındaki Türk Çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programını Geliştirme Özel İhtisas Komisyonu” başlığı altında komisyon üyelerinin isimleri ve alanları yer almaktadır.

2009 TTKD öğretim programında “Dilin İşlevleri ve Önemi” başlığı altında dilin millî kültürün temel ögesi olduğundan, iletişim, düşünme ve kültür aktarma aracı olduğundan bahsedilmiştir ve ana dili eğitiminin önemi üzerinde durulmuştur. 2018 programında ise böyle bir başlık altında dilin işlevi üzerine bilgi verilmemiş ancak bölümler içerisinde zaman zaman dilin öneminden bahsedilmiştir.

TTKD Öğretim Programlarının Genel Yapıları

2009 ve 2018 yıllarında hazırlanan TTKD öğretim programlarının genel yapıları incelendiğinde, 2009 programının 2018 yılında yayımlanan öğretim programına göre daha detaylı ve kapsamlı olduğu göze çarpmaktadır. 2009 TTKD öğretim programında, öncelikle Türk Millî Eğitiminin genel amaçları belirtilmiş, ardından giriş yapılmış ve programın yapısı üzerinde durulmuştur. Programın yapısı;

1. Öğrenme alanları,
2. Kazanımlar,
3. Etkinlik örnekleri,
4. Ölçme ve değerlendirme,
5. Açıklamalardan oluşmaktadır (MEB, 2009, s. 6)

Bunların yanı sıra açıklamalar başlığında ders kapsamında kazandırılmak istenen temel beceriler ve temel değerlere yer verilmiştir. Kazandırılmak istenen temel beceriler “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, Eleştirel düşünme, Yaratıcı düşünme, İletişim kurma, Problem çözme, Araştırma, Karar verme, Bilgi teknolojilerini kullanma, Girişimcilik ve Sosyal katılım”; kazandırılmak istenen temel değerler ise “Vatanseverlik, Hoşgörü, Farklılıklara saygı duyma, Barış, Kültürel mirası yaşatmaya duyarlılık, Misafirperverlik, Dayanışma, Sorumluluk, Paylaşımçı olmak, Dürüstlük, Yardımseverlik ve Estetik duyarlılık” tır.

2009 programında, temel beceriler ve değerlerin ardından programın “Türkçe” ve “Türk Kültürü” olmak üzere iki ayrı başlıkta yapılandırıldığı görülmektedir. “Türkçe” bölümünde programın uygulanması ile ilgili açıklamalara, dilin işlevi ve önemine, temel dil becerine, okuma metinlerinde bulunması gereken özelliklere ve genel amaçlara yer verilmiş ve ardından kazanımlar sıralanmıştır. “Türk Kültürü” bölümünde ise programın uygulanması ile ilgili açıklamalar, genel amaçlar ve kazanımlar belirtilmiştir.

2009 programının “Türkçe” kısmında öğrenme alanları, amaç ve kazanımlar, etkinlik örnekleri ve açıklamalar sınıflara göre ayrılarak tablolar hâlinde verilmiştir. Programın “Türk Kültürü” kısmında da yine bu şekilde bir ayrıma gidilmiş ancak “Türkçe” bölümünden farklı olarak verilen tabloda ünite isimlerine de yer verilmiştir.

2018 programında, “Türkçe” ve “Türk Kültürü” için bir ayırım yapılmamış ve program tümüyle “Türkçe ve Türk Kültürü” üzerine oluşturulmuştur. Ayrıca programın giriş bölümünde, Türkçenin, TTKD öğretim programının merkezine alındığı belirtilmiştir (MEB, 2018, s. 1). Programda belirtilen bir diğer nokta ise programın yurt dışında yaşayan öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin ihtiyaçları göz önüne alınarak hazırlandığıdır. Bu durum programda şu şekilde ifade edilmiştir: “Bu kapsamda program geliştirmenin ilk basamağı olarak İsviçre, Fransa ve Almanya’da yaşayan Türk çocukları, velileri ve Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenleri ile derinlemesine görüşmeler yapılmış, elde edilen bulgulardan hareketle bir ölçek geliştirilerek sahada uygulanmıştır” (MEB, 2018, s. 1).

2018 programının 2009 programından ayrılan bir diğer yanı ise temaların ve alt temaların oluşturulmuş olması aynı zamanda bu temaların da sarmal bir yapı oluşturacak şekilde hazırlanmasıdır. Her seviye için sekiz tema belirlenmiş ve programda seviyeler oluşturularak hiyerarşik bir biçimde sıralanmıştır (MEB, 2018, s. 3). Programdaki tema ve alt temalar Tablo 3’te yer almaktadır:

Tablo 3.

Tema ve alt temalar

BAYRAMLAR VE KUTLAMALAR
anmalar, asker uğurlama, Atatürk ve 23 Nisan, bayramlar, dinî ve millî bayramlar, doğum günü, düğün, festivaller, gelenek ve görenekler, kandil geceleri, kına gecesi, kurtuluş günleri, kutlamalar, mevsimlik bayramlar, nevrüz, önemli günler, resmî bayramlar, yıl dönümleri.
BEN VE AİLEM
aile tarihi, aile, ailemle iletişim, ana dilim, arkadaşlık, büyükelçilik, büyüklerimiz, dayanışma, dostluk, eğitim süreci, eğitim, gelecek, gelenekler, göç, gurbet, hayaller, hemşeri, hısımlar, akraba, inançlar, konsolosluk, kurallar, memleket, meslek seçimi, okul, saygı, selamlaşma, sevgi, sıra, sorumluluk, soy ağacı, tanışma, Türkçe, Türkiye’de eğitim, vatan, yardımlaşma.
ÇEVRE, FARKLILIKLAR VE BİRLİKTE YAŞAMA
adil olma, anlaşma, barış, ben ve çevrem, birlikte yaşama, farklı diller ve kültürler, diller, eşitlik, evrensel değerler, farklı diller, farklı kültürler, göç, iletişim, inançlar, insan hakları, iş birliği, kültürler arası iletişim, kültürler arasılık, ortak yaşam, paylaşma, saygı, sevgi, sorumluluk, tanıma biçimleri, uyum, uzlaşma.
GEÇMİŞE AÇILAN KAPI
Atatürk, bağımsız Türkiye, çağdaşlaşan Türkiye, Dede Korkut hikâyeleri, destanlar, efsaneler, halk hikâyeleri, Türklerin İslamiyet’i kabulü, ilk Türk İslam Devletleri, İslamiyet ve birlikte yaşama kültürü, masallar, Millî Mücadele, Orta Asya İlk Türk Devletleri, Osmanlı Devleti, Osmanlı toplumunda birlikte yaşama kültürü, tarihi kahramanlar, tarihsel süreç içinde Türklerin yerleştiği bölgeler, tarihte Avrupalı karakterler gözüyle Türkler ve Türk kültürü, Türkiye Cumhuriyeti’nin Kuruluşu.
GEZELİM GÖRELİM
bölgeler, coğrafi özellikler, dağlar, dünya ülkeleri ve Türkiye, ırmaklar, iklim, komşular, kültürel mekânlar, memleket, ovalar, şehirlerimiz, tarihî ve turistik mekânlar, tatil, turizm, Türk mutfağı, Türkiye, Türkiye’nin doğal güzellikleri, yemekler, yerel kültürler, yolculuk, yöresel lezzetler.
İNSAN VE DOĞA
atıklar ve geri dönüşüm, beslenme, bitkiler ve hayvanlar, canlılar ve hakları, çevreye bağlı yemek kültürleri, doğal afetler, doğal zenginlikler, hayvan türleri, kıyafetler, kişisel bakım, kişisel sorumluluklar, sağlık, tabiat olayları, takvim (yıl, mevsim, ay, hafta, gün, saat), tarihî ve kültürel yeme alışkanlıkları, Türkiye’ye özgü canlılar.
OYUN VE EĞLENCE
bilmece, boş zaman, bölgelere göre çocuk oyunları, dijital oyunlar, eğlence, ezgili oyunlar, geleneksel Türk gölge oyunu, halk oyunları (folklorik oyunlar), hobiler, kelime avı, kelime oyunları, lunapark, mani, manili oyunlar, mizahi fıkra, ninni, oyun alanları, oyun, oyuncak, sokak oyunları, strateji oyunları, şarkı, şarkı söyleme, şehir avı, tekerleme, tekerlemeli oyunlar, türkü, türkü söyleme.
SANAT VE EDEBİYAT
camî, çocuk şarkıları, dünya kültürel mirasına Türklerin katkıları, el sanatları, han, kale, kopuz, külliye, medrese, müzik aletleri, oyuncak yapımı, saz, semboller, simgeler, sivil mimari eserler, türbe, Türk edebiyatı, Türk müziği, Türk sanatı, Türk şair ve yazarlar, Türkçe basılı yayınlar, Türkçe televizyon kanalları, ud.

Kaynak: (MEB, 2018, s. 4)

TTKD Öğretim Programlarının Yaklaşımları

TTKD programlarının ikisinde de yaklaşımı ve felsefeyi açıkça ifade eden bir bölüm bulunmamaktadır ancak programda yer verilen ifadeler ve anahtar sözcüklerden programların benimsedikleri yaklaşım hakkında çıkarımda bulunmak mümkündür. 2009 TTKD öğretim programında; kazanım, etkinlik, öğrenci merkezli, öğrenme sürecine öğrencinin etkin katılımı gibi kavram ve ifadeler yer almaktadır. 2018 programında ise; iş birlikli öğrenme, grup çalışmaları, bireyselleştirilmiş öğretim, etkinlik temelli gibi ifadelerin yanı sıra öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanması amacı bulunur. Tüm bu veriler, her iki programın da yapısalcı bir yaklaşıma dayandığını düşündürmektedir.

TTKD Öğretim Programlarının Amaç ve Hedefleri

TTKD için 2009 yılında hazırlanan öğretim programının giriş bölümünde dersin amacı “Türk çocuklarının Türk dilini ve kültürünü tanımaları, benimsemeleri, geliştirmeleri, Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda millî duygularını pekiştirmeleri ve yaşadıkları ülkeye uyum sağlayarak etkili toplumsal ilişkiler içine girmeleri...” (MEB, 2009, s. 6) cümlesiyle açıklanmıştır. Türkçe öğretimi ile kazandırılan dil becerilerinin buldukları ülkenin dilini anlama konusunda faydalı olacağı, bu derste öğretilen Türkçe ile öğrencilerin Türkiye’deki yakınlarıyla rahat iletişim kurabileceği, çocukların kültürünü koruyabileceği ve gelecek nesillere taşıyabileceği, farklı inanç ve kültürlere saygılı birer birey olarak yetişebileceği vurgulanmıştır.

TTKD 2018 programında ise kültürler arası iletişim beceriler üzerinde durulmuş “...Türkçe ve Türk Kültürü dersinde öğrencilerin kendi kültürlerini öğrenmeleri, içinde yaşadıkları toplumun kültürü ve farklı milletlerden arkadaşlarının kültürleriyle kendi kültürlerini karşılaştırmaları, benzerlik ve farklılıkları tanıyıp anlamlandırmaları hedeflenmektedir.” (MEB, 2018, s. 1) cümlesiyle programın hedeflerinden biri belirtilmiştir. Yine 2018 programının özel amaçlar başlığı altında dersin amacının yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçeyi etkili bir şekilde öğrenip temel dil becerilerini geliştirmenin yanı sıra “...yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türk kültürünün temel unsurlarını aktarmak, Türk kültürü ile buldukları ülkenin kültürel öğelerini ilişkilendirerek kültürler arası özelliklerini geliştirmek...” (MEB, 2018, s. 2) de dersin bir diğer amacı olarak sayılmıştır.

2009 ve 2018 yıllarının TTKD öğretim programlarının amaç ve hedefleri genel olarak değerlendirildiğinde, 2009 yılında Türk dili ve kültürü üzerinde durulan amaçların ön planda yer aldığını ancak 2018 programında ise kültürler arası kavramının öne çıktığını söylemek mümkündür.

TTKD Öğretim Programlarının Hitap Ettiği Öğrenci Düzeyi

2009 yılında yayımlanan TTKD öğretim programına göz atıldığında; 1-10. sınıflar için hazırlandığı görülmektedir. Ayrıca programdaki kazanımlar 1-3., 4-5., 6-7. ve 8. sınıflar olarak ayrılmıştır. Programda 1-10. sınıflar şeklinde ifade edilmesine rağmen 9 ve 10. sınıflar için kazanımlar belirtilmemiştir; bu durum ile ilgili herhangi bir açıklama da yer almamaktadır.

2018 yılında hazırlanan öğretim programı ise 1-8. seviyeler için oluşturulmuştur. Buradaki en önemli fark; 2009 programının sınıf bazında hazırlanırken 2018 programının seviye temelli hazırlanmasıdır. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçeyi bilme ve kullanma düzeyleri çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermektedir. Bulunulan ülkenin dil politikaları, çocuğun ailesinin Türkçeyi kullanma sıklığı, çocuğun Türkçeyi kullanma sıklığı, yine Türk diline maruz kalma yoğunluğu gibi birçok etken çocukların Türkçeyi bilme ve kullanma seviyelerinde farklılık meydana getirmektedir. Örneğin, aynı yaş grubundaki yahut aynı sınıf düzeyindeki iki dilli iki öğrencinin kullanabildiği Türkçe düzeyi farklı olabilmektedir. Bu durum 2018 TTKD öğretim programında da belirtilmiş ve şu şekilde açıklanmıştır: “Ülkelerin okul sistemleri arasında farklılıklar bulunmaktadır. Temel eğitim düzeyinin sınıf sayıları ülkelere göre farklılıklar gösterebilmektedir. Bu sebeple öğretim programı yapılandırılırken temel eğitime karşılık gelecek sekiz seviye esas alınmıştır.” (MEB, 2018, s. 1).

Bahsedilen bu farklılıklar da dikkate alınarak 2018’de yayımlanan TTKD öğretim programında, 2009 öğretim programında olduğunun aksine, sınıf düzeyinden ziyade dil seviyeleri için düzenleme yapılması yerinde bir değişiklik olmuştur.

TTKD Öğretim Programlarında Temel Dil Becerileri ve Öğrenme Alanları

2009 TTKD öğretim programının Türkçe kısmı, dinleme/izleme/okuma ve konuşma/yazma dil becerilerine yönelik amaç ve kazanımlar, etkinlik örnekleri ve açıklamalardan oluşmaktadır. Sınıf düzeylerine göre tablolar aracılığıyla yapılan sıralamada; 1, 2 ve 3. sınıflar, 4 ve 5. sınıflar, 6 ve 7. sınıflar, 8. sınıflar şeklinde bir ayrıma gidilmiştir. Daha önce de bahsedildiği gibi, programda 9 ve 10. sınıflara yönelik hazırlanmış bir tablo bulunmamaktadır. Programda diğer sınıf düzeylerinden farklı olarak, 1-3. sınıflar için Türk alfabesini tanıma ve bulunduğu ülkenin alfabesi ile karşılaştırma amacını güden alfabemizi tanıyalım kısmı da yer alır.

Türk Kültürü için müstakil bir kısım ayrılan 2009 programında; 1, 2 ve 3. sınıflar, 4 ve 5. sınıflar, 6 ve 7. sınıflarda ortak öğrenme alanları göze çarpmaktadır. Beş başlıkta ele alınan bu öğrenme alanları sırasıyla şunlardır: güzel ülkem Türkiye, geçmişimi öğreniyorum, kültürel değerlerimiz, Türkiye'ye bakış, manevi ve ahlaki gelişim. Her bir öğrenme alanında kazanımlar, etkinlik örnekleri ve açıklamalar yer almaktadır.

2018 TTKD öğretim programında, dil becerileri 2009 programından farklı oluşturulmuştur. 2009 programında, anlama ve anlatma becerileri ismiyle nitelendirilebilecek şekilde, dil becerilerini iki grupta ele alan ayırmadan vazgeçilmiştir. 2018 öğretim programında, dil becerileri ayrı ayrı ele alınmıştır. Programda, dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma şeklinde dört temel dil becerisi sıralanmış ve kazanımları dil seviyelerine göre ayrılmıştır.

TTKD Öğretim Programlarının Uygulanması ve Öğrenme Öğretme Süreci

2009 TTKD öğretim programında, programın uygulanması ile ilgili bilgiler Türkçe için ayrı Türk Kültürü için ayrı verilmiştir. Türkçe kısmında öncelikle dört temel dil becerisinin geliştirilmesini amaçlayan etkinlik ve uygulamalara yer verilmesi gerektiğinden bahsedilmiştir. Bunun yanı sıra dört temel dil becerisi aracılığıyla dilin kurallarının da öğrencilere uygulamalı olarak verilmesi amaçlanmaktadır. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade edebilmeleri adına uygun ortamların oluşturulması yine programın uygulanması adına yapılan açıklamalardan olmuştur. Programın uygulanmasında üzerinde durulan bir başka konu ise birleştirilmiş sınıflarda eğitim gören öğrencilerin yaş ve dil seviyelerinin farklı olacağı ve bu farklılıkların tespit edilmesi ve öğrencilerin bireysel ve grup çalışmalarına yönlendirilmesi gerektiğidir. Tüm bunların yanı sıra, sözlük ve yazım kılavuzlarının dil öğretiminde en temel araçlar olduğu belirtilmiş; öğrencilerin bu araçları edinmeleri sağlanarak onlara sözlük ve yazım kılavuzu kullanma becerisi ve alışkanlığı kazandırılmasından bahsedilmiştir. Ayrıca öğrencilerin söz varlıklarının geliştirilmesi ile kendilerini rahat ifade edebilmeleri açısından sosyal ve kültürel etkinliklerde görev almalarının da önemi vurgulanmıştır. Türk kültürü kısmında ise, derslerin görsel araçlarla zenginleştirilebileceği, ülkemiz ile ilgili belgesel kaynakların ve dokümanların kullanılabilmesi, sınıf düzeylerine göre önemli günlerde ve millî bayramlarda çeşitli etkinlikler yapılabileceği üzerinde durulmuştur.

2018 programında yer alan Öğrenme Öğretme Süreci başlığında, program uygulamaları bulunmaktadır. Bu başlık altında, 2009 programında da bahsedildiği gibi, Türkçe ve Türk Kültürü dersini alan öğrencilerin yaş ve dil düzeylerinde farklılıklar olduğu dile getirilmiştir. Programda, öğrenme öğretme süreçlerinin öğrencilerin bu özelliklerinin dikkate alınarak oluşturulmasına dikkat çekilmiştir. Derslerin birleştirilmiş sınıflarda yapıldığı göz önüne alınarak sınıfta farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiği üzerinde durulmuş ve öğrencilerin aktif olarak derse katılacağı iş birlikli öğrenme, grup çalışmaları, bireyselleştirilmiş öğretim, ilgi ve seviye grupları gibi uygulamalarla aktif katılımın sağlanması gerekliliği belirtilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik eğitim ortamının oluşturulması, günlük hayatlarıyla ilişkilendirebilecekleri etkinlik ve çalışmaların yapılması, yine etkinlik temelli ev ödevlerinin verilmesi öğrenme öğretme süreci ile ilgili programda yer alan temel bilgilendirmeler olmuştur.

İki programda da etkinliklerin ön planda olduğunu söylemek mümkündür ancak 2009 programında ana dili öğretim sürecinde öncelikli amacın temel dil becerilerinin ve dilin kurallarının öğretimi olduğu göze çarpmaktadır. 2018 programında ise öğrenme ve öğretme sürecinde öne çıkan önceliğin bireysel farklılıklar ve öğrencilerin ana dili eğitimini verimli bir şekilde tamamlaması olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

TTKD Öğretim Programlarında Kazanımlar

2009 TTKD öğretim programında yer alan kazanımlar, Türkçe ve Türk kültürü için ayrı ayrı ele alınmış ve 1-3. sınıflar, 4-5. sınıflar, 6-7. sınıflar ve 8. sınıflar olmak üzere dört düzeyde toplanmıştır. Belirlenen bu düzeyde gruplandırılan kazanımlar, etkinlik örnekleri ve açıklamalar tablolar yardımıyla sunulmuştur. Programın Türkçe kısmında dil becerilerine yönelik kazanımlar sıralanırken beceriler tek tek ele alınmamış; anlama becerileri olarak nitelendirilen dinleme/izleme/okuma ve anlatma becerileri olarak ele alınan konuşma/yazma kazanımları şeklinde ayrılmıştır. Ayrıca programda 1-3. sınıf düzeyi için alfabeyi tanıma amaçlı üç kazanım yer almıştır. 2009 programının Türkçe kısmında yer alan kazanımların sayıları Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4.

2009 TTKD öğretim programında Türkçe kazanımlarının sayıca dağılımı

Sınıflar	Dinleme/İzleme/Okuma	Konuşma/Yazma	Toplam kazanım sayısı
1-3. sınıflar	21	21	42
4-5. sınıflar	40	26	66
6-7. sınıflar	46	22	68
8. sınıflar	40	17	57
Toplam kazanım sayısı	147	86	233

Tablo 4'e göz atıldığında, tüm sınıf düzeyleri için toplamda 233 kazanımın bulunduğu görülmektedir. En az sayıda kazanımın 1-3. sınıflar, en fazla sayıda kazanımın ise 6-7. sınıflar için belirlendiği anlaşılmaktadır. İlk sınıflar hariç her sınıfta dinleme/izleme/okuma kazanımları konuşma/yazma kazanımlarından sayıca oldukça fazladır. Beceri alanlarının toplam kazanımlarına bakıldığında da bu durum ortaya çıkmaktadır. Tablo 5'te ise programın Türk kültürü kısmında yer alan kazanımlar öğrenme alanlarına göre ayrılarak verilmiştir:

Tablo 5.

2009 TTKD öğretim programında Türk kültürü kazanımlarının sayıca dağılımı

Sınıflar	Güzel ülkem Türkiye	Geçmişimi öğreniyorum	Kültürel değerlerimiz	Türkiye'ye bakış	Manevi ve ahlaki gelişim	Toplam kazanım sayısı
1-3. sınıflar	2	4	6	8	6	26
4-5. sınıflar	3	3	6	5	9	26
6-7. sınıflar	4	9	5	5	9	32
8. sınıflar*	3	3	4	3	6	19
Toplam kazanım sayısı	12	19	21	21	30	103

* Programda 8. sınıflarda öğrenme alanları isimlendirilirken hatalı yazılmıştır. Dört ayrı tabloda Geçmişimi Öğreniyorum başlığı bulunmaktadır. Tablo 5'te kazanımların sayıları ilgili olduğu alana yerleştirilmiştir.

2009 programındaki Türk kültürü kazanım sayılarının yer aldığı Tablo 5'e göre, programda toplamda 103 kazanım sıralanmıştır. En az sayıda kazanım 8. sınıflar, en fazla sayıda kazanım ise 6-7. sınıflar için belirlenmiştir. Programda beş öğrenme alanına (güzel ülkem Türkiye, geçmişimi öğreniyorum, kültürel değerlerimiz, Türkiye'ye bakış, manevi ve ahlaki gelişim) göre her sınıf düzeyi için kazanımlar bulunmaktadır. Öğrenme alanlarından güzel ülkem Türkiye en az sayıda, manevi ve ahlaki gelişim ise en fazla sayıda kazanıma sahiptir.

Kazanımlar 2018 TTKD öğretim programında, dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma kazanımları olarak dil seviyelerine göre ayrılmış ve sıralanmıştır. Ayrıca programda bu kazanımlara yönelik açıklamalar da mevcuttur. Programda 1. seviyedeki öğrenciler için belirlenen kazanımlar ile ilgili özellikle belirtilen bir husus bulunmaktadır. İlgili kısımda, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının okuma yazma eğitimlerine yaşadıkları ülkelerde başladıkları ve bu becerinin kazanılmasının genellikle

1-3 yıl sürdüğünden bahsedilir. Bu nedenle, 1. seviye için ağırlıklı olarak dinleme ve konuşma becerisine yönelik kazanımların belirlendiği bunların yanı sıra da öğrencilere erken okuryazarlık özellikleri kazandırılması amacıyla üçer adet okuma ve yazma becerisine yönelik kazanıma da yer verildiği dile getirilir.

2018 programında farklı seviyelere yönelik kazanımların toplam sayılarına göz atıldığında; 18 dinleme/izleme kazanımı, 16 konuşma kazanımı, 37 okuma kazanımı ve 22 yazma kazanımı olduğu görülmektedir. Bu verilerden en fazla sayıda kazanımın öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için belirlendiği anlaşılmaktadır. Tablo 6 ise, kazanım sayılarının dil seviyeleri göz önüne alarak yapılan ayrımı ile seviyeler için hedeflenmiş olan toplam kazanım sayılarını vermektedir:

Tablo 6.

2018 TTKD öğretim programında kazanımların sayıca dağılımı

Seviyeler	Dinleme/İzleme	Konuşma	Okuma	Yazma	Toplam kazanım sayısı
1. seviye	6	5	3	3	17
2. seviye	8	6	10	5	29
3. seviye	7	6	9	6	28
4. seviye	7	6	9	6	28
5. seviye	6	7	11	8	32
6. seviye	7	7	10	8	32
7. seviye	9	8	14	11	42
8. seviye	9	8	15	11	43
Toplam kazanım sayısı	59	53	81	58	251

Tablo 6 incelendiğinde, 2018 programında toplamda 251 kazanım olduğu anlaşılmaktadır. En az sayıda kazanımın 1. seviye, en fazla sayıdaki kazanımın ise 8. seviye için belirlendiği söylenebilir. Beceri alanlarına göre belirlenen kazanım sayılarına bakıldığında; anlatma becerileri olan konuşma ve yazmada kazanım sayılarının seviyelere paralel olarak artırıldığı göze çarpmaktadır. Anlama becerilerindeki kazanım sayılarında ise böyle bir durum söz konusu değildir. Programda en az sayıda kazanım konuşma becerisine, en fazla sayıda kazanım ise okuma becerisine ayrılmıştır.

İki program kazanımlar bakımından karşılaştırıldığında; 2009 programında, Türk kültürü için ayrı kazanımların yer aldığı, dil becerilerine ait kazanımların ayrı ayrı ele alınmayarak iki temel grupta toplanmasının tercih edildiği söylenebilir. Becerilere yönelik toplam kazanım sayıları göz önüne alındığında, 2018 programında kazanım sayılarının artmış olduğu düşünülebilir. Ancak 2009 programında beceri alanları dört gruba ayrılmadığından ortak ifadelerin de kullanılmış olabilmesi olasılığı göz önüne alınarak bu açıdan bir kıyaslama yapmamak daha doğru bir yaklaşım olabilir.

TTKD Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme bölümü her iki programda da yer almaktadır. 2009 TTKD öğretim programında dikkat çekilen ilk nokta; Türkçe ve Türk Kültürü dersini aynı sınıfta alan öğrencilerin seviyelerinin birbirinden farklı olduğudur. Bu duruma yönelik, öğrencilerin seviyelerinin belirlenmesi ve hazırbulunuşluk düzeylerinin tespit edilmesinin önem taşıdığı belirtilmiştir. Üzerinde durulan bir diğer önemli nokta ise, bu dersin not verilmeyen bir ders olması ve öğrencilerin dersi geçme kaygısının olmaması nedeniyle öğrenci başarısını tespit etmekten ziyade kazanımlara ulaşma düzeylerini belirlemek ve öğrenmelerin eksik kalan yanlarını fark etmeye yönelik değerlendirmelerin yapılmasının doğru olacaktır. Uygulayıcılara, öğrencilerin eksik ve hatalı öğrenmelerinin belirlenmesi ve bunların giderilmesine yönelik planlamalar yapılması önerilmektedir.

2009 programının ölçme ve değerlendirme bölümünde değinilen bir diğer konu ise ölçme ve değerlendirmede kullanılabilecek olan araçlardır. Öğretim sürecinde öğrenmenin ne ölçüde ve nasıl gerçekleştiğini belirlemek, öğretim sürecine ilişkin geri bildirimler almak ve varsa öğrenme eksikliklerini tamamlamak amacıyla açık uçlu ve kısa cevaplı sorular; eşleştirmeli sorular, öğrenci ürün dosyaları, performans görevi, öz değerlendirme formu, gözlem formu vb. araçların kullanılabileceği programda yer almaktadır (MEB, 2009, s. 50). Bunların yanı sıra veliler ile iş birliği içinde olmanın önemi de vurgulanmıştır.

2018 programında da 2009 programında olduğu gibi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin akademik başarıyı ölçmeye yönelik dersler olmadığı üzerinde durulmuş ve bu yüzden öğrencilerin keyif alacakları bir ders ortamının oluşturulması gerektiği belirtilmiştir. 2009 programında bahsedilen aynı sınıfta eğitim alan öğrencilerinin dil düzeyi farklılıklarına 2018 programında da değinilmiştir.

2018 TTKD öğretim programında değinilen bir diğer konu da bu derslerin işlenişinde öğretmen gözlemlerinin büyük önem taşıdığıdır. Öğretmenlerin, öğrencilerinin gelişimlerini gözlemlemelerini ve bu gelişimlerin kayıt altına almaları gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu amaca yönelik; kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı, öz değerlendirme ve akran değerlendirme, sınıf içi öğrenci günlükleri ve gözlem formlarından yararlanılabileceği belirtilmiş ayrıca bu formlarla yalnızca bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal ve psikomotor becerilerin de ölçülebileceğinden bahsedilmiştir. Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının bireysel ve iş birlikli öğrenme temel alınarak tasarlanması, öğretmenlerin, öğrencilerin edindikleri yetkinlikleri bizzat fark etmelerine ve tanımalarına yönelik öz değerlendirme uygulamaları yapmaları bunun yanı sıra birleştirilmiş sınıf düzeninin gereği olarak karşılıklı çalışmaların ve grup etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik akran değerlendirme ve grup değerlendirme uygulamalarına ağırlık vermesi gerektiği de programda yer almıştır (MEB, 2018, s. 3).

Hem 2009 hem de 2018 TTKD öğretim programında derslerin akademik başarıyı ölçmeye yönelik olmadığı üzerinde durulmuş ve sınıftaki öğrenci seviyelerinin farklı olduğu ve bu yüzden dil seviyesi belirlemenin gerektiği belirtilmiştir. İki programın da ölçme ve değerlendirme bölümlerinde hemen hemen aynı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı konusunda öğretmenlere fikir verdiğini söylemek mümkündür.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik Türkçe ve Türk Kültürü dersinin 2009 ve 2018 yıllarında yayımlanmış son iki öğretim programı incelenmiş ve birbiriyle karşılaştırılmıştır. Programlar; başlıklar ve biçimsel özellikler, genel yapılar, yaklaşımlar, amaç ve hedefler, hitap ettikleri öğrenci düzeyleri, temel dil becerileri ve öğrenme alanları, uygulama ve öğrenme öğretme süreçleri, kazanımlar ve ölçme-değerlendirme bakımından ele alınmıştır. Çalışmanın sonuçları bulgular üzerinden yorumlanmış ancak literatürde daha önce yapılan benzer çalışmaların azlığı nedeniyle istenilen ölçüde tartışılmamıştır.

2009 ve 2018 TTKD öğretim programlarının isimleri, içerdikleri başlıkların bir kısmı, sayfa sayıları birbirinden farklıdır. 2018 yılında yayımlanan ve hâlen uygulamada olan program, bir önceki öğretim programına kıyasla daha az sayfa sayısına sahiptir ve daha az açıklama, ayrıntı ve örneklendirme içerir. Bu programın sayfa sayısının az olması bir önceki programı temel almasına dayandırılabilir ancak uygulayıcıların eski programa ulaşmaları ya da bahsi geçen önceki program hakkında bilgi sahibi olmaları mümkün olmayabilir. 2018 öğretim programında, programı hazırlayan komisyona dair bir bilgi de yer almamaktadır. Ancak Kartal-Güngör (2015, s. 2265) öğretim programı hazırlamakla görevlendirilen komisyon üyelerinin daha önce yurt dışında Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenliği yapmış kişilerden seçildiğini belirtmektedir. Muhtemeldir ki programın hazırlanması sürecinde uygulamayla tecrübe sahibi olmuş uzmanlardan yararlanılmıştır.

2009'da yayımlanan öğretim programı, 2018 öğretim programına göre daha detaylı ve kapsamlıdır. Program, Türkçe ve Türk kültürü olarak iki ayrı kısımda hazırlanmıştır. 2018 programında ise, böyle bir ayrıma gidilmemiş ve program bir bütün olarak sunulmuştur. Bu yapı, Türkçe ve Türk Kültürü dersinin dili ayrı kültürü ayrı anlatan bir yapıda olduğunun düşünülmemesi, kültür unsurlarının dil öğretimi yapılan zamanda konuların içerisine dâhil edilmesi için uygun görülmüş olabilir. 2018 programının 2009 programından ayrılan bir diğer yanı, programda sarmal bir yapıda hazırlanan temaların ve alt temaların bulunmasıdır. Programda yer alan her bir seviye (1-8. seviyeler) için sekiz tema belirlenmiştir. Bayramlar ve kutlamalar, ben ve ailem, çevre, farklılıklar ve birlikte yaşama, geçmişe açılan kapı, gezelim görelim, insan ve doğa, oyun ve eğlence, sanat ve edebiyat olarak isimlendirilmiş bu temalar, seviyelere göre işlenecek farklı sayıda alt temalar da içermektedir. Her seviye için ortak olan bu temalar, öğrencilerin ilerleyen yıllarda Türkçe ve Türk Kültürü derslerini aldıklarında da önceki öğrenmelerinin üzerine inşa edilebilecek, devamlılık oluşturan konular içermesi bakımından önemlidir.

TTKD programlarının ikisinde de yaklaşımı ve felsefeyi açıkça belirten bir bölüm bulunmamaktadır ancak programlarda yer alan ifadeler ve anahtar sözcüklerden yapısalıcı bir yaklaşımla hazırlandıkları söylenebilir. Kalaycı ve Yıldırım (2020, s. 247), öğretim programlarda benimsenen temel yaklaşımın, öğrenme ve öğretme süreçlerinin planlanması, uygulanması, programın uygulayıcılarına nasıl bir yol izleyeceklerini göstermesi ve içeriğin hangi yaklaşımla düzenleneceği hakkında yol gösterici niteliğe sahip olduğunu belirtir. Bu nedenle programda ele alınan yaklaşımın sezdirilmek yerine açıkça ifade edilmesi ve bu yaklaşımın gerekliliklerinin açıklanması daha yerinde bir uygulama olabilir.

Solmaz (2019, s. 329) Belçika’da bu dersi veren öğretmenlerin, 2009 Türkçe ve Türk Kültürü programının kültür kısmında tek taraflı ve din ağırlıklı bir Türk kültürü içerdiğini, tarih konularının çok ağır olduğunu, bu ağır kültür içeriğinden kurtarılmasını ve programda daha işlevsel bilgilerin yer almasını istediklerini dile getirir. 2009 ve 2018 öğretim programlarının amaç ve hedefleri göz önüne alındığında, 2009 yılında Türk dili ve kültürü üzerinde durulan amaçların ön planda yer aldığı ancak 2018 programında kültürler arası kavramının öne çıktığını söylenebilir. Deniz ve Uysal (2010) da yurt dışındaki Türk çocuklarının ana dili öğretimi için hazırlanacak programın, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metninin temelini oturtulması ile farklı dil ve kültürlerle sahip bireylerle karşılaşma durumunda ortak bir anlayış sergilemelerine yardımcı olabileceğini belirtir. Nurlu (2018) ise 2006 yılına kadar olan Türkçe ve Türk Kültürü dersi programlarının daha çok yurt içindeki Türkçe dersleri esas alınarak hazırlandığını, dolayısıyla yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ihtiyaçlarını gideremediğini belirtmiştir. Hancı-Yanar (2020) da bu düşünceyi desteklemekte, programın Türkçe bilen öğrencilere göre hazırlandığını ve yurt dışında yaşayan Türk öğrencilerin seviyesinin üstünde olduğunu ifade etmektedir. Ancak hâlihazırda uygulamada olan 2018 programının yapılan bir ihtiyaç analizi doğrultusunda şekillendirilmiş olması bu açıdan önemli bir gelişmedir.

2018’de yayımlanan TTKD öğretim programında, 2009 öğretim programında olduğunun aksine, sınıf düzeyi değil dil seviyeleri göz önünde bulundurulmuş ve program o doğrultuda hazırlanmıştır. Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin genellikle öğrencilerin yaşı veya sınıf düzeyi ayrımı olmaksızın birleştirilmiş sınıflarda işleniyor olması bu değişikliğe gidilmesini gerektiren bir husus olabilir. Nurlu (2018) çalışmasında, 2009 programında yurt dışındaki Türk çocuklarının yaş düzeyleri ve hazır bulunuşluklarının dikkate alınmadığını belirtmektedir. Ayrıca programların, farklı ülkelerde yaşayan Türk çocuklarının yaşadıkları ülkelerin şartları göz önünde bulundurularak hazırlanmasının daha doğru olacağını iletmektedir. Bu görüş desteklenmekle birlikte, her bir ülke için ayrı oluşturulacak programın harcanacak emek ve maliyet zorlukları göz önüne alındığında zor bir uygulama olabileceği ancak en azından ülkelerin ana dilleri, sosyal konumları gibi özellikleri açısından gruplandırılıp belirli coğrafyalar için ayrı programların hazırlanmasının mümkün olabileceği düşünülmektedir.

2009 programının Türkçe kısmı, dinleme/izleme/okuma ve konuşma/yazma dil becerilerine yönelik amaç ve kazanımlar, etkinlik örnekleri ve açıklamalardan oluşmaktadır. 2018 öğretim programında ise, dil becerileri ayrı ayrı ele alınmış; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma şeklinde dört temel beceri sıralanmış ve kazanımları dil seviyelerine göre ayrılmıştır. Dil becerilerine yönelik kazanımları, anlama ve anlatma becerileri olarak iki ayrı grupta toplamak yerine her bir beceri alanını bağımsız olarak ele almak; uygulamada olan programın öğrencileri temel dil becerileri açısından yeterli konuma getirmek adına atılmış olduğu önemli bir adım olarak görülebilir. Çünkü her beceri alanının kazanım süresi, zorluğu, yapılabilecek etkinlikleri birbirinden farklıdır.

Her iki programda da etkinliklerin ön planda olduğu söylenebilir ancak 2009 programında ana dili öğretim sürecinde öncelikli amacın, temel dil becerilerinin ve dilin kurallarının öğretimi olduğu göze çarpmaktadır. 2018 programında ise, öğrenme ve öğretme sürecinde öne çıkan öncelik, bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması ve öğrencilerin ana dili eğitimini verimli bir şekilde tamamlamasını sağlamaktır. Ayrıca Kaya ve Erol’a (2021) göre bu dersler öğrencilerin sınıf geçme kaygısı taşımadan keyif alacakları bir ortamda yapılmalıdır. Bu durum da ana dili öğretiminde verimliliği arttıracaktır. Her çocuğun gelişim özellikleri ve içinde bulunduğu çevre birbirinden farklı olduğundan programda bireysel farklılıkların getirilerine dikkat çekilmesi doğru bir uygulamadır.

2009 programında, Türk kültürü için ayrı kazanımların yer aldığı, dil becerilerine ait kazanımların ayrı ayrı ele alınmayarak iki temel grupta toplandığı görülür. 2018 programında ise dört temel dil becerisine ait kazanımlar seviyelere göre ayrı ayrı sıralanmıştır. Hancı-Yanar’a (2020) göre 2018 programı, 2009 programından kazanımların seviyelere göre düzenlenmiş olması ve kazanımlarda sadeleştirmeye gidilmiş olması yönüyle daha güçlüdür. Programlarda dil becerilerine yönelik toplam

kazanım sayıları incelendiğinde, 2018 programında sayının artmış olduğu düşünülebilir ancak 2009 programında beceri alanları dört gruba ayrılmadığından bire bir kıyaslama yapmak mümkün olmamaktadır.

Her iki öğretim programında da Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin akademik başarıyı ölçmeye yönelik olmadığı belirtilmiş ve sınıftaki öğrencilerin dil seviyelerinin farklı olduğu üzerinde durulmuştur. İki programın da hemen hemen aynı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı konusunda öğretmenlere fikir verdiği söylenebilir. Ancak Deniz ve Uysal'ın (2010) da belirttiği gibi, öğretim programlarının uygulayıcısı öğretmenler olduğundan gerek yöntem kullanımı gerekse kültür aktarımında en büyük sorumluluk onlara düşmektedir. Hancı-Yanar (2020) da bu konuda programın uygulayıcıları olan öğretmenlere önerilerde bulunmakta, ölçme ve değerlendirmenin öğretimin gerçekleşmesini kontrol etmek ve öğrenmeyi izlemek amaçlarıyla da yapılabileceğini belirtmekte, buna göre dönem başlarında öğrencilerin seviyelerin belirlenmesini ve öğretimin buna göre gerçekleştirilmesini önermektedir.

Bu çalışma sonucunda, yurt dışında yaşayan Türk öğrencilerinin ana dili gelişimi ve kültür öğretimi için hazırlanan ve hâlen uygulamada olan 2018 Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programının kapsamlı bir şekilde hazırlandığı söylenebilir.

Öğretim programları, öğretmenler için rehber konumunda olmasının yanı sıra ilgili dersler için hazırlanan kitap ve diğer materyaller, öğretim süreçleri ile ölçme ve değerlendirme aşamaları için etkili birer araçtır. Yapılan bu çalışma ile Türkçe ve Türk Kültürü dersi programlarına dikkat çekmek ve bu programların en az Türkiye'de yaşayan öğrenciler için hazırlanan ana dili öğretimi programları kadar önemli olduğu vurgulanmak istenmiştir. Türk öğrencilerin farklı ülkelerde ana dilleri ve kültürlerini öğrenebilmelerine olanak sağlayan Türkçe ve Türk Kültürü derslerine ait öğretim programları, farklı açılardan da ele alınabilir. Bahsi geçen dersin öğreticileri, ders kitapları ve diğer ders materyallerine yönelik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Arıcı, B. (2019). Yurt dışında Türkçe ve Türk kültürü öğretmek için hazırlanan kitaplarda ve ilgili öğretim programında milli kültür unsurları. A.F. Arıcı ve M. Başaran (Ed.), *Millî Eğitim Üzerine Yazılar* içinde (ss.55-83). İstanbul: Efe Akademi Yayınları.
- Can, N. ve Can, M. (2009). Yurtdışında bulunan Türk çocuklarının eğitimleriyle ilgili sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 112-130.
- Demir, T. (2010). Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı kapsamındaki Türkçe dersi kazanımlarının değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 913-937.
- Demirbaş, H. (2014). *Eğitim-kültür açısından Avrupa'daki Türk çocukları- sorunlar ve çözümler*. Ankara: Nobel Akademik.
- Deniz, K. ve Uysal, B. (2010). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni ve yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü öğretim programı. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, XXVII, 239-261.
- Ercan-Güven, A. N. (2020). Öğretim programlarının hazırlanması ve değerlendirilmesi. A. Akçay ve M. N. Kardaş (Ed.), *Türkçe Dersi Öğretim Programları* içinde (2. bs.) (ss. 9-25). Ankara: Pegem.
- Hancı-Yanar, B. (2020). *Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programının değerlendirilmesi* (Doktora tezi). YÖKTEZ veri tabanından erişildi (Erişim No. 638902).
- Kalaycı, N. ve Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi ve değerlendirilmesi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 238-262. Doi: 10.24315/tred.580427.
- Karabulut, H. (2019). *Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersinin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretimi açısından değerlendirilmesi (İsviçre örneği)* (Yüksek lisans tezi). YÖKTEZ veri tabanından erişildi (Erişim No. 572121).
- Karadağ, Ö. ve Baş, B. (2019). Türkçe ve Türk kültürü dersine dair ihtiyaç analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 434-454. Doi: 10.19126/suje.644826.

- Kartal-Güngör, T. (2015). Fransa'da Türkçe ve Türk kültürü derslerinin mevcut durumu, öğretim programı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, UDES 2015, 2662-2668.
- Kaya, M. ve Erol, T. (2021). Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programları (2009 ve 2018 öğretim programları). A. Karabulut ve M. Tunagür (Ed.) *İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi* içinde (s.205-228). Ankara: Akademisyen.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- MEB (2009). *Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı (1-10. sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2018). *Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. seviyeler)*. http://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/30092244_TTKD_YYretim_ProgramY-TYrkYe.pdf (Erişim Tarihi: 08/12/2020)
- Nurlu, M. (2018). Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programları. M. Koçak ve S. Ateş (Ed.), 2. *Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi, 2. Cilt, Eğitim Bilimleri-2* içinde (ss.667-673). Ankara: Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi Yayınları.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Solmaz, M. (2019). *Belçika'daki Türkçe ve Türk kültürü dersinin bağlam ve çokkültürlü eğitimin boyutlarına göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖKTEZ veri tabanından erişildi (Erişim No. 555190).
- Şen, Ü. (2010). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili eğitimine yönelik Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yapılan çalışma ve uygulamalar. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 2(3), 239-253.
- Şen, Ü. (2016). İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi: ilk öğretmenler ve ilk Türkçe dersi öğretim programı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 1023-1036. Doi: 10.17860/mersinefd.282398.
- Yağmur, K. (2010). Batı Avrupa'da uygulanan dil politikaları kapsamında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *Bilig*, 55, 221-242.
- Yıldırım ve Şimşek (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.

TÜRKİYE'DE GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERİN EĞİTİMİ İLE İLGİLİ YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ

ANALYSIS OF THE GRADUATE THESES REGARDING THE EDUCATION OF INDIVIDUALS WITH VISUAL IMPAIRMENT IN TURKEY

Ayşenur COŞKUNÇAY¹, Tuğba HORZUM²

ÖZ: Bu araştırmada, Türkiye’de görme yetersizliği olan bireylerin eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezler incelenmiştir. Çalışmada ele alınan tezler Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) resmî sitesinde, 2010-2021 yılları arasında tam metnine erişilebilen lisansüstü tezlerden oluşmaktadır. Sistematik derlemenin kullanıldığı bu araştırmada lisansüstü tezler; yayımlandıkları yıl, üniversite, anabilim dalı ve ana disiplin, metodoloji (yöntem, desen, örneklem büyüklüğü, katılımcılar, veri toplama araçları ve veri analizi teknikleri) bakımından sınıflandırılmıştır. Araştırma sonuçları, 2010-2021 yılları arasındaki görme yetersizliği olan bireylerin eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlerin en çok 2019 yılında yazıldığını ve 22 farklı üniversitede hazırlandığını göstermektedir. Hazırlanan tezlerin en fazla Gazi ve Atatürk Üniversitelerinde olduğu ve bu üniversiteleri Marmara, Ankara ve Anadolu Üniversitelerinin takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen tezlerde en çok tezin görme engellilerin eğitimi ve özel eğitim anabilim dallarında yazıldığı bilgisine ulaşılmıştır. Tezler ana disiplinlere göre sınıflandırıldığında en fazla sosyoloji, dil-Türkçe, öğretim teknolojileri ve fen bilimleri eğitimi ana disiplinlerinde yazıldığı belirlenmiştir. Tezlerde çoğunlukla nicel araştırma yöntemlerinin tercih edildiği; nicel araştırma desenlerinden tarama ve tek denekli deneysel desenlerinin, nitel araştırma desenlerinden ise durum çalışmasının en çok tercih edildiği tespit edilmiştir. Lisansüstü tezlere dahil edilen katılımcılara göre çoğunlukla ortaokul öğrencileri, ardından sırasıyla öğretmenler, ilkökul öğrencileri, aileler, okul öncesi öğrencileri ve üniversite öğrencileri ile gerçekleştirildiği belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Eğitim, Görme yetersizliği olan birey, Sistematik derleme, Lisansüstü tez.

ABSTRACT: In this research, graduate theses about the education of individuals with visual impairment in Turkey were examined. The theses examined in the study consist of master's and doctoral theses on the official website of the Council of Higher Education National Thesis Center. These theses were the full text of which can be accessed between 2010-2021. In this study, in which systematic review was used, graduate theses were classified in terms of the year they were published, university, department and main discipline, methodology. Based on the results, most of the theses were written in 2019 and were prepared in 22 different universities. It was concluded that the theses prepared were mainly in Gazi University and Atatürk University, followed by Marmara University, Ankara University and Anadolu University. It was found that most of the theses were written in the departments of education of the visually impaired and special education. When the theses were classified according to the main disciplines, it was determined that they were mostly written in the main disciplines of sociology, language-Turkish, instructional technologies, and science education. In these theses, mostly quantitative research methods were preferred. It has been determined that survey and single-subject experimental designs are preferred among the quantitative research designs, and case study is the most preferred design among the qualitative research designs. It was determined that graduate theses were mostly conducted with secondary school students, teachers, and primary school students, families, pre-school students, and finally university students, respectively, according to the participants.

Keywords: Eğitim, Individual with visual impairment, Systematic review, Graduate theses.

Bu makaleye atıf vermek için:

Coşkunçay, A. ve Horzum, T. (2022). Türkiye’de görme yetersizliği olan bireylerin eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1577-1596

Cite this article as:

Coşkunçay, A. & Horzum, T. (2022). Analysis of the graduate theses regarding the education of individuals with visual impairment in Turkey. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1577-1596

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Konya, Türkiye, aysenurcoskuncay@gmail.com, Orcid: 0000-0002-9820-5391

² Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Konya, Türkiye, thorzum@gmail.com Orcid: 0000-0003-0630-4518

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Nowadays, it is seen as a necessity to determine the tendencies of educational research by examining them at certain periods, to reach information about their quantity and quality in this way and to shed light on the studies to be carried out in the next stage in the literature. As this situation is important for the education of individuals with normal development, it is at least as important for students who need special education to protect the educational rights of individuals and to provide equal opportunities in education. This requirement has recently led to studies on subjects such as inclusive education of visually impaired individuals (Miyachi, 2020), mathematics education (Klingenberg, Holkesvik & Augestad, 2019) and digital learning in mathematics (Klingenberg, Holkesvik & Augestad, 2020) on international platforms. Similarly, a study in which the education of science education studies for students with visual impairment was investigated in national platforms (Sözbilir et al., 2015) was also found. From this point of view, due to the limited number of recent studies on the education of individuals with visual impairment, it is important to examine the studies in this field in depth and to determine their tendencies. Therefore, in this study, it is aimed to compile and examine all accessible theses related to the education of individuals with visual impairment in Turkey.

In this research, it is aimed to present a perspective on the distribution of theses published related to the education of individuals with visual impairment in Turkey. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What is the distribution of thesis by years?
2. What is the distribution of thesis according to universities?
3. What is the distribution of thesis according to the departments and main disciplines in which they were conducted?
4. What is the distribution of theses according to the methodological features (participants, sample size, method, research design, data collection tools, data analysis techniques)?

Method

In this research, a systematic review was used to examine theses related to the education of individuals with visual impairment. As a database, Council of Higher Education Thesis Center in Turkey was utilized. The theses in Turkish under the topic of “education and training” between January 2012 and May 2021 were searched with the keywords “visual impairment”, “visually impaired”, “visual disability” and “low vision”. 81 theses were included. Research data were collected with a checklist adapted from the literature (Çiltaş et al., 2012; Kızılaslan et al., 2012; Selçuk et al., 2014, Sevcen, 2019). In this checklist, the year, the author, the university, department, main discipline, method, research design, participants, sample size, data collection tools and data analysis techniques information were included. The obtained data were analyzed with qualitative descriptive analysis.

Findings

Theses about the education of individuals with visual impairment are evaluated under the nine headings in line with the research problems. According to these findings, it is seen that no thesis was written in 2021. It is determined that the year in which the most theses were published was 2019, with 19 theses and the number of the theses has increased, except for the years 2012, 2013, 2018, 2020 and 2021, which experienced sudden decreases. More than half of the theses were conducted at Gazi University the number of universities that contribute to studies on the education of individuals with visual impairment is at a low level. Theses were mostly prepared in the departments of education of the visually impaired and special education. Looking at the main disciplines, theses were written in the discipline of sociology, language-Turkish, and instructional technologies discipline in which accessibility, reading comprehension and social interaction are emphasized. In addition, it was determined that researchers did not prefer to work in the main disciplines of mathematics, history,

geography, and religion in their theses. When the method and research design were examined, it was determined that quantitative research designs such as single subject experimental design and scanning model were used more than qualitative research designs in theses. Similarly, considering the data analysis techniques, quantitative data analysis techniques were preferred more than the qualitative data analysis techniques. Moreover, considering the number of participants, the highest number of theses was carried out with 1-10 participants and considering the participants, the theses were mostly conducted with secondary school students, teachers, and primary school students. Considering the data collection tools, it was observed that different types of data collection tools were generally used together.

Discussion and Conclusion

As a result of findings, research needs have been identified by presenting new perspectives to researchers who plan to conduct studies on the education of individuals with visual impairment. In this direction, the results indicate that much more research needs to be done based on both different main disciplines and different research designs. In this context, the importance of due diligence in the education of visually impaired individuals cannot be denied. However, beyond this, to overcome the problems encountered, there is a need for design-based studies, action research, and research that requires advanced statistical analysis techniques. In addition, the lack of research conducted in early childhood and at university level points to a large gap. Finally, there is a need to conduct research in areas such as mathematics, art, history, geography, religion, and in this direction, there is a need for academicians to direct their students whom they teach to these fields.

GİRİŞ

Görme yetersizliğine sahip bireyler, halk arasında görme duyusu zedelenen veya kaybolan bireyler yerine çoğunlukla kör bireyler olarak bilinmektedir. Ancak bilinenlerin aksine görme yetersizliği çok daha kompleks ve heterojen bir yapıya sahiptir. Nitekim farklı ülkelerde veya kaynaklarda görme yetersizliği için farklı tanımlar kabul edilmektedir (bkz. Diken, 2013; Dünya Sağlık Örgütü [World Health Organisation] WHO, 2007; Enç, 2005, s. 45). Yasal ve eğitsel tanımları bulunan görme yetersizliğinin yasal tanımı bireylerin yasal imkanlardan yararlanıp yararlanamayacağını belirlerken, eğitsel tanımı bireylerin eğitim-öğretim ortamlarında görmelerini nasıl kullanacakları konusunda bilgi vermektedir. Öte yandan görme yetersizliği kör veya az gören şeklinde sınıflandırılmakta, çoğunlukla görme keskinliği ve görme alanı kavramlarıyla açıklanmaktadır. Buna göre gerekli tüm düzeltmelerden sonra iyi gören gözündeki görme keskinliği 20/200 ya da daha az ve görme alanı 20 dereceden az olan bireylere yasal kör, görme keskinliği 20/70 ile 20/200 arasında olan bireylere ise yasal olarak az gören denilmektedir (Aydın O'wyer ve Akça Bayar, 2017, s. 139). Eğitsel açıdan kör, işitsel ya da dokunsal materyallere gereksinim duyan ancak görme artığını öğrenme amacıyla kullanamayan kişi iken, eğitsel açıdan az gören ise görme duyusunu öğrenmek için kullanabilen kişidir (aynı eser). Buradan hareketle öğretim ortamlarında görme yetersizliği olan bireylerin görme duyusunu azami şekilde kullanmalarının ne kadar önemli olduğu düşünülebilir. Nitekim görme; bireyin hareket, iletişim ve kontrol gibi becerilerinin gelişiminde önemli olduğu için öğrenmeyi etkilemektedir (Howard, Williams ve Lepper, 2010). Ayrıca gerek bireyselleştirilmiş eğitim planlarının kullanılmasının gerekse öğrencilerin bireysel özelliklerinin (görmeyi kullanabilme durumu, görme engellinin olduğu yaş, ön öğrenmeler, öğrenme kanalı tercihi, ebeveyn ilgisi vb.) ve yeteneklerinin dikkate alınarak öğretim yapılmasının zorunlu olması nedeniyle, görme yetersizliğine sahip bireylerin eğitimi ve öğretimi normal gelişim gösteren akranlarına nazaran daha zordur. Hatta görme yetersizliğine sahip bireyler eğitim seviyeleri ve cinsiyetleri önemsenmeksizin toplumda hor görülümekte ve önyargıyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bunun en temel nedenlerinden birisi görme yetersizliğinin sadece öğrenmeyi değil aynı zamanda diğer alanlardaki gelişimleri de olumsuz yönde etkilemesidir (Brian ve Haegele, 2014; Lieberman, Houston-Wilson ve Kozub, 2002; Marcone ve Penteado, 2013). Bunun sonucu olarak görme yetersizliği olan bireyler kendilerini toplumun bir parçası olarak hissedemedikleri için yalnızlaşmaktadırlar (Çarkçı, 2011, s. 47, İkiçoğlu, 2005). Diğer bir neden çevrelerinden görsel bilgileri alamamaları ve onları anlayamamaları nedeniyle görme yetersizliği olan bireylerin bilişsel, sosyal ve dil becerilerinin olumsuz yönde etkilenmesidir (Kızar, 2012; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Bu bağlamda görme yetersizliği olan bazı bireyler, gülümseme ve gören insanların sosyal tepkilerini anlayabilme gibi

eylemleri gerçekleştirememekte ve toplumsal ilişkilerde gören akranlarıyla daha az vakit geçirmektedirler (Gürsel, 2013, s.226; Vaughn, Bos ve Schumn, 2007). Bu nedenle görme yetersizliği olan bireyler ekonomik, sosyal, kültürel ve eğitsel alanlarda akranlarına oranla çok daha fazla desteğe ihtiyaç duymaktadırlar (Yıldız ve Gürler, 2018). Bu noktada aile desteğinin, öğretimsel uygulamaların, öğretim materyallerinin ve özellikle yürütülen akademik çalışmaların önemi yadsınamaz. Ancak ne yazık ki görme engelli bireylerin eğitimi ile ilgili farklı disiplinlerde yapılan araştırmaların yeterli olmadığı araştırmacılar tarafından bildirilmektedir (Horzum, 2013, 2018; Ünlü, Pehlivan ve Tarhan, 2010). Bununla birlikte alanyazın incelendiğinde bağımsız hareket etme becerileri ön planda tutulan görme yetersizliği olan bireyler için diğer alanlara nazaran fen bilimleri alanında yürütülen çalışmaların son zamanlarda daha yoğun bir şekilde ele alındığı görülebilir (Bülbül, 2009; Bülbül, Garip ve Özdemir, 2017; Kızılaslan, Sözbilir ve Yaşar, 2012; Sözbilir vd., 2015; Yazıcı, Gül, Sözbilir, Çakmak, Aslan, 2021; Zorluoğlu, Kızılaslan ve Sözbilir, 2021). Mevcut çalışmanın ikinci yazarının uzun yıllar süren sahadaki deneyimleri ve Miyauchi'nin (2020) çalışması doğrultusunda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının içerik bazında öğretim ortamlarını tasarlama konusunda sorunlar yaşadıkları gözlemlenmekte ve bilinmektedir. Branş öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının; görme yetersizliği olan bireyler için erişilebilir ortamların tasarlanması gerektiğinin farkında oldukları ancak bu farkındalığın çevre düzenlemesi düzeyinde olduğu da bilinmektedir (Horzum, 2018). Bu durum görme yetersizliği yaşayan bireylerin eğitim-öğretim ortamlarının tasarımına yeterli düzeyde önem verilmediğini akla getirmektedir.

Görme yetersizliği olan bireylerin eğitimlerinde aile desteği, öğretimsel uygulamalar, öğretim materyalleri ve yürütülen diğer akademik araştırmalar ile ilişkili var olan durumları belirlemek ve eğer varsa tespit edilen sorunların çözümlerini veya eksiklikleri bulmak için kapsamlı araştırmaların yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda durum çalışmaları, öğretim deneyleri, eylem araştırmaları, betimsel, deneysel ve karşılaştırmalı araştırmalar yapılabileceği gibi araştırmaların eğilimlerinin belirlendiği sistematik derlemelerin de önemi göz ardı edilemez. Nitekim eğitim araştırmalarının belirli periyotlarla (genellikle 10 yıllık olmak üzere 5-10-15-20-40 yıllık periyotlar) incelenerek eğilimlerinin tespit edilmesi; bu yolla nicelikleri ve nitelikleri hakkında bilgilere ulaşılması ve alanyazında bir sonraki aşamada gerçekleştirilecek olan çalışmalara ışık tutması bakımından bir gereklilik olarak görülmektedir. Bahsi geçen bu gereklilik normal gelişim gösteren bireylerin eğitimleri için ne kadar önemliyse, bireylerin eğitim haklarını korumak ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak adına özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için de en az o kadar önemlidir. Nitekim 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'sinde "Özel eğitim gerektiren tüm bireyler, ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır" hükmüne yer verilmektedir.

Son zamanlarda uluslararası platformlarda görme yetersizliği yaşayan bireylerin eğitimleri ile ilişkili olarak sistematik derleme çalışmaları önem kazanmıştır. Bu doğrultuda görme yetersizliği yaşayan bireyler ile ilişkili olarak kaynaştırma eğitimi (Miyauchi, 2020), kanıta dayalı matematik eğitimi (Klingenberg, Holkesvik ve Augestad, 2019) ve matematikte kanıta dayalı dijital öğrenme (Klingenberg, Holkesvik ve Augestad, 2020) gibi spesifik konularda çalışılmıştır. Miyauchi (2020) çalışmasında öğretmenlerin algılarına ve görme yetersizliği olan öğrencilerin akademik konulara erişimde karşılaştıkları zorluklara odaklanarak, 1980 ile 2020 yılları arasında İngilizce olarak yayımlanan 18 hakemli makalenin bulgularını incelemiştir. Klingenberg ve arkadaşları (2019) Scopus, PubMed, ERIC ve Web of Science elektronik veri tabanlarında 2000 ve 2017 yılları arasında taranan ve öğretmenlerin deneyimleri, abaküs kullanımı, dokunsal grafikler ve matematiksel kavramların geliştirilmesine odaklanan İngilizce olarak yayımlanan 11 makaleyi amaçları, yöntemleri ve görme yetersizliği tanıları bağlamında incelemiştir. Klingenberg ve arkadaşları (2020) ise çalışmalarında Scopus, PubMed, ERIC ve Web of Science elektronik veri tabanlarında 2000-2017 yılları arasında yayımlanan müdahale ve deneysel tasarımlı İngilizce olarak yayımlanan 12 makaleyi incelemiştir. Yaş ortalaması 19 olan 3-16 aralığındaki sayıda öğrenci ile gerçekleştirilen bu çalışmalarda görme yetersizliği tanıları ve dijital öğrenmenin potansiyelleri tartışılmıştır. Benzer şekilde ulusal platformlarda ise görme engelli öğrencilere yönelik ulusal ve uluslararası alanlarda Türkçe ve İngilizce dillerinde yayımlanan fen eğitimi makalelerinin araştırıldığı (Sözbilir, Gül, Okcu, Yazıcı, Kızılaslan, Zorluoğlu, Atila, 2015) ve görme engelli öğrencilerin bilişsel becerileri ve psikolojik deneyimlerinin (Kızılaslan ve Sözbilir, 2018) derlendiği çalışmalara rastlanmıştır. Sözbilir ve arkadaşları (2015) 1972 ve 2014 yılları arasında ulusal ve uluslararası veri tabanlarında taranan 59 dergiden 223 makaleyi konuları, künyesel özellikleri ve metodolojik özellikleri bağlamında incelemiştir. Kızılaslan ve

Sözbilir (2018) görme yetersizliği olan bireylerin bilişsel becerileri ve psikolojik deneyimlerini ele alan çalışmaların eğitim-öğretim süreçlerine olan etkisini araştıran çalışmaları derlemişlerdir. Görüldüğü gibi hem ulusal hem de uluslararası alanda görme yetersizliği olan bireylerin eğitimleri ile ilişkili çalışmaları inceleyen araştırmalar makaleler üzerine odaklanmış ve çoğunlukla spesifik konuları ele alarak çıkarımlar yapmayı hedefledikleri için de genellikle az sayıda makaleyi derinlemesine incelemişlerdir. Görme yetersizliği olan bireylerin eğitimlerini konu edinen lisansüstü tezlerin eğilimlerinin ele alınmadığı, dar kapsamlı spesifik konuların ele alındığı, metodolojik ve konu bağlamında ise sadece Sözbilir ve arkadaşlarının (2015) çalışmalarının varlığı göz önüne alınırsa, ülkemizde görme yetersizliği olan bireylerin eğitimleri ile ilgili genel bir bakış açısı yakalamak adına bu alanda lisansüstü tezlerin eğilimlerinin de araştırılması gerekli görülmektedir.

Araştırmanın Gerekçesi

Görme yetersizliği olan bireylerin eğitiminde kalitenin artırılması, var olan eksikliklerin veya ihtiyaçların giderilmesi ve ilişkili araştırmaların sürekliliğinin devam etmesi için bilimsel çalışmaların içeriğinin irdelenmesi gerekmektedir. Bu durum, içerisinde bulunulan döneme ilişkin yürütülen çalışmaların niteliği hakkında fikir vermekle birlikte daha sonra yürütülecek olan çalışmalara ışık tutabilir. Aynı zamanda bu alanda yürütülen çalışmalar hakkında bilgi edinilerek hangi disiplinlerde ve boyutlarda araştırmalara ihtiyaç duyulduğunun belirlenmesi sağlanabilir. Son on yılda hem uluslararası hem de ulusal bağlamda görme yetersizliği olan bireylerin eğitimlerine yönelik belirli alanlarda derleme çalışmalarının yapıldığı görülmektedir (Kızılaslan ve Sözbilir, 2018; Klingenberg vd., 2019, 2020; Miyauchi, 2020; Sözbilir vd., 2015). Bununla birlikte mevcut derleme araştırmasından önce görme yetersizliği olan bireylerin eğitimi ile ilgili olarak gerçekleştirilen genel bir çalışmanın olmaması dikkati çekmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmada Türkiye’de görme yetersizliği yaşayan bireylerin eğitimi ile ilişkili yürütülmüş lisansüstü tezlerin derlenip incelenmesi amaçlanmıştır. Lisansüstü tezlerin seçilmesinin nedeni Karadağ’ın (2009) belirttiği gibi bir bilimsel alanla ilişkili olarak yapılan tezlerin analiz edilmesinin o alanla ilgili genel görünümün ortaya konulmasında önemli olmasıdır. Bu bağlamda bu araştırmanın sonuçlarının “Görme yetersizliği olan bireylerin eğitimi alanında sınırlarımız nedir?” ve “Görme yetersizliği olan bireylerin eğitimi konusunda neredeyiz?” sorularına cevap verme kapasitesi olduğunun ve tezlerde çoğunlukla tercih edilen ana disiplinlerin neler olduğunun ortaya çıkarılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Tezlerin içerik bakımından incelenmesi ve bu sayede alanyazına yaptığı katkıların sınıflandırılmasının, şu anki görünüme ışık tutmanın yanında ilerleyen zamanda yapılacak çalışmalara daha yenilikçi ve hem künyesel hem de metodolojik bağlamda daha orijinal olmaları konusunda katkıda bulunacağı ve bu alanda mühim bir görevi başaracağı öngörülmektedir. Türkiye’de son 11 yıl içerisinde görme yetersizliği olan bireylerin eğitimi ile ilgili farklı disiplinlere ait çalışmaların incelenmesi ile bu alanda gerçekleşen radikal değişikliklerin tespit edilmesine olanak sağlayacağı için incelenen tezlerde 2010-2021 Temmuz tarihleri esas alınmıştır. Dinçer’in (2018) de belirttiği üzere belirli periyotlarla (5-10 yıl) yapılan bu tarz çalışmalar, ilgili konu ya da alan hakkında istatistikleri vererek, alandaki açıklığı ya da yığılmayı gösterebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada “Türkiye’de görme yetersizliği olan bireylerle ilgili yayımlanan tezlerin dağılımı” üzerine bir bakış açısı oluşturmak hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1) Görme yetersizliği olan bireyler ile ilgili yayımlanan tezlerin künyesel özellikleri incelendiğinde;
 - Yıllara göre nasıl dağılmaktadır?
 - Hazırlandıkları üniversitelere göre nasıl dağılmaktadır?
 - Yayımlandıkları anabilim dallarına ve ilişkili oldukları ana disiplinlere göre nasıl dağılmaktadır?
- 2) Görme yetersizliği olan bireyler ile ilgili yayımlanan tezlerin metodolojik özellikleri incelendiğinde;
 - Katılımcı gruplarına göre;

- Katılımcı gruplarının büyüklüğüne göre;
- Araştırma yöntemine göre;
- Araştırma desenine göre;
- Veri toplama araçlarına göre;
- Veri analizi yöntemlerine göre nasıl dağılmaktadır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmanın yöntemi olarak sistematik derleme metodolojisi tercih edilmiştir. Sistematik derleme, birtakım dahil etme ve hariç tutma kriterleri kullanılarak aynı konuda yapılan tüm çalışmalarını kapsamlı bir şekilde tarayıp hangi çalışmaların derlemeye dahil edileceğinin belirlenmesi ve bu çalışmaların araştırma soruları bağlamında sentez edilmesidir (Petticrew ve Roberts, 2006). Yani, sistematik derleme metodolojisi ile hedeflenen araştırma konusuna ilişkin alanyazının nicel, nitel veya karma yöntemler ile yapılmasına bakılmadan belirlenen ölçütlere göre seçimlerin yapılması, seçilen alanyazına yönelik betimsel verilere ulaşılması ve ulaşılan verilerin yorumlanması hedeflenmektedir. Bu çalışmada daha önceden jüri değerlendirmesinden geçmiş tezlerin sistematik bir incelemesi yapılarak bu tezlerin yayımlandığı yıllar, üniversiteler, yayımlandıkları anabilim dalları, ilişkili oldukları ana disiplinler ve metodolojik özellikleri değerlendirilmiştir.

Veri toplama Süreci

Sistematik derleme çalışmalarında, yayın yılında kısıtlaması uygulayıcıların alanda biriken kanıtları takip etmelerine ve kanıta dayalı uygulama yapmalarına olanak sağlamaktadır (Moher, Liberati, Tetzlaff ve Altman, 2010). Bu nedenle bu çalışmada Ocak 2010-Mayıs 2021 tarihleri arasında YÖKTEZ’de Türkçe dilinde “eğitim ve öğretim” konu başlığı altında yayımlanan tezler “görme engelli”, “görme yetersizliği”, “görme engeli”, “az gören” anahtar kelimeleriyle alanyazın taraması yapılmıştır. Taramanın YÖKTEZ veri tabanında yapılmış olmasının nedeni görme yetersizliği olan bireylerin eğitimi ile ilgili olarak hazırlanan tezlerin analiz edilmesinin o alanla ilgili genel görünümü ilişkin çıkarım yapılmasıdır.

Gözden geçirme sürecinde yapılan taramalar sonucunda 383 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Bu aşamada ilk olarak her bir anahtar kelime için YÖKTEZ’de lisansüstü tezler her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı taranmıştır. Bu doğrultuda “görme engelli” anahtar kelimesi ile 263, “görme engeli” anahtar kelimesi ile 32, “görme yetersizliği” anahtar kelimesi ile 34, “az gören” anahtar kelimesi ile 54 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Lisansüstü tezlerin sistematik derlemeye dahil edilme ölçütleri (a) Türkçe dilinde yazılmış olması, (b) 2010 yılı ve sonrasında yayımlanmış olması, (c) tam metnine erişilebiliyor olması, (d) eğitim ve öğretim konulu olması şeklinde belirlenmiştir. Ayrıca dışlama ölçütleri ise (a) Türkçe dışındaki dillerde yazılmış olması, (b) 2009 yılı ve öncesinde yayımlanmış olması, (c) kullanımına izin verilmemesi veya tam metnine erişilemiyor olması, (d) eğitim ve öğretim konusu dışındaki konularla ilişkili olması şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda dahil etme ölçütlerine uymayan 279 lisansüstü tez elenerek 104 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Ardından erişilen bu 104 lisansüstü tezlerin yazarları, yılları ve özetleri gözden geçirilerek birden fazla kaydedilen lisansüstü tez tek kopya olacak şekilde güncellenerek 81 lisansüstü tez sistematik derlemenin kapsamında incelenmiştir.

Verilerin Analizi

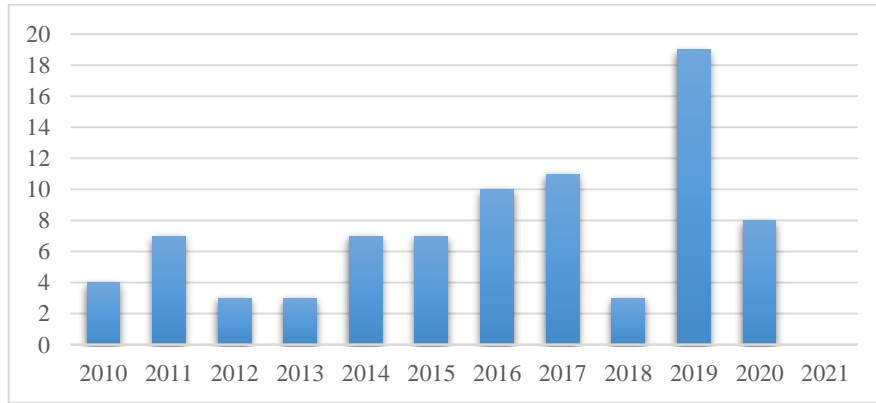
Bu çalışmadaki tezler önce savunuldukları yıllara göre sonra yazıldıkları üniversitelere göre, ardından yayımlandıkları anabilim dalları ve ilişkili oldukları ana disiplinlere göre sınıflandırılmışlardır. Daha sonra tezler yöntemleri, desenleri, katılımcıları, veri toplama araçları ve veri analizi teknikleri metotları gibi metodolojik özellikleri bakımından sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmaların yapılabilmesi için öncelikle alanyazındaki makalelerin ve tezlerin incelenmesi amacıyla yürütülmüş çalışmalar incelenmiştir. İncelenen bu araştırmaların bazıları (Çiltaş, Güler ve Sözbilir, 2012; Kızılaslan vd., 2012; Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar, 2014, Sevencan, 2019) temel alınarak tez inceleme kriterleri oluşturulmuştur (Ek). Buna göre elde edilen kriterler künye ve metodoloji olmak üzere iki bölümden

oluşturulmuştur. Künye bölümünde tezlerin hazırlandığı yıl, üniversite, anabilim dalı, ana disiplin ele alınırken, metodoloji bölümünde yöntem, desen, katılımcılar, örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları, veri analizi teknikleri ele alınmıştır. Belirtilen bu başlıklar temel alınarak bu araştırmanın veri analizi aşamasında betimsel analiz yöntemine yer verilmiştir. Bu yöntemde yukarıda belirtildiği gibi daha önce belirlenen temalara göre veriler sınıflandırılmaktadır. Betimsel analizde araştırmacılar ayrıca bulgularda sebep-sonuç bağlantısı kurmakta ve ihtiyaç duyulması halinde olgular arasındaki yapı farklılıklarını analizleriyle karşılaştırmaktadır (Kitzinger, 1995; Kvale, 1996). Bu doğrultuda veri analizi sürecinde ilk önce birinci araştırmacı ardından ikinci araştırmacı veri analizini birbirlerinden bağımsız olarak tez inceleme kriterleri doğrultusunda titizlikle yapmıştır. Veri analizleri Excel dosyasına kaydedilmiştir. Yazarlar Covid-19 pandemisi ve farklı bölgelerde yaşamaları nedeniyle yüz yüze görüşmek yerine popüler bir bulut teknolojisi üzerinden ortak çalışmalarını sürdürmüşlerdir. Ayrıca farklı zaman dilimlerinde ortalama 120 dakika süren üç online görüşme yapmışlardır. Bu görüşmelerde tezlerin elde edilmesi (tarama) ve veri analizleri (kodlama) hakkında tam uyuşmayı yakalayarak veri analizine son halini vermişlerdir. Ayrıca bulgular başlığı altında verilen tabloların birbirini destekleyen sonuçları vermesi ile girilen bilgilerin doğruluğu bir kez daha kanıtlanmıştır. Araştırmacılar sınıflandırdıkları verilere ilişkin bulguları özetleyerek öznel birikimleri ile sonuç ve tartışma bölümünde yorumlamışlardır. Tez inceleme kriterleri doğrultusunda sınıflandırılan tezler için tablolar, frekans (f) ve yüzde (%) değerlerinden yararlanılarak sunulmuştur.

BULGULAR

Bu araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezler, tez inceleme kriterleri doğrultusunda kodlanarak elde edilen bulgular araştırmanın amaçları doğrultusunda sırasıyla açıklanmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak görme yetersizliği olan bireylerle ilgili yürütülen lisansüstü tezlerin künyesel özellikleri olan yıllara, hazırlandıkları üniversitelere, anabilim dallarına ve anadisiplinlere göre dağılımları incelenmiştir. Ardından görme yetersizliği olan bireylerle ilgili yürütülen lisansüstü tezlerin metodolojik özellikleri olan katılımcı grubuna, katılımcı grubun büyüklüğüne, yöntemine, araştırma desenine, veri toplama araçlarına ve veri analizine göre dağılımları ele alınmıştır.

Görme yetersizliği olan bireylerle ilgili yürütülen lisansüstü tezlerin yıl bazında dağılımı Şekil 1’de verilmiştir. Yıl sınırlaması Ocak 2010 ve Mayıs 2021 tarihleri arasında olduğu için 11 yıllık bir süreç incelenmiştir.



Şekil 1. Tezlerin yayımlandığı yıllara göre dağılımı

Şekil 1’e göre, görme yetersizliği yaşayan bireylerin eğitimi ile ilgili yürütülen tezlerin sayısının yıllara göre farklılık gösterdiği ve en çok tez yazılan yılın 19 tez ile 2019 yılı olduğu görülmektedir. Öte yandan tez sayılarının birbirine yakın olduğu gözlemlenen 2017 yılında 11 tezin, 2016 yılında 10 tezin, 2020 yılında 8 tezin yazılmış olduğu görülmektedir. Son olarak 2021 yılının mayıs ayına kadar hiç tez yazılmadığı ya da YÖKTEZ veri tabanında yazılan tezlerin tam metnine erişilemediği şekilden anlaşılmaktadır.

Türkiye’de görme yetersizliği yaşayan bireylerin eğitimi ile ilgili yayımlanan lisansüstü tezlerin üniversiteler bazında dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir. Burada incelenen tezlerin üniversiteleri YÖKTEZ veri tabanında tez açıklamasında belirtilen üniversitelerdir.

Tablo 1.

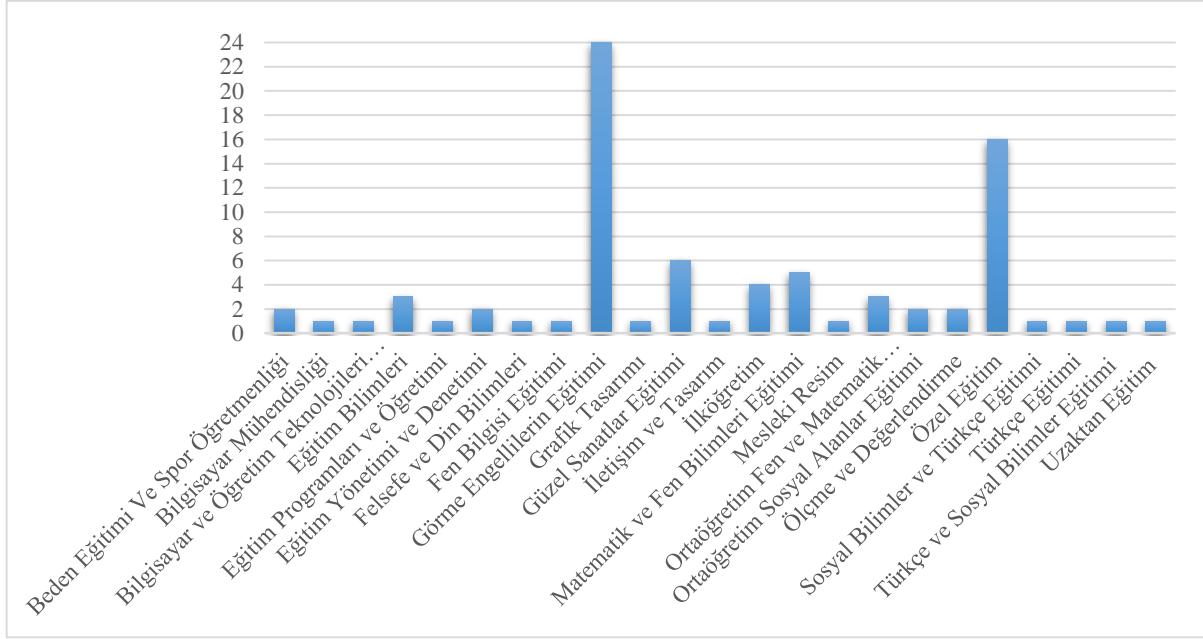
Tezlerin yayımlandığı üniversiteler bazında dağılımı

Üniversite	f	%	Üniversite	f	%
Gazi Üniversitesi	47	58,02	Çukurova Üniversitesi	1	1,23
Atatürk Üniversitesi	7	8,64	Erciyes Üniversitesi	1	1,23
Ankara Üniversitesi	3	3,70	Hacettepe Üniversitesi	1	1,23
Marmara Üniversitesi	3	3,70	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	1	1,23
Anadolu Üniversitesi	2	2,46	İstanbul Okan Üniversitesi	1	1,23
Beykent Üniversitesi	2	2,46	Karadeniz Teknik Üniversitesi	1	1,23
Yeditepe Üniversitesi	2	2,46	Mimar Sinan Üniversitesi	1	1,23
Akdeniz Üniversitesi	1	1,23	Necmettin Erbakan Üniversitesi	1	1,23
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	1,23	Siirt Üniversitesi	1	1,23
Balıkesir Üniversitesi	1	1,23	Süleyman Demirel Üniversitesi	1	1,23
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1	1,23	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	1	1,23
Toplam				81	100

Tablo 1'e göre, görme yetersizliği yaşayan bireyler ile ilgili tezlerin toplamda 22 üniversitede hazırlandığı görülmektedir. Tabloda ilk sırada Gazi Üniversitesi yer almaktadır. Bu araştırmaya dahil edilen tezlerin yarısından fazlası (f=47, %58,02) Gazi Üniversitesinde yürütülmüştür. Geriye kalan üniversitelerde yazılan tezlerin oldukça az sayıda olduğu görülmektedir. Örneğin Atatürk Üniversitesi 7 tez ile (%8,64) ikinci sırayı alırken, Ankara ve Marmara Üniversiteleri üçer tez ile (%3,70) üçüncü sıradadır.

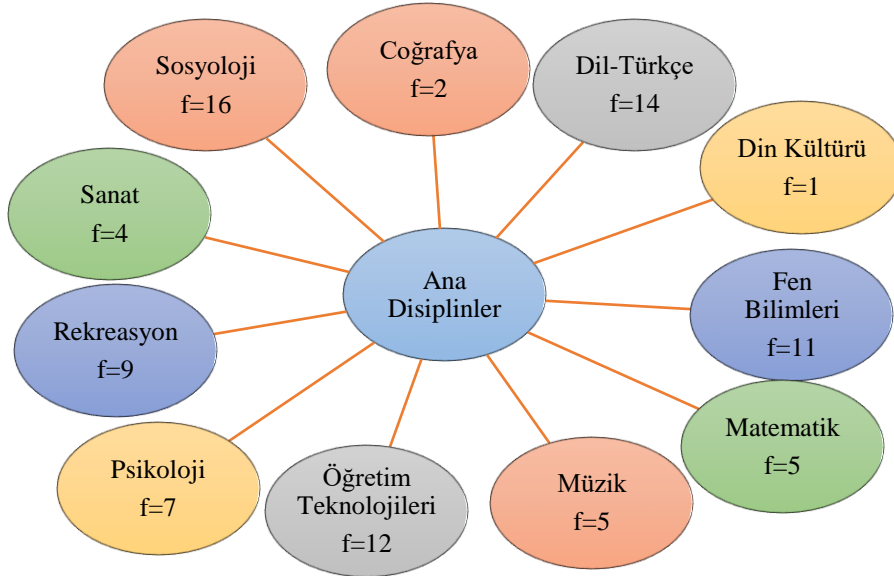
Araştırma kapsamında incelenen tezlerin anabilim dalları YÖKTEZ veri tabanında tez açıklamasında belirtilen anabilim dallarıdır. Bu anabilim dalları; Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Eğitim Programları ve Öğretimi, Eğitim Bilimleri, Bilgisayar Mühendisliği, Felsefe ve Din Bilimleri, Fen Bilgisi Eğitimi, Görme Engellilerin Eğitimi, Grafik Tasarımı, Güzel Sanatlar Eğitimi, İletişim ve Tasarım, Türkçe Eğitimi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi, İlköğretim, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Mesleki Resim, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi, Ölçme ve Değerlendirme, Özel Eğitim, Uzaktan Eğitim şeklindedir. Görme yetersizliği olan bireylerle ilgili yazılan tezlerin yayımlandıkları anabilim dalları bazında dağılımı Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2 incelendiğinde görme yetersizliği olan bireylerin eğitimi ile ilgili tezlerin 23 farklı anabilim dalında yazıldığı görülmektedir. Tezlerin yayımlandığı anabilim dallarına göre dağılımında 24 tez ile (%29,62) en fazla sayıda tezin Görme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda ardından 16 tez ile (%19,75) özel eğitim anabilim dalında yazıldığı anlaşılmaktadır. Diğer anabilim dallarında yazılan tezlerin sayısının ise oldukça az olduğu göze çarpmaktadır. Örneğin güzel sanatlar eğitimi anabilim dalında altı tez (%7,40), matematik ve fen bilimleri eğitimi anabilim dalında beş tez (%6,17) ve ilköğretim anabilim dalında dört tez (%4,93) yazılmıştır. Geriye kalan anabilim dallarında yazılan tezler ise yaklaşık olarak aynı sayıda olmakla birlikte, lisansüstü tezlerin en az sayıda ele alındığı anabilim dallarının bilgisayar ve sosyal bilimler alanlarının öğretimi ile ilişkili anabilim dalları olduğu görülmektedir.



Şekil 2. Tezlerin yayımlandıkları anabilim dalları bazında dağılımı

Araştırma kapsamında incelenen tezlerin ana disiplinleri ise ele alınan akademik alanlarla ilişkilidir. Buna göre ele alınan akademik alanlar coğrafya, dil-Türkçe, din, fen bilimleri, matematik, müzik, öğretim teknolojileri, psikoloji, rekreasyon³, sanat, sosyoloji⁴ olmak üzere on bir başlık altında incelenmiştir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta 5 lisansüstü tezin birden fazla disiplin baz alınarak yürütülmüş olmasıdır. Görme yetersizliği olan bireylerin eğitimine yönelik hazırlanan tezlerin ilişkili oldukları ana disiplinlere göre dağılımı Şekil 3 ile verilmiştir.



Şekil 3. Tezlerin ilişkili olduğu ana disiplinlere göre dağılımı

Şekil 3'e göre 16 tez ile (%19,75) en fazla çalışılan ana disiplinin sosyoloji olduğu, 14 tezin (%17,28) okuduğunu anlama-yorumlama ve özetleme gibi becerileri ele alan dil-Türkçe disiplininde olduğu, 12 tezin (%14,81) temelde erişilebilirliği sağlamayı esas alan öğretim teknolojileri ve 11 tezin (%13,58) ise fizik, kimya, biyoloji ve çevre konularını ele alan fen bilimleri ana disiplinlerinde yazıldığı anlaşılmaktadır. Fiziksel aktivitelerin ve bağımsız hareket etme becerilerinin ele alındığı rekreasyon ana

³ Fiziksel, sosyal ve zihinsel sağlığı iyileştirerek yaşam kalitesini arttırmaya yardımcı olan çalışmalar olarak ele alınmıştır.

⁴ Günlük yaşamı çevreleyen sosyal davranış, toplum, sosyal ilişki kalıpları, sosyal etkileşim ve kültür olarak ele alınmıştır.

disiplinde dokuz (%11,11) tezin, bireylerin ve toplulukların duygularını yönlendiren davranış biçimlerini inceleyen psikoloji ana disiplininde yedi (%8,64) tezin ele alındığı tespit edilmiştir. Matematik ve müzik disiplinlerinde ise eşit sayıda (f=5, %6.17) tezlerin hazırlandığı belirlenmiştir. En az tez ise din kültürü ana disiplininde yazılmıştır.

Türkiye’de görme yetersizliği yaşayan bireylerin eğitimi ile ilgili yazılan lisansüstü tezlerin katılımcılar bazında dağılımı Tablo 2 ile sunulmuştur. Katılımcılar bazında dağılım incelenirken bazı lisansüstü tezlerde farklı türden katılımcıların tercih edildiği belirlenmiştir.

Tablo 2.

Katılımcılar bazında dağılım

Katılımcılar	f	%	Katılımcılar	f	%
Okul Öncesi Öğrencileri (1-5 yaş)	9	11,11	Öğretmen	21	25,92
İlkokul Öğrencileri (1-4. Sınıf, 6-9 yaş)	19	23,45	Akademisyen	1	1,23
Ortaokul Öğrencileri (5-8. Sınıf, 10-13 yaş)	29	35,80	Aile	10	12,34
Lise Öğrencileri (9-12. Sınıf, 14-18 yaş)	12	14,81	Doküman	1	1,23
Üniversite Öğrencileri	2	2,46	Diğer	3	3,70
Yetişkin (16-67 yaş)	7	8,64			

Tablo 2’ye göre; görme yetersizliği olan bireylerin eğitimi ile ilgili yayımlanmış tezlerin çoğunluğunda katılımcıların ortaokul öğrencileri (f=29, %35,80), öğretmenler (f=21, %25,92) ve ilkokul öğrencileri (f=19, %23,45) olduğu görülmektedir. Öte yandan lise öğrencilerinin (f=12, %14,81), ailelerin (f=10, %12,34), okul öncesi öğrencilerinin (f=9, %11,11) ve diğer yetişkinlerin (f=7, %8,64) ise katılımcı olarak lisansüstü tezlerde daha az tercih edildiği söylenebilir.

Türkiye’de görme yetersizliği yaşayan bireylerin eğitimi ile ilgili yazılan lisansüstü tezlerin katılımcıların büyüklüğü bazında dağılımı Tablo 3 ile gösterilmektedir.

Tablo 3.

Katılımcı büyüklüğü bazında dağılım

Örneklem Büyüklüğü	f	%	Örneklem Büyüklüğü	f	%
1-10 arası	27	33,33	301-1000 arası	2	2,46
11-30 arası	18	22,22	1001 ve üzeri	1	1,23
31-100 arası	17	20,98	Belirtilmemiş-Diğer-Doküman inceleme	3	3,70
101-300 arası	13	16,04	Toplam	81	100

Tablo 3’e göre örneklem büyüklüklerinin arttıkça tercih edilmelerinin azaldığı görülmektedir. Buna göre en çok tercih edilen örneklem büyüklüğünün 1-10 arası örneklem büyüklüğünün (f=27, %33,33) olduğu ve en az tercih edilen örneklem büyüklüğünün ise 1001 ve üzeri (f=1, %1.23) olduğu söylenebilir. İncelenen üç tezde (%3,70) ise örneklem büyüklüğünün belirtilmediği görülmektedir.

Bu çalışmada görme yetersizliği yaşayan bireylerle ilgili yayımlanan lisansüstü tezlerin araştırma yöntemi bazında dağılımı incelendiğinde, tezlerin yarısından fazlasında (f=43, %53,08) nicel araştırma yönteminin kullanıldığı görülebilmektedir. Tezlerin üçte birinde (f=27, %33,33) nitel araştırma yönteminin ve tezlerin yaklaşık onda birinde (f=7, %8,64) ise karma araştırma yönteminin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bazı tezlerde (f=4, %4.93) kullanılan yöntemin belirtilmediği tespit edilmiştir veya hangi yöntemin kullanıldığı anlaşılamamıştır. Bu durumlar için ise “Belirtilmemiş” sınıflandırması kullanılmıştır.

Türkiye’de görme yetersizliği yaşayan bireylerin eğitimi ile ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerin araştırma desenine göre dağılımı Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Araştırma deseni bazında dağılım

Araştırma Deseni		f	%
Nicel Yöntem (f=43 %53,08)	Deneysel olan	Yarı deneysel desen	2 2,46
		Tek denekli desen	14 17,28
		Zayıf deneysel desen	2 2,46
	Deneysel olmayan desen	Betimsel	1 1,23
		Nedensel karşılaştırma (Ex-Post Facto)	2 2,46
		Karşılaştırmalı	2 2,46
		Korelasyonel	2 2,46
	Tarama	17 20,98	
	Birden fazla nicel yöntem	1 1,23	
	Nitel Yöntem (f=27, %33,33)	Etkileşimli	Fenomenoloji
Eleştirel			2 2,46
Diğer/ Belirtilmemiş			1 1,23
Etkileşimsiz		Doküman incelemesi	1 1,23
Birden fazla nitel yöntem		1 1,23	
Karma Yöntem (f=7, %8,64)	Yakınsayan Paralel Desen (Nicel+Nitel)	2 2,46	
	Açımlayıcı/ Açıklayıcı Sıralı Desen (Nicel→Nitel)	2 2,46	
	Çok aşamalı karma desen	1 1,23	
	Belirtilmemiş	2 2,46	
Diğer	Yöntem ve desen belirtilmemiş	4 4,93	
Toplam		81 100	

Not: Ek ile verilen desenlerin bir kısmına, incelenen lisansüstü tezlerde kullanılmaması nedeniyle Tablo 2’de yer verilmemiştir.

Tablo 4’e göre; tezlerde en fazla kullanılan araştırma desenin 19 tez ile (%23,45) nitel araştırma yöntemi desenlerinden durum çalışması olduğu, bunu 17 tez ile (%20,98) nicel araştırma yöntemlerinden tarama ve 14 tez ile (%17,28) tek denekli deneysel desenlerinin takip ettiği görülmektedir. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinde birden fazla desen kullanılan birer tez (%1,23) olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan alanyazın taramalarının olduğu tezlere yer verilmediği, deneysel desenlerden tam deneysel desenin, deneysel olmayan desenler başlığı altında da ölçek geliştirme çalışmalarının yapılmadığı, ayrıca nitel etkileşimli araştırma desenlerinden etnografi ve gömülü teorinin kullanılmadığı anlaşılmaktadır. Benzer şekilde karma yöntem gerektiren desenlerden keşfedici sıralı desen ve iç içe karma desen ile desenlenmiş araştırmalara rastlanmamıştır.

Türkiye’de görme yetersizliği yaşayan bireylerin eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerde tercih edilen veri toplama araçlarına göre dağılımı Tablo 5’te sunulmuştur. Burada bazı lisansüstü tezlerde birden fazla veri toplama aracının tercih edildiği belirlenmiştir.

Tablo 5.
Veri toplama araçları bazında dağılım

Veri Toplama Araçları	f	%
Gözlem (f=17, %20,98)	Katılımcı olan	2,46
	Yapılandırılmamış	3,70
	Yarı-yapılandırılmış	5,617
	Yapılandırılmış	2,246
	Belirtilmemiş	7,8,64
Görüşme (Mülakat) (f=42, %51,85)	Yapılandırılmış	8,9,87
	Yarı-yapılandırılmış	25,30,86
	Yapılandırılmamış	2,2,46
	Odak grup görüşmesi	2,2,46
	Klinik mülakat	2,2,46
	Belirtilmemiş	7,8,64
Başarı testi	10	12,34
Alternatif testler (Tutum, algı, kişilik, zekâ vb. testleri)	11	13,58
Anket	9	11,11
Dokümanlar	17	20,98
Alternatif araçlar (f=35, %43,21)	Alan notları	4,4,93
	Çalışma kağıtları	3,3,70
	Değerlendirme araçları	7,8,64
	Dereceli puanlama anahtarı/rubrik	2,2,46
	Envanter	6,7,40
	Formlar	16,19,75
	Günlük	3,3,70
	Kayıt çizelgesi	8,9,87
	Kontrol listeleri	10,12,34
Video kayıtları	5,6,17	
Ölçek	19	23,45

Tablo 5'in devamı...

Veri Toplama Araçları	f	%
Diğer (Bilgi formu)	16	19,75
Belirtilmemiş	3	3,70

Tablo 5 incelendiğinde veri toplama aracı olarak en çok tercih edilme sırasına göre; görüşme (mülakat) yöntemlerinin, ardından sırasıyla alternatif araçların, ölçeğin, gözlemin ve dokümanların, demografik özelliklerin elde edildiği bilgi formlarının, alternatif testlerin, hazırbulunmuşluk seviyelerinin veya başarının ölçüldüğü başarı testlerinin ve anketin kullanıldığı görülmektedir. Yapılan görüşmelerde tüm görüşme türlerine yer verildiği ve en çok yarı-yapılandırılmış (f=25, %30,86), yapılandırılmış (f=8, %9,87) görüşmelerin uygulandığı tespit edilmiştir. Alternatif araçlardan en çok formun (f=16, %19,75), kontrol listesinin (f=10, %12,34), kayıt çizelgesinin (f=8, %9,87), en az ise dereceli puanlama anahtarlarının (f=2, %2,46), günlük (f=3, %3,70) ve çalışma kağıtlarının (f=3, %3,70) kullanıldığı tespit edilmiştir. Gözlem türlerinden ise en çok yarı-yapılandırılmış gözlem (f=5, %6,17) ve içeriği belirtilmemiş gözlem (f=7, %8,64) ile verilerin toplandığı tespit edilmiştir.

Türkiye'de görme yetersizliği yaşayan bireylerin eğitimi ile ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerde kullanılan veri analizi teknikleri bazında dağılımı Tablo 6'da sunulmuştur. İncelenen bu tezlerin büyük bir çoğunluğunda birden fazla veri analizi tekniğinin kullanıldığı belirlenmiştir.

Tablo 6.

Veri analizi teknikleri bazında dağılım

Veri Analizi Teknikleri	f	%	
Betimsel veri analizi (f=43, %53,09)	Frekans	19 23,45	
	Yüzde	24 29,62	
	Aritmetik ortalama	15 18,51	
	Standart sapma	14 17,28	
	Grafikle gösterim	19 23,45	
	Diğer (basıklık, çarpıklık, çeyreklikler, maksimum, minimum, tepe değeri)	9 11,11	
Nitel Veri Analizi	Korelasyon	8 9,87	
	t-testi	17 20,98	
	Anova	13 16,04	
	Faktör analizi	2 2,46	
	Kestirimsel veri analizi (f=33, %40,74)	Regresyon	2 2,46
		Friedman	1 1,23
		Ki-Kare	5 6,17
	Parametrik olmayan testler	Kolmogorov Smirnov	5 6,17
		Kruskal Wallis-H	13 16,04
		Mann-Whitney-U	16 19,75

Tablo 6'nın devamı

Veri analizi teknikleri				f	%
Nicel Veri Analizi	Kestirimsel veri analizi (f=33, %40,74)	Parametrik olmayan testler	Spearman Korelasyon	6	7,40
			Wilcoxon İşaretli Sıralar	6	7,40
Nitel Veri Analizi	Betimsel analiz			15	18,51
	İçerik analizi			24	29,62
	Sürekli karşılaştırmalı analiz			1	1,23
	Fenomenolojik analiz			1	1,23
	Belirtilmemiş			5	6,17

Tablo 6'ya göre; tezlerde araştırmacıların nitel veri analizi tekniklerinden ziyade nicel veri analizi tekniklerini tercih ettikleri görülmektedir. Yayımlanan tezlerde nicel veri analizi tekniklerinden betimsel veri analizlerinin kestirimsel veri analizlerinden daha fazla tercih edildiği de söylenebilir. Daha ayrıntılı bakılacak olursa nicel betimsel veri analizlerinden en çok yüzdenin ve nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizinin (f=24, %29,62) tercih edildiği anlaşılmaktadır. Ardından nicel betimsel veri analizi tekniklerinden grafikte gösterimin ve frekansın (f=19, %23,45), t-testi (f=17, %20,98) ile Mann Whitney U testinin (f=16, %19,75) kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bu tekniklerin yanı sıra nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz (f=15, %18,51); nicel veri analizi tekniklerinden ise standart sapmanın (f=14, %17,28), Kruskal Wallis-H ve Anova testlerinin (f=13, %16,04) tezlerde kullanıldığı belirlenmiştir. En az tercih edilen nicel veri analizi tekniğinin Friedman testi olduğu ve en az tercih edilen nitel veri analizi tekniklerinin ise sürekli karşılaştırmalı analiz ve fenomenolojik analiz olduğu saptanmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışmada ulaşılan bulgular incelendiğinde görme yetersizliği olan bireylerin eğitimi ile ilişkili lisansüstü tezlerin Türkiye'deki 207 üniversitenin sadece 22'sinde hazırlandığı tespit edilmiştir. Bu durum görme yetersizliği olan bireylerin eğitimi ile ilgili çalışmalara katkı sağlayan üniversitelerin sayısının azlığını ortaya koymaktadır. Hazırlanan lisansüstü tezlerin yarısından fazlasının Gazi Üniversitesinde yürütülmesinin ise özel bir önemi bulunmaktadır. Nitekim Türkiye'de Özel Eğitim bölümünün ilk olarak Gazi Üniversitesinde kurulması nedeniyle böyle bir sonucun çıkması normal karşılanabilir⁵. Burada dikkati çeken bir diğer nokta en az Gazi Üniversitesi kadar köklü bir geçmişe sahip olan Ankara, Atatürk, Marmara, Anadolu ve Hacettepe Üniversitelerinde hazırlanan tez sayılarının az olmasıdır. Ancak burada asıl üzerinde durulması gereken nokta, görme yetersizliğine sahip bireylerle ilgili ülkemizdeki pek çok üniversitenin ve araştırmacının daha fazla çalışma yapmasına olan ihtiyaçtır. Nitekim görme yetersizliğinin diğer başka etkenlerle de birleşerek bireylerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediği (Brian ve Haegele, 2014; Lieberman vd., 2002) bilinmekte ve bu bağlamda lisansüstü tezlere danışmanlık yapan araştırmacıların öğrencilerini bu alana yönlendirmeleri önerilebilir. Unutmamalıdır ki görme yetersizliği olan bireylerin eğitimi ile ilişkili çalışmalar sadece görme engelli bireylerin eğitimi ve özel eğitim anabilim dallarının sorumlu olduğu bir alan değildir. Aynı zamanda alan eğitimi çalışmalarının yapıldığı diğer anabilim dallarının da eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak adına sorumlulukları bulunmaktadır. Bu doğrultuda görme yetersizliği olan bireylerin eğitimlerinin disiplinler arası bir boyutunun olduğu göz önüne alındığında görme yetersizliği olan bireylerin eğitimi ve özel eğitim alanlarında uzmanlıkları olan araştırmacılarla ortak tez danışmanlıkları yapılabilir.

⁵1953-1954 eğitim-öğretim yılında Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesinde yetersizlikten etkilenen bireylerin eğitimine katkıda bulunacak öğretim elemanlarının yetiştirilmesi amacıyla Özel Eğitim Bölümü açılmıştır. Ancak bürokratik nedenlerden dolayı daha sonra kapatılmış ve Gazi Eğitim Enstitüsünün fakülte olmasından sonra yine aynı amaçla Gazi Eğitim Bilimleri Bölümü içinde Özel Eğitim Öğretmenliği Anabilim Dalı olarak yeniden eğitime başlamıştır.

Ocak 2010-Mayıs 2021 zaman aralığında görme yetersizliği olan bireylerin eğitimi ile ilgili yazılan tezler içerisinde 19 tez ile en çok tezin yayımlandığı yılın 2019 yılı olduğu ve genel eğilim olarak son yıllarda yayımlanan tezlerin sayısının arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca 2020 yılında tez sayısının sekiz olması ve 2021 yılının mayıs ayına kadar ise bitmiş bir tezin olmaması, Milli Eğitim'e bağlı okullarda uzaktan eğitime geçilmesi nedeniyle yüz yüze verilerin toplanmasının ve görme yetersizliği olan bireylere bu ortamda ulaşmanın zorluğundan kaynaklanmış olabilir.

Görme yetersizliği olan bireylerle ilgili hazırlanan tezlerin yayımlandıkları anabilim dallarına göre dağılımına bakıldığında en çok tezin görme engellilerin eğitimi ve özel eğitim anabilim dallarında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç beklenen bir sonuç olmuştur. Ancak diğer anabilim dallarında bu alanda yeterli düzeyde tez çalışmalarının yapılmaması araştırmacıların disiplinler arası çalışmalara istekli olmadıkları veya bu alanda çalışmaların yapılmasına olan ihtiyacın farkında olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Tezlerin ilişkili olduğu ana disiplinlere bakıldığında ise günlük yaşamı çevreleyen sosyal davranış, sosyal ilişki kalıpları, sosyal etkileşim gibi konuları ele alan sosyoloji ana disiplininde, ardından okuduğunu anlama, yorumlama ve özetleme gibi dil bilgisinin ele alındığı dil-Türkçe ve erişilebilirliğin ön plana çıkarıldığı öğretim teknolojileri ana disiplinlerinde hazırlandığı göze çarpmaktadır. Bu bulgulardan hareketle araştırmacıların görme yetersizliği olan bireylerin sosyal, bireysel, toplumsal ve eğitsel gereksinimlerinin sosyal hayatlarını olumsuz etkilememesi için gerçekleştirilen uygulamalara daha fazla önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir. Nitekim çevrelerinden görsel bilgileri alamamaları ve onları anlayamamaları, görme yetersizliği olan bireylerin bilişsel, sosyal ve dil becerilerini olumsuz etkileyebilmektedir (Kızar, 2012; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Bunun bir sonucu olarak da görme yetersizliği olan bireyler toplumsal ilişkilerde de gören yaşlılarıyla daha az vakit geçirme (Gürsel, 2013, s. 226), kendilerini toplumun bir parçası olarak hissedememe ve yalnızlaşma (Çarkçı, 2011, s. 47, İkizoğlu, 2005) gibi bazı zorluklar yaşayabilmektedir. Ayrıca tezlerde az sayıda çalışılan ana disiplinlerden birinin matematik olduğu belirlenmiştir. Bu durum araştırmacıların görme yetersizliği olan bireylerin soyut kavramları ve sembolleri içerisinde barındıran matematiği öğrenemeyeceklerine dair olan deneyimlerinin ve inançlarının (Marccone ve Penteado, 2013) bir yansıması olabilir veya eğitimcilerin görme yetersizliği yaşayan bireylerin matematik eğitimi ortamları ile ilişkili farkındalıklarının olmadığını (Horzum, 2018) gösterebilir. Öte yandan fen bilimleri alanında yürütülen tezlerin bağımsız hareket becerilerinin ele alındığı rekreasyon alanında yürütülen tezlerden daha fazla olması fen bilimlerinin eğitime olan ilginin son zamanlarda arttığını belirten araştırmaların (Sözbilir, Kutu ve Yaşar, 2012; Sözbilir vd., 2015) sonuçları ile örtüşmektedir. Bu durum Türkiye'de fen eğitimi alanındaki araştırmacıların sayısının fazla olmasına ve bu alandaki araştırmacıların görme yetersizliğine sahip bireylerin eğitime önem vermeye başladıklarının (Bülbül, 2009; Bülbül vd., 2017; Kızılaslan vd., 2012; Yazıcı vd., 2021; Zorluoğlu vd. 2021) bir göstergesi olarak yorumlanabilir. İncelenen ana disiplinlerde dikkati çeken bir diğer sonuç görme yetersizliği olan bireylerin tarih, coğrafya gibi sözel alanlardaki çalışmalara beklenildiğinin aksine sadece iki tezde ve din kültürü ana disiplininde sadece bir teze yer verilmesidir. Oysa çok sayıda psikolojik araştırma görme yetersizliğine sahip bireylerin coğrafya gibi görsel imgelerin olduğu ve tarih ile din kültürü bilgisi gibi hafızada tutma becerilerini gerektiren alanlarda şaşırtıcı bir kapasiteye sahip olduklarını belirtmektedir (Haber, Haber, Levin ve Hollyfield, 1993; Landau, Spelke ve Geleitman, 1984; Millar 1985). Buradan görme yetersizliği olan bireylerin coğrafya, tarih gibi derslerdeki ve dini yaşamla ilgili sorunlarına eğilim gösterilmediği sonucuna ulaşılabilir.

Lisansüstü tezlerde benimsenen yöntem ve desenler incelendiğinde alanyazında da görüldüğü gibi (Klingenberg vd., 2019; Klingenberg vd., 2020; Miyauchi, 2020; Sözbilir vd., 2015) nicel araştırma desenlerinin nitel araştırma desenlerine kıyasla daha fazla sayıda kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu sonuç Sözbilir ve arkadaşlarının (2015) "çoğunlukla nitel araştırma desenlerinin, ardından nicel araştırma desenlerinin tercih edilmesi" sonucuyla örtüşmemektedir. Nicel araştırma desenlerinden en çok tarama ve tek denekli desenlerin, nitel araştırma desenlerinden ise en çok durum çalışmasının kullanılması aslında görme yetersizliği olan bireylerin eğitimi ile ilgili bilinmeyenlerin olduğunu ve doğal ortamında derinlemesine betimlemelere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Ayrıca özel eğitim çalışmalarında çok sayıda katılımcı sayısına ulaşmanın mümkün olmaması ve görme yetersizliği olan bireylerin özelliklerinin heterojen olması (kör, az gören, doğuştan, sonradan, görme artığı olan-olmayan) nedeniyle tek denekli desenlerin kullanılmasının neredeyse bir zorunluluk haline geldiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Burada önemli olan katılımcı sayısından ziyade yazılacak teze en uygun sayıda katılımcının seçilmesidir. Nitekim bu araştırmada bu düşünceyle Sözbilir ve arkadaşlarının (2015)

çalışmasında olduğu gibi nicel araştırma desenlerinde deneysel olmayan desenlerin deneysel olan desenlerden daha fazla tercih edildiği belirlenmiştir. Deneysel çalışmalarda deney-kontrol gruplarının oluşturulmasının özel eğitim alanında hem zaman alması bakımından hem de uygun katılımcılara ulaşma konusunda zorluklar oluşturması bu tercihin temel nedeni olabilir. Nitekim tezlerin katılımcı sayılarına göre dağılımı incelendiğinde en fazla sayıda çalışmanın 1-10 kişi arası katılımcıyla gerçekleştiği belirlenmiştir. Bununla birlikte alanyazında görme yetersizliği yaşayan bireylerin eğitimi ile ilişkili olarak hazırlanan sistematik derlemelerde (Klingenberg vd., 2019; Klingenberg vd., 2020; Miyauchi, 2020) katılımcı sayısının genellikle 50 kişinin üzerinde olduğu deneysel ve tarama gibi nicel araştırmaların daha fazla olduğunu belirlemişlerdir. Katılımcı sayısı arttığında ise yapılan çalışmanın sayısının azaldığı gözlemlenmiştir. Öte yandan karma araştırma desenleri ise Klingenberg ve arkadaşlarının (2019) ve Sözbilir ve arkadaşlarının (2015) yaptıkları çalışmada olduğu gibi en az tercih edilen desenler olmuştur. Karma desenlerin en az tercih edilen desenler olmasının nedeni, Sözbilir ve arkadaşlarının (2015) da belirttiği gibi karma araştırma yöntemlerinin diğer araştırma yöntemlerine nazaran çok daha sonra yaygınlaşmaya başlaması ve araştırmacıların bu tarz desenlere ilişkin sahip oldukları bilgi, beceri ve tutum ile ilişkili olabilir.

Görme yetersizliği olan bireylerle ilgili yürütülen tezlerin katılımcılara göre dağılımı incelendiğinde en fazla ortaokul öğrencileri, öğretmenler ve ilkökul öğrencileri ile çalışıldığı görülmektedir. Benzer sonuç Klingenberg ve arkadaşlarının (2019) çalışmalarında da “6-18 yaş aralığındaki katılımcıların daha fazla tercih edilmesi” şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu sonuç istenen bir sonuçtur çünkü görme yetersizliği olan bireylerin eğitsel ihtiyaçlarının karşılanması için ne kadar erken yaşta çalışma yapılırsa o kadar iyi olur. Fakat yayımlanan tezlerde okul öncesi öğrencilerle ilgili yapılan çalışmaların azlığı sebebiyle erken yaşta eğitime yeterince önem verilmediği dikkati çekmektedir. Görme yetersizliğine sahip bireylerin eğitimine ilişkin araştırmaların erken çocukluk döneminde ve dikkate değer oranda artırılması gerekmektedir. Nitekim görme yetersizliği olan bireylerin gerçek nesnelere, materyaller, aktiviteler ve etkileşimlerle deneyimleri zenginleştirilerek (Howard vd., 2010/2011, s. 377) öğretimlerinin yapılmasının önemi yadsınmaz. Öte yandan Miyauchi (2020) görme yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma eğitimlerini ele aldığı çalışmasında çoğunlukla özel eğitim ve genel eğitim öğretmenleri ile daha çok çalışıldığını belirlemiştir. Katılımcıların dağılımının üniversite öğrencileri ve akademisyenler olarak seçildiği tez sayısının çok az olması ise, görme yetersizliği olan bireylerin üniversite eğitimine yeterince önem verilmediğine işaret edebilir veya yüksek öğretime devam eden görme engelli öğrenci sayısı ile de ilişkili olabilir.

Yayımlanan tezlerin veri toplama araçları ele alındığında genellikle farklı türlerde veri toplama araçlarının bir arada kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Sözbilir ve arkadaşlarının (2015) elde ettiği “çoğunlukla tek bir veri toplama aracının” kullanılması sonucuyla çelişmektedir. Bu durum bu araştırmanın görme yetersizliği olan bireylerin eğitimi ile ilgili farklı disiplinlerde yazılmış tezler hakkında iken diğer çalışmanın sadece fen bilimleri eğitimi alanından olmasından kaynaklanabilir. İncelenen tezlerde en fazla görüşme yönteminin kullanıldığı, bunun yanı sıra envanter, günlük, kayıt çizelgesi, kontrol listesi, video kayıtları vb. gibi alternatif araçların, ölçeklerin ve gözlemlerin çoğunlukla kullanıldığı tespit edilmiştir.

Görme yetersizliği olan bireylerle ilgili yazılan tezlerde araştırmacıların nicel veri analizi tekniklerini nitel veri analizi tekniklerine kıyasla daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. Bu sonuç Sözbilir ve arkadaşlarının (2015) çalışmasıyla çelişmektedir. Araştırmacılar nicel veri analizi tekniklerinden betimsel veri analizini kestirimsel veri analizine göre daha çok tercih etmiştir. Çünkü görme yetersizliğine sahip bireylerle yapılan araştırmalarda elde edilen verilerin özetlenmesi ve yorumlanması, özel eğitime ihtiyaç duyan bu bireylerle elde edilen verilerin genellenmesinden çok daha faydalı olacaktır. Ayrıca bu durum tercih edilen yöntemlerin çoğunlukla tarama veya tek denekli desen olmasından kaynaklanmaktadır. Nitekim tarama çalışmalarında çoğunlukla frekans yüzde gibi betimsel veri analizleri kullanılırken, tek denekli desenlerde çoğunlukla grafiklerle gösterim ve yüzdeler kullanılmaktadır. Ayrıca parametrik olmayan testlerin sıklıkla kullanılması, MANOVA-MANCOVA, ANCOVA gibi istatistiksel yöntemlerin kullanılmaması, regresyon analizi ve faktör analizi gibi ileri düzeydeki kestirimsel veri analizlerinin az sayıda kullanılması yadırganacak bir durum değildir. Çünkü normal dağılımın yakalanmadığı durumlarda parametrik testlerin kullanılması araştırmalarda sıklıkla karşılaşılan bir durum olmakla birlikte güçlerinin parametrik testlere göre daha zayıf olduğu bilinmektedir (Erdem, 2011). İleri düzeydeki kestirimsel veri analizlerinin kullanılmaması veya az kullanılması; verilerin normal dağılım göstermemesini, sınırlı sayıda katılımcı ile çalışılmak zorunda

olmasını, incelenen grubun özelliklerinden dolayı kontrol gruplu deneysel çalışmaların yapılamamasını akla getirmektedir. İncelenen tezlerde ayrıca nitel veri analizlerinden içerik analizine ve betimsel analize, tezlerde sıklıkla yer verildiği görülmüştür. Hatta içerik analizinin betimsel analizden daha fazla tercih edilmesinin sebebi olarak, yorumlanan verilerin daha derin incelemeye tabi tutulması gösterilebilir. Yürütülen tezlerde en az sayıda kullanılan veri analizi tekniklerinin sürekli karşılaştırmalı analiz ve fenomenografik analiz olduğu saptanmıştır. Bu sonuç beklenen yönde olmuştur çünkü kullanılan desenler bu analiz tekniklerine izin vermemiş olabilir.

Edinilen sonuçlar ana hatlarıyla yorumlandığında, bu çalışmada görme yetersizliği yaşayan bireylerin eğitimi ile ilişkili tezlerde mevcut eğilim belirlenerek, hangi yıllarda ve üniversitelerde yoğunlaştığı, hangi anabilim dallarında ve ana disiplinlerle daha fazla çalışıldığı, hangi yöntemlerin ve desenlerin kullanıldığı, kullanılan veri toplama araçlarını, hangi katılımcılar ile hangi sayıda çalışıldığı ve ne tür veri analizi tekniklerinin kullanıldığı ortaya çıkarılmıştır. Buradan elde edilen sonuçlar aracılığıyla, görme yetersizliği olan bireylerde eğitim ile ilgili çalışmalar yapmayı planlayan araştırmacılar için araştırma ihtiyaçları tespit edilmiştir. Bu doğrultuda yapılan bu araştırma alana yeni araştırmacıların katılımını sağlayabilecek potansiyele sahiptir. Nitekim sonuçlar hem anabilim dalları hem ana disiplinler hem metodolojik yöntemler bazında çok daha fazla araştırmanın yapılması gerektiğine işaret etmektedir. Bu bağlamda görme yetersizliği olan bireylerin eğitiminde durum tespitlerinin önemi yadsınmaz. Ancak bunun ötesinde karşılaşılan problemlerin üstesinden gelmeye yönelik tasarım tabanlı çalışmalara, eylem araştırmalarına ve ayrıca ileri istatistik analiz tekniklerini gerektiren araştırmaların çalışılmasına da ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca erken çocukluk döneminde ve üniversite düzeyinde yürütülen araştırmaların olmaması büyük bir açığa işaret etmektedir. Son olarak matematik, sanat, tarih, coğrafya gibi alanlarda araştırmaların yapılmasına ve bu doğrultuda akademisyenlerin danışmanlığını yaptıkları öğrencileri bu alanlara yönlendirmelerine ihtiyaç duyulmaktadır.

KAYNAKÇA

- 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997). T.C. Resmî Gazete, 23011, 06 Haziran 1997.
- Aydın O'Dwyer, P. ve Akça Bayar, S. (2017). Görme yetersizliği: Tanım, sınıflama, yaygınlık ve nedenler. H. Gürgür ve P. Şafak (Ed.), *İşitme ve görme yetersizliği* içinde (s. 128-151) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Brian, A., & Haegele, J. A. (2014). Including students with visual impairments: Softball. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 85(3), 39-45. doi: 10.1080/07303084.2014.875808
- Bülbül, M. Ş. (2009). Doğuştan görme engellinin Türkiye'de fizikçi olabilmeye ihtimali. *Eleştirel Pedagoji*, 2(7), 52-59.
- Bülbül, M. Ş., Garip, B., ve Özdemir, Ö. F. (2017). Using a force concept inventory test with visually impaired and blind students. *European Journal of Physics Education*, 6(3), 20-31.
- Çarkçı, Ş. (2011). *Engellilerin mesleki eğitimi ve istihdamı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çiltaş, A., Güler, G., & Sözbilir, M. (2012). Mathematics education research in Turkey: A content analysis study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 515-580.
- Diken, İ. H. (2013). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dinçer, S. (2018). Eğitim bilimleri araştırmalarında içerik analizi: Meta-analiz, meta-sentez, betimsel içerik analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 176-190. doi: 10.14686/buefad.363159
- Enç, M. (2005). *Görme özürülüler-gelişim, uyum ve eğitimleri* (2. baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Erdem, D. (2011). Türkiye'de 2005–2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: betimsel bir analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 140-147
- Gürsel, O. (2013). Görme yetersizliği olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (8. baskı) (s. 217-249). Ankara: Pegem Akademi.

- Haber, R.N., Haber, L.R., Levin, C.A., & Hollyfield, R. (1993). Properties of spatial representations: Data from sighted and blind subjects. *Perception and Psychophysics*, 54(1),1-13.
- Horzum, T. (2013). *Görme engelli öğrencilerin bazı matematiksel kavramlardaki kavram imajları ve temsilleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Horzum, T. (2018). Preservice mathematics teachers' perceptions about visually impaired persons. *International Journal of Progressive Education*, 14(4), 126-143. doi: 10.29329/ijpe.2018.154.10
- Howard, V. F., Williams, B., & Lepper, C. E. (2010). *Very young children with special needs: A Foundation for educators, families, and service providers*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- İkizoğlu, M. (2005). Özürlü, özürlü ailesi ve toplum ilişkisi. *Ufku Ötesi Bilim. Dergisi*, 5(1), 47-60.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelemesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87.
- Kızılar, O. (2012). *Farklı branşlardaki görme engelli sporcuların yalnızlık düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Kızılaslan, A. ve Sözbilir, M. (2018). Görme yetersizliği olan öğrencilerin bilişsel becerileri ve psikolojik deneyimleri üzerine bir derleme. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 29-43. doi: 10.30794/pausbed.414613
- Kızılaslan, A., Sözbilir, M. ve Yasar, M. D. (2012). Inquiry based teaching in Turkey: A content analysis of research reports. *International Journal of Environmental and Science Education*, 7(4), 599-617.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311(7000), 299-302. doi: 10.1136/bmj.311.7000.299
- Klingenberg, O. G., Holkesvik, A. H., & Augestad, L. B. (2020). Digital learning in mathematics for students with severe visual impairment: A systematic review. *British Journal of Visual Impairment*, 38(1), 38-57. doi: 10.1177/0264619619876975
- Klingenberg, O. G., Holkesvik, A. H., & Augestad, L. B. (2019). Research evidence for mathematics education for students with visual impairment: A systematic review. *Cogent Education*, 6(1), 1626322. doi: 10.1080/2331186X.2019.1626322
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Landau, B., Spelke, E., & Gleitman, H. (1984). Spatial knowledge in a young blind child. *Cognition*, 16(3), 225-260. doi: 10.1016/0010-0277(84)90029-5
- Lieberman, L. J., Houston-Wilson, C., & Kozub, F. M. (2002). Perceived barriers to including students with visual impairments in general physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(3), 364-377.
- Marcone, R., & Penteado, M. G. (2013). Teaching mathematics for blind students: A challenge at the university. *International Journal for Research in Mathematics Education*, 3(1), 23-35.
- Millar, S. (1985). Movement cues and body orientation in recall of locations by blind and sighted children. *Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A: Human Experimental Psychology*, 37(2), 257-279. doi: 10.1080/14640748508400933
- Miyauchi, H. (2020). A Systematic Review on inclusive education of students with visual impairment. *Education Sciences*, 10(11), 346. doi: 10.3390/educsci10110346
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2010). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *International Journal of Surgery*, 8(5), 336-341. doi: 10.1016/j.ijsu.2010.02.007
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences*. USA: Blackwell.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. ve Dündar, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 428-449.
- Sevencan, A. (2019). *Türkiye’de matematik eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Sözbilir, M., Kutu, H., & Yasar, M.D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published. In J. Dillon & D. Jorde (Eds.). *The World of Science Education: Handbook of Research in Europe* (pp. 1-35). Rotterdam: Sense publishers.
- Sözbilir, Ö., Gül, Ş. Okçu, B., Yazıcı, F., Kızılaslan, A., Zorluoğlu, S. L. ve Atilla, G. (2015). Görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik fen eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 218-241.

- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Ünlü, P., Pehlivan, D. ve Tarhan, H. (2010). Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören görme engelli öğrencilerin fizik dersi hakkındaki düşünceleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 39-54.
- Vaughn, S., Bos, C. S., & Schumm, J. S. (2007). *Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk in the general education classroom* (4th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Vision 2020 - World Health Organization [WHO], (2007). https://www.who.int/blindness/Vision2020_report.pdf (Erişim Tarihi: 06/05/2021)
- Yazıcı, F., Gül, ř., Sözbilir, M., Çakmak, S. ve Aslan, C. (2021). Altıncı sınıfa devam eden görme engelli öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 1(1), 26-64.
- Yıldız, S. ve Gürler, S. (2018). Görme engelli bireylerin engelli haklarına dair bilgi düzeylerinin ölçülmesi-Ankara örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD)*, 8(1), 241-268.
- Zorluoğlu, S. L., Kızılaslan, A. ve Sözbilir, M. (2021). Görme yetersizliği olan öğrencilerin fen kavramlarını öğrenme düzeyleri ve öğretim ihtiyaçları: Madde ve Isı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 25-52. doi: 10.17152/gefad.597785

Ek. Tez sınıflandırma formu

A. KÜNYE BÖLÜMÜ		
1. Başlık:		
2. Yazar:		3. Yıl:
4. Üniversite:		
5. Tezin Yayımlandığı Anabilim Dalı:		
6. Tezin İlişkili Olduğu Ana Disiplin: (-Coğrafya -Dil-Türkçe -Din -Fen Bilimleri -Matematik -Müzik -Öğretim Teknolojileri -Psikoloji -Rekreasyon -Sanat -Sosyoloji -Tarih -Yabancı Dil -Felsefe -Diğer:		
B. METODOLOJİK BÖLÜM		
7. Tezin Yöntemi ve Deseni		
7.1. Nicel	7.2. Nitel	7.3. Karma
7.1.1. Deneysel olan a) Tam Deneysel Desen, b) Yarı Deneysel Desen, c) Tek Denekli Desen, d) Zayıf Deneysel Desen	7.2.1. Etkileşimli a) Etnografi, b) Fenomenoloji, c) Durum Çalışması, d) Gömülü Teori, e) Eleştirel Araştırmalar (Eylem Araştırması vb.), f) Diğer	a) Yakınsayan Paralel Desen (Nic+Nit), b) Açımlayıcı/açıklayıcı Sıralı Desen (Nic→Nit), c) Keşfedici Sıralı Desen (Nit→Nic), d) İç İçe Karma Desen /Gömülü desen, e) Çok Aşamalı Karma Desen, f) Belirtilmemiş
7.1.2. Deneysel olmayan a) Betimsel, b) Nedensel Karşılaştırma (Ex -Post Facto), c) Karşılaştırmalı, d) Korelasyonel, e) Tarama, f) Ölçek Geliştirme	7.2.2. Etkileşimsiz a) Doküman İncelemesi, b) Tarihsel Araştırma, c) Kavram Analizi, d) Diğer	
7.1.3. Birden fazla nicel yöntem	7.2.3. Birden fazla nitel yöntem	
7.4. Alanyazın (Sistemik derleme, alanyazın vb.)		
7.5. Diğer:		
8. Veri Toplama Araçları		
8.1. Gözlem (katılımcı olan, katılımcı olmayan, yapılandırılmış, yapılandırılmamış, yarı-yapılandırılmış, belirtilmemiş) 8.2. Görüşme (yapılandırılmış, yarı-yapılandırılmış, yapılandırılmamış, odak grup, klinik, belirtilmemiş) 8.3. Başarı testi (açık-uçlu, çoktan seçmeli, diğer) 8.4. Anket (açık-uçlu, likert, diğer) 8.5. Dokümanlar 8.6. Alternatif araçlar (çalışma kağıtları, dereceli puanlama anahtarları/rubrik, teşhis testi/diagnostik test, envanter, formlar, etkinlikler, grup değerlendirme, günlük, kavram haritası, kontrol listeleri, öz-değerlendirme, performans, portfolyo/ürün dosyası, proje, yansıtıcı raporlar, video kayıtları, alan notları vb.) 8.7. Alternatif testler (tutum, algı, kişilik vb. testleri) 8.8. Ölçek 8.9. Diğer		
9. Hedef Kitle		
9.1. Katılımcılar a) Okul Öncesi Öğrencileri (1-5 yaş), b) İlkokul Öğrencileri (1-4. sınıf, 6-9 yaş), c) Ortaokul Öğrencileri 5-8. sınıf, (10-13 yaş), d) Lise Öğrencileri (9-12. sınıf, 14-18 yaş), e) Üniversite Öğrencileri, f) Öğretmenler, g) Akademisyenler, h) Aileler, i) Yetişkin, j) Diğer	9.2. Örneklem Büyüklüğü a) 1-10 arası, b) 11-30 arası, c) 31-100 arası, d) 101-300 arası, e) 301-1000 arası, f) 1001 ve üzeri, g) Belirtilmemiş/Diğer/Doküman inceleme	
10. Veri Analizi		
10.1. Nicel Veri Analizi		10.2. Nitel Veri Analizi
10.1.1. Betimsel İstatistik a) Frekans/Yüzde Tabloları, b) Merkezi Eğilim Ölçüleri (Ortalama, Standart Sapma, vb.), c) Grafikle Gösterim, d) Diğer (Basıklık, Çarpıklık vb.)	10.1.2. Cıkarımsal İstatistik a) Korelasyon, b) t-testi, c) Anova/Ancova, d) Manova/Mancova, e) Faktör analizi, f) Regresyon, g) Yapısal Eşitlik, h) Parametrik olmayan testler (Friedman testi, Ki-kare testi, Kolmogorov-Smirnov, Mann Whitney-U, Spearman Korelasyon testi, Wilcoxon işaretli sıralar testi), i) Diğer:	a) İçerik analizi, b) Betimsel analiz, c) Sürekli karşılaştırmalı analiz, d) Diğer

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE BU SORUNLARIN ÇÖZÜMÜNDE OKUL YÖNETİCİLERİNİN ROLÜ

PROBLEMS FACED BY SPECIAL EDUCATION TEACHERS AND ROLE OF SCHOOL PRINCIPALS IN SOLUTION OF THESE PROBLEMS

Beyza HİMMETOĞLU¹, Venera SHIKHKAMALOVA², Coşkun BAYRAK³

ÖZ: Araştırmanın amacı, özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin; karşılaştıkları sorunlara ve bu sorunların çözümünde okul yöneticilerinin rolüne ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırmada, nitel araştırmada yöntemlerinden açıklayıcı durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubunu, I. kademe bir özel eğitim kurumunda görev yapan sekiz öğretmen oluşturmaktadır. Analizler sonucunda araştırma bulguları; özel eğitimin kendine özgü yönleri, özel eğitimde karşılaşılan sorunlar ve özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların çözümünde okul yöneticilerinin rolleri şeklinde belirlenen üç başlık altında sunulmuştur. Özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların çözümünde okul yöneticilerine hem özel eğitim alanında uzman olmalarını hem de etkili bir yönetici olmalarını gerektiren roller düşmektedir. Bu kapsamda özel eğitim okulu yöneticiliğinde alan uzmanlığı ile birlikte ayrı bir yöneticilik eğitimi sunulması gerektiği önerisi getirilmiştir. Bunun yanı sıra özel eğitim okullarına yapılacak yönetici atamalarında insancıl yeterlilikler kapsamında yer alan iletişim ve motivasyon gibi yeterlilik alanları üzerinde durulması önemli görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Özel eğitim, özel eğitim öğretmenlerinin sorunları, özel eğitim okul yöneticileri

ABSTRACT: Aim of this study is to investigate the opinions of special education teachers on the problems they encounter and the roles of school principals in solution of these problems. Study was designed as an explanatory case study, one of the qualitative research methods. Study group consisted of eight teachers working at a primary level special education school. As a result of analysis, findings were grouped under three themes which are specific features of special education, problems encountered at special education schools by special education teachers and the roles of school principals in solution of these problems. According to the findings special education school principals have roles which necessitate them to be an expert in special education as well as to be an effective manager. In this regard, they should be trained in management field along with the field of special education. Besides, such skills as being a good communicator and motivating other people which are called as human skills of principals should be considered during the appointment process of special education school principals.

Keywords: Special education, problems of special education teachers, special education school principals

Bu makaleye atf vermek için:

Himmetoğlu, B., Shikhkamalova, V. ve Bayrak, C. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümünde okul yöneticilerinin rolü, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1597-1618

Cite this article as:

Himmetoğlu, B., Shikhkamalova, V. & Bayrak, C. (2022). Problems faced by special education teachers and the role if school principals in solution of tehse problems. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1597-1618

¹ Dr, TEDMEM, Ankara/Türkiye, beyzahimmetoglu@anadolu.edu.tr, 0000-0003-0757-232X

² Bilim Uzmanı, Eskişehir/Türkiye, venera.shikhkamalova@gmail.com, 0000-0003-2981-3278

³ Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eskişehir/Türkiye, cbayrak@anadolu.edu.tr, 0000-0001-5524-5206

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In general, teaching proficiency demands altruism and so it is generally accepted as one of the most exhausting professions. Being a special education teacher, on the other hand, demands more altruism and can cause more burn out (Billingsley, 2004; Çankıran, 2019). According to researches, burn out levels of special education teachers can be related with the problems they encounter at schools and low managerial support they get to solve these problems (Brunsting, Sreckovic and Lane, 2014). Such factors as limited number of special education schools, lack of materials at these schools, inability of physical conditions of schools to respond students' needs challenge special education teachers (Brunsting, Sreckovic and Lane, 2014; Işıkkhan, 2017). These factors challenge teachers even they have sufficient knowledge and experience in working with kids who need special education (Billingsley and Cross, 1991). Therefore, school principals' support for special education teachers to solve the problems they encounter becomes really important. There are numerous studies in the literature which examine the opinions of teachers about the managerial problems at schools (Ergen and Günay, 2019; Güleç-Aslan et al., 2014; Uçar-Kaplan, 2015). However, the number of this kind of studies is less in the field of special education whereas it is important to hear the problems of special education teachers and school principals' roles in solution of these problems from themselves. Taking teachers' opinions on these issues can make the problems more visible and contribute to realistic solutions. In this regard, main aim of this study is determined as investigating the opinions of special education teachers on the problems they encounter and the roles of school principals in solution of these problems.

Method

Study was designed with explanatory case study method, one of the qualitative research methods. Study group consisted of eight teachers working at a primary level special education school. Data of the study were collected with a semi-structured interview form consisting of five open-ended questions and analyzed via content analysis technique. To increase the reliability of analysis, two researchers analyzed data independently. Analysis process included comparison of two researchers' findings, determination of the patterns agreed upon and taking opinions of experts. To ensure trustworthiness of the research some precautions were taken: At least two of the researchers attended at each interview, analysis was made by two researchers independently, expert opinions were taken for the analysis and the findings were presented with direct quotations taken from interviews.

Findings

Findings were presented under three themes which are specific features of special education, problems encountered at special education schools by special education teachers and roles of school principals in the solutions of these problems. Specific features of special education include patience and understanding, psychological resilience, family support, heavy responsibilities, heavy workload and continuing professional development. Problems encountered by special education teachers were grouped as problems caused by facilities of the schools, theory and practice gap, workload of teachers and unawareness of families and society and conditions of students. Lastly, roles which special education teachers demand from school principals for solution of these problems were grouped under six sub-themes which are roles in providing resources, supporting teachers, creating a positive school climate, contributing student development, supporting families and establishing relationships with the environment.

Discussion and Conclusion

Determination of problems encountered by special education teachers is crucial since it can offer insight to the solutions of these problems and can contribute to the effectiveness of special education schools in this way. The search for solution of these problems raises a typical question which is about

the demands of teachers from school principals in the solution of these problems since school principals are the ones who are primarily responsible for school effectiveness. As a result of this study, the roles demanded from school principals by special education teachers can be explained with the classification made by Katz (1974) for skills of effective administrators. These are technical skills, human skills and conceptual skills. According to findings, special education school principals have roles such as guiding teachers professionally, collaborating with teachers for professional tasks and having knowledge about special education students under the technical skills category. Roles demanded from school principals within human skills comprise such behaviors as motivating teachers, supporting them and making feel them valuable. Lastly, conceptual skills especially focus on providing school-parent collaboration. Along with that, conceptual skills also include developing school and community relations, integrating children and families with broader society and supporting families in their needs. Based on results of the study, some suggestions were made for both further research and implementation. Study shows that special education teachers and school principals need to be experts on the field of special education. Similarly, being special education school principal should necessitate expertise in the field of management. In this regard, it is possible to suggest that special education school principals should have management training alongside special education teaching training. Besides, such skills as being a good communicator and motivating other people which are called as human skills of principals should be considered during the appointment process of special education school principals.

GİRİŞ

Eğitim hem kalkınma çabasında olan hem de kalkınmış ülkeler için geleceği biçimlendirmede en önemli araç olarak kabul edilmektedir (Başaran 1983; Vygotsky, 2003). Eğitimin bir toplumda kendinden beklenen görevleri yerine getirmesi ve 21. yüzyıl küresel teknoloji ve inovasyon ortamında sürekli değişen “eğitilmiş insan” kavramının içeriğini doldurabilmesi ise ancak bireysel farklılıklara olan duyarlılığı ile olanaklı görünmektedir. Bireysel farklılıklar genel olarak farklı öğrenme yöntemi, hızı ve araç-gereçlerini beraberinde getirmektedir (Moallem, 2007). Öğrenme, kapasite ve gelişim açısından öğrenciler arası farklılıkların çok yüksek olması neticesinde oluşan bireysel farklılıklar, bazı öğrenciler için özel düzenlemelere gidilmesi sonucunu doğurmaktadır. Bu tür özel düzenlemelere duyulan gereksinim ise “özel eğitimin” bir bilim dalı olarak gelişimine aracılık etmektedir (Güler, 2017; Soroko, 2018).

Özel eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı (2021) tarafından “bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” olarak tanımlanmaktadır. Bu tür eğitimin verildiği yerler olan okullar ise özel eğitim okulu olarak anılmaktadır. Özel eğitimin tanımında da görüldüğü gibi özel eğitim okullarının hem programları kendi niteliklerine uygun olarak tasarlanmakta hem de bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin, bu eğitimi vermek üzere eğitilmiş kişiler olmaları gerekmektedir. Bu okullarda; öğrencilerin kendi yaş gruplarındaki diğer öğrencilerden farklı eğitim programları çerçevesinde, farklı bir eğitim sürecinden geçmiş öğretmenlerden eğitim almaları, söz konusu okulların kendine özgü nitelikleri olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Özel eğitim okullarında öğrencilerin; sosyal yaşama katılabilmeleri, bağımsız hareket edebilmeleri ve toplumsal üretim sistemi içerisinde kendilerine bir yer edinmelerini sağlayacak şekilde yetiştirilmeleri amaçlanmaktadır (Ataman, 2013; MEB, 2012). Bu amaçlara ulaşılması ise özel eğitim kurumlarının kendine özgü niteliklerinin tanınması ve bu niteliklere uygun koşulların sağlanması ile olanaklı görünmektedir. Bu koşulların sağlanması için dünya genelinde giderek artan bir farkındalık oluştuğu ve özel eğitim kurumlarının kendine özgü özelliklerine uygun eğitim ve uygulamalara yön verebilecek yasal düzenlemeler yapıldığı dikkat çekmektedir (Alekhina, 2010; Özden, 1999). Bu düzenlemeler, özel eğitim uygulamalarının iyileştirilmesi yönünde adımlar atılmasına aracılık etmektedir. Özel eğitimde etkililiğin sağlanması için bir yandan özel eğitim okullarının olanakları her geçen gün iyileştirilmeye çalışılmakta; bir yandan da pek çok örgütte olduğu gibi çıktılara doğrudan etki eden, üretimden sorumlu personelin niteliğinin geliştirilmesi ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi üzerinde durulmaktadır.

Mintzberg (2014), örgütün temel mal ve hizmetini üreten birimini, “örgütün kalbi” olarak nitelendirmektedir. Nitekim bu birim, örgütün temel amacını oluşturan çıktıları üreterek örgütün yaşamını

sürdürmesine hizmet etmekte ve etkililiğini sağlamaktadır. Eğitim sistemi bağlamında düşünüldüğünde mal-hizmet biriminin sistemin uygulama basamağını oluşturan okullar olduğu; okul bağlamında bir incelemeye gidildiğinde ise eğitim sisteminin kalbini, öğretmenlerin oluşturduğunu söylemek olanaklıdır. Bu bağlamda öğretmenler, bir ülkenin eğitim sistemi veya eğitim sisteminin bir parçası olan okulun amaçlarına ulaşmasında temel değişkenlerden biri haline gelmektedir (Cheng ve Tsui, 1996; Jimerson ve Haddock, 2015). Öğretmenlerin bilgi, beceri ve uzmanlıkları ile birlikte motivasyonlarının yüksek olması, işlerini severek yapmaları, çalıştıkları okul, iş arkadaşları ve öğrencileri ile aralarındaki bağların niteliği gibi değişkenler öncelikle görev yaptıkları okul, ardından tüm eğitim sisteminin başarısı için öncelikli bir yere sahiptir (Sudarjat, Abdullah ve Sunaryo, 2015; Tehseen ve Ul-Hadi, 2015). Bu nedenle doğrudan veya dolaylı olarak eğitimde başarı ve etkililiğe yönelik pek çok çalışmanın odak noktasında öğretmenlerin duygu, düşünce ve davranışlarının yer aldığı görülmektedir.

Yapılan çalışmalar, öğretmenlerin; mesleklerine, görev yaptıkları kuruma, öğrencilerine veya meslektaşlarına yönelik tutum ve davranışlarının çok sayıda olumlu ve olumsuz örgütsel çıktının habercisi olduğuna işaret etmektedir (Akbaşlı, Kösece ve Balta-Uçan, 2018; Blazar ve Kraft, 2017; Franciso ve Celon, 2020; Khalid, Yasmin ve Azeem, 2011; Thompson ve Correa, 1989). Öğretmenlerin özellikle mesleklerine ve görev yaptıkları kuruma ilişkin tutum ve düşüncelerini şekillendiren önemli değişkenler arasında ise yönetici davranışlarına sıklıkla vurgu yapıldığı görülmektedir (Aydın, Sarier ve Uysal, 2013; Eyal ve Roth, 2011; Ross ve Gray, 2006; Sun, 2004; Wasserman ve Yehoshua, 2016). Öğretmenlerin yöneticileri ile olan iletişimleri, onların motivasyonları üzerinde rol oynayan önemli bir değişken olduğu gibi (Doğan ve Koçak, 2014; Özgan ve Aslan, 2008) çalışma şartlarının da yöneticinin tutum ve davranışları ile yönetsel yeterliliklerine bağlı olarak şekillendiği düşünülmektedir (Burkhauser, 2017). Yöneticilerin, kaynak sağlama, işbirliği ve eşgüdüm oluşturma gibi sorumluluklarının yanında yapı, çevre, kültür ve bireyi uyumlu bir şekilde harekete geçirebilmesi, öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesine ve karşılaştıkları sorunların çözümüne önemli katkılar sunmaktadır (Gersten vd., 2001). Zira okul etkililiğinin nasıl öğretmenin başarısına bağlı olduğu ileri sürülebilirse öğretmenin başarısının da eğitim-öğretim sürecinde karşılaştığı sorunların sayıca azalmasına veya uygun şekillerde çözülmesine bağlı olduğu öne sürülebilir. Bu durum ise öğretmenlerin etkililiğinde okul yöneticilerine düşen sorumlulukları açık bir şekilde gözler önüne sermektedir.

Öğretmenlerin kendilerini okul için değerli hissetmeleri ve performanslarını artırmak konusunda istekli olmalarını sağlamada okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Özellikle öğretmenlerin psikolojik açıdan desteklenmesi, onların görev ve sorumluluklarını severek yerine getirmeleri adına önemlidir. Ancak bu durum özel eğitim okullarında daha fazla ön plana çıkmaktadır (Yalçın, 2017). Çünkü öğretmenlik mesleği halihazırda sürekli fedakârlık isteyen ve duygusal yönden yıpratıcı bir meslekken; özel eğitim okullarında öğretmenin fedakârlık düzeyi ile birlikte duygusal tükenmişliği de daha fazla olabilmektedir (Çankıran, 2019). Bu yüzden özel eğitim kurumlarındaki öğretmenler, diğer öğretmenlere göre daha çok mesleki tükenmişlik yaşamakta ve meslekten ayrılmayı tercih edebilmektedirler (Billingsley, 2004). Araştırmalara göre özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlikleri, büyük oranda, karşılaştıkları bu sorunlardan ve bu sorunlar karşısında aldıkları yönetsel desteğin düşük olmasından etkilenmektedir (Brunsting, Sreckovic ve Lane, 2014). Özel eğitim kurumlarının sayıca azlığı, bu kurumlardaki araç-gereç eksikliği, fiziksel koşulların, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermede yetersiz kalması gibi nedenler bu kurumlarda çalışan öğretmenleri zor durumda bırakmaktadır (Brunsting, Sreckovic ve Lane, 2014; Işıkhani, 2017). Bu sorunların pek çoğu, diğer okullarda da görülmele birlikte özel eğitimin doğası gereği, özel eğitim okullarında farklı şekillerde ve daha yüksek şiddette ortaya çıkabilmektedir. Bu okullarda öğretmenlerin yaşadıkları bireysel veya örgütsel sorunların temelinde de yine bu okulların kendine özgü yönleri önemli bir rol oynayabilmektedir. Bu durum, bu okullarda öğretmenlerin karşılaştıkları veya karşılaşılabilecekleri sorunların farklılaşması ve buna dayalı olarak bekledikleri çözümlerin de bu okullara özgü olması sonucunu doğurmaktadır. Öğretmenler, özel eğitim alanında bilgili ve deneyimli olsalar bile okulda karşılaştıkları sorunlar nedeni ile güçlükler yaşayabilmektedirler (Billingsley ve Cross, 1991). Bu yüzden özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ile ilgili olarak okul yöneticileri tarafından desteklenmesi oldukça önemli görülmektedir.

Tüm eğitim kurumlarında olduğu gibi özel eğitim kurumlarında da kurumun amaçlarına ulaşmasından birincil düzeyde sorumlu olan kişiler, okul yöneticileri olarak görülmektedir. Çünkü etkili okullara giden yol, etkili okul yöneticilerinin desteğinden geçmektedir (Fullan, 2011). Hatta özel eğitim kurumlarının, kendine özgü özellikleri ve kendine özgü sorunları nedeniyle okul yöneticilerinin

etkililiği, bu okullar için daha da fazla önem taşımaktadır. Yapılan çalışmalar, özel eğitim kurumları yöneticiliğinin çok yönlü ve karmaşık bir iş olduğuna ve bu okullardaki yöneticilerden beklenen rollerin zorlayıcı olduğuna dikkat çekmektedir (Cobb, 2015). Bu okullarda görev yapan yöneticilerin, özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların çözümünde oynadıkları rol aracılığıyla onların işlerine olan bağlılıkları ve motivasyonları üzerinde önemli etkileri olduğuna vurgu yapılmaktadır (Conley ve You, 2017; Cook, Semmel ve Gerber, 1999; Dipaola, Tschannen-Moran ve Walther-Thomas, 2004). Ancak bu noktada, o yöneticilerin ne tür bir eğitim aldıkları veya hangi deneyimleri neticesinde bu göreve geldikleri gibi sorular ön plana çıkmaktadır. Örneğin; Türkiye’de ilgili mevzuat incelendiğinde özel eğitim okulları yöneticilerini, diğer okul yöneticilerinden ayıran tek unsurun, özel eğitim öğretmeni olmaları yönündeki gereklilikten ibaret olduğu görülmektedir (MEB, 2021). Oysa okul yöneticiliğinin genel olarak öğretmenlikten ayrı bir uzmanlık olarak görülüp görülmemesi yönündeki tartışmalar sürerken (Arabacı, Şanlı ve Altun, 2015; Bøje vd., 2022; Stone-Johnson ve Weiner, 2022), bu durumun özel eğitim kurumları için daha da özenle ele alınması gerektiği söylenebilir.

Alanyazında öğretmenlerin okullarda karşılaşılan yönetsel sorunlara ilişkin görüşlerini inceleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Ergen ve Günay, 2019; Güleç-Aslan vd., 2014; Uçar-Kaplan, 2015). Ancak özel eğitim bağlamında bakıldığında bu tür çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları inceleyen çalışmalarda okul yöneticilerinin rolüne gereken önemin verilmediği de dikkat çekmektedir (Karasu ve Mutlu, 2014). Özel eğitimdeki yönetsel sorunların ise daha çok yöneticilerin görüşleri bağlamında ele alındığı görülmektedir (Demirtaş, Arslan ve Güven, 2016; Kocaman, 2015). Yurt dışında konu ile ilgili yapılmış olan araştırmalarda özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin; çalışma özellikleri (Şapovalova, 2013), öğretim sürecinde karşılaştıkları zorluklar (Berry ve Gravelle, 2013; Sudıko, 2017) ve iş tatminleri (Stempien ve Loeb, 2002) gibi konuları inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Bu tür çalışmaların pek çoğunda yönetsel destek konusuna değinilmekte birlikte okul yöneticilerinin rolünün temel değişken olarak ele alınmadığı dikkat çekmektedir. Oysa bu okullarda, öğretmenlerin yaşadıkları sorunları kendilerinden öğrenmenin ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerileri ile okul yöneticilerinden beklenenleri yine onların görüşlerine dayandırmanın, sorunların somut bir şekilde ortaya konması ve çözülmesine önemli katkıları olacağı düşünülmektedir. Buna bağlı olarak araştırmanın amacı, özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları ve bu sorunların çözümünde okul yöneticilerinin rolüne ilişkin görüşlerini incelemek şeklinde belirlenmiştir. Bu genel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Özel eğitim okullarını diğer okullardan farklı kılan özellikler nelerdir?
- Özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- Özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların çözümünde okul yöneticilerinin rolü nedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada bir durumu derinlemesine incelemek; konuyu, katılımcıların öznel bakış açılarını da işin içine dahil ederek görebilmek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, “tipik” bir özel eğitim okulundaki öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları ve bu sorunların çözümünde okul yöneticilerinin rollerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, nitel araştırma yöntemleri kapsamında yer alan açıklayıcı durum çalışması kullanılarak desenlenmiştir. Durum çalışması, özellikle olgu ve bağlam arasındaki sınırların açık olmadığı durumlarda, gerçek hayatta yer alan güncel bir konu hakkında derinlemesine inceleme yapma süreci olarak ifade edilmektedir (Yin, 2009). Durum çalışmalarında gerçek hayat bağlamında yer alan bir tane veya az sayıdaki durumun derinlemesine anlaşılmasına çalışılmakta (Bromley, 1986), genellikle “Ne oluyor?” veya “Neden/Nasıl oldu?” gibi sorulara yanıt aranarak mevcut durumlara açıklama getirmek istenmektedir (Yin, 2012). Bu çalışmada, sorunların ve bunlara dayalı olarak çözüm önerilerinin neler olduğunu ortaya koymak üzere durum çalışması türlerinden açıklayıcı durum çalışması kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, özel eğitim okulunda görev yapan sekiz öğretmen oluşturmaktadır. Bu okulun seçilmesinde tipik bir özel eğitim okulu olması etken olmuştur. Stake (1995), durum çalışması yaparken, tipik bir durumu tercih etmenin yararlı olabileceğini belirtmekte, ancak tercihi yaparken göz önünde bulundurulması gereken önemli bir unsurun, derinlemesine bilgi edinilebilecek bir duruma yönelmek olduğuna değinmektedir. Bu öneriler dikkate alındığında durum çalışmalarında, amaçlı örnekleme yöntemlerinin tercih edilmesi uygun görünmektedir. Bu çalışma kapsamında örnekleme türlerinden tipik durum örnekleme tercih edilmiştir. Tipik durum örnekleme, benzer durumları temsil edebilecek, incelenen özellik bakımından sıra dışı olmayan veya ortalamayı yansıtan bir örnekleme yönelme sürecidir (Patton, 2002; Seawright ve Gerring, 2008). Bu çalışmada öncelikli olarak araştırmanın yapıldığı ildeki I. kademe özel eğitim uygulama okullarından, öğrenci-öğretmen sayısı ve öğrencilerin engel durumları gibi ölçütler dikkate alınarak tipik özelliklere sahip okullar belirlenmiştir. Ardından bu okullar içerisinde araştırmacıların kolay ulaşabileceği, daha derinlemesine bilgi toplayabileceği ve daha fazla zaman geçirerek gözlem yapma şansına sahip olabileceği bir okul tercih edilmiştir. Bu okuldaki gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya katkı getirmeye istekli olan ve böylece konu ile ilgili daha derinlemesine bilgi sağlayabilecek sekiz öğretmen, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1’te sunulmuştur.

Tablo 1.

Çalışma grubunun demografik özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Düzeyi	Öğretmenlik Kıdemi	Görev yaptığı okulda bulunma süresi
Ayşin Hanım	Kadın	33	Lisans	13-16	1-4
Meral Hanım	Kadın	37	Lisans	17-20	13-16
Levent Bey	Erkek	31	Lisans	9-12	1-4
Murat Bey	Erkek	38	Lisans	13-16	1-4
Ayhan Bey	Erkek	42	Lisans	20 yıldan fazla	13-16
Kerem Bey	Erkek	30	Lisans	5-8	1-4
Leyla Hanım	Kadın	27	Lisans	5-8	5-8
Nurten Hanım	Kadın	29	Lisans	5-8	1-4

Tablo 1’de yer alan bilgilerde görüldüğü gibi çalışma grubunu oluşturan özel eğitim öğretmenleri; cinsiyet, yaş ve kıdem gibi demografik değişkenler bağlamında çeşitlilik göstermektedir. Çalışma grubunun demografik özellikleri incelendiği zaman şu sonuca ulaşılmıştır: Araştırmaya katılan sekiz öğretmeninden dördü kadın, dördü erkektir. Bu öğretmenlerden üçü 26-30 yaş aralığında, ikisi 31-35 yaş aralığında, ikisi 36-40 yaş aralığında ve biri de 41-45 yaş aralığında yer almaktadır. Eğitim düzeyi bağlamında bakıldığında tüm katılımcılar lisans mezunudur. Katılımcıların kıdemleri incelendiğinde üçünün 5-8 yıl arası, birinin 9-12 yıl arası, ikisinin 13-16, birinin 17-20 yıl arası, bir katılımcının ise 20 yıldan fazla kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Son olarak katılımcıların şu anda görev yaptıkları okulda bulunma sürelerinin; beş katılımcı için 1-4 yıl, bir katılımcı için 5-8 yıl ve iki katılımcı için 13-16 yıl arasında olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun tercih edilmesinde; araştırmacıya görüşmeler esnasında, görüşmenin gidişatına uygun ek sorular sorma veya bazı soruları atlama gibi konularda esneklik sağlaması ve aynı zamanda görüşme sürecinin, araştırmanın amaçları dışına çıkmasına engel olacak bir çerçeve sunması etkili olmuştur (Horton, Macve ve Struyven, 2004). Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular hazırlanırken, araştırmanın amaçları temel alınmıştır. Soruların, araştırma amaçları ve nitel uygulamaya uygun olup olmadığını belirlemek üzere eğitim yönetimi alanında doktora yapan bir

araştırma görevlisi ve bir profesör doktordan uzman görüşü alınmıştır. Sonuç olarak yarı yapılandırılmış görüşme formunda aşağıda verilen sorular yer almıştır:

1. Özel eğitim öğretmenliğini tercih etmenizden nedenleri nelerdir?
2. Özel eğitim öğretmenini diğer öğretmenlerden farklı kılan özellikler nelerdir?
3. Özel eğitim okullarında karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
4. Özel eğitim okullarında yaşanan sorunların çözümünde okul yöneticileri nasıl bir rol üstlenmektedir?
5. Özel eğitim okullarında yaşanan sorunların çözümünde okul yöneticisinden beklentileriniz nelerdir?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yukarıdaki sorulara ek olarak daha derinlemesine bilgi alabilmek adına sondaj sorularına da yer verilmiştir. Görüşmeler gerçekleştirilmeden önce öğretmenlerden randevu alınmış; araştırmacılara gözlem olanağı sunması adına görüşmeler, okulda yapılmıştır. Görüşmeler yaklaşık 30-50 dakika arasında sürmüş, bir görüşmeci haricinde diğerleri izin verdiği için ses kaydı alınmıştır. Görüşmelerde iki araştırmacı yer aldığından, araştırmacıların görüşme sürecinde notlar alabilmesi mümkün olmuştur.

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizi, verilerden yola çıkarak incelenen olgu veya duruma ilişkin öznel yorumlara ulaşmayı hedefleyen bir analiz yöntemi olarak nitelenmektedir. Bu yöntem, kodların sistematik bir şekilde sınıflandırılması ve bunlara dayalı olarak tema veya örüntülere ulaşılması sürecini içermektedir (Hsieh ve Shannon, 2005). İçerik analizi gerçekleştirilirken yapılması gereken ilk ve en önemli iş olarak verilerin tekrar tekrar okunması önerilmektedir (Patton, 2002). Bu çalışmanın verileri, analizlerin güvenilirliğinin artırılması bağlamında iki ayrı araştırmacı tarafından bağımsız olarak analiz edilmiş; genel bir kodlama anahtarı çıkarılmadan önce verilerin birçok kez okunmasına özen gösterilmiştir. Yapılan okumalar sonucunda önce kodlar ortaya çıkmış, bu kodlar gruplanarak kategorilere ve en nihayetinde örüntülere ulaşılmıştır. Analiz süreci, iki araştırmacının elde ettiği bulguların karşılaştırılması, ortak örüntülerin belirlenmesi ve eğitim yönetimi alanından bir profesör doktor ile bir araştırma görevlisinden uzman görüşü alınarak bulgulara son şeklinin verilmesi ile sonlanmıştır. Analiz bulguları sunulurken öğretmenlerin isimleri kullanılmamış, bunun yerine öğretmenlere takma isimler verilmiş (örneğin; Aysin Hanım) ve çalışma boyunca bu takma isimler kullanılmıştır.

Araştırmanın İnanırcılığı

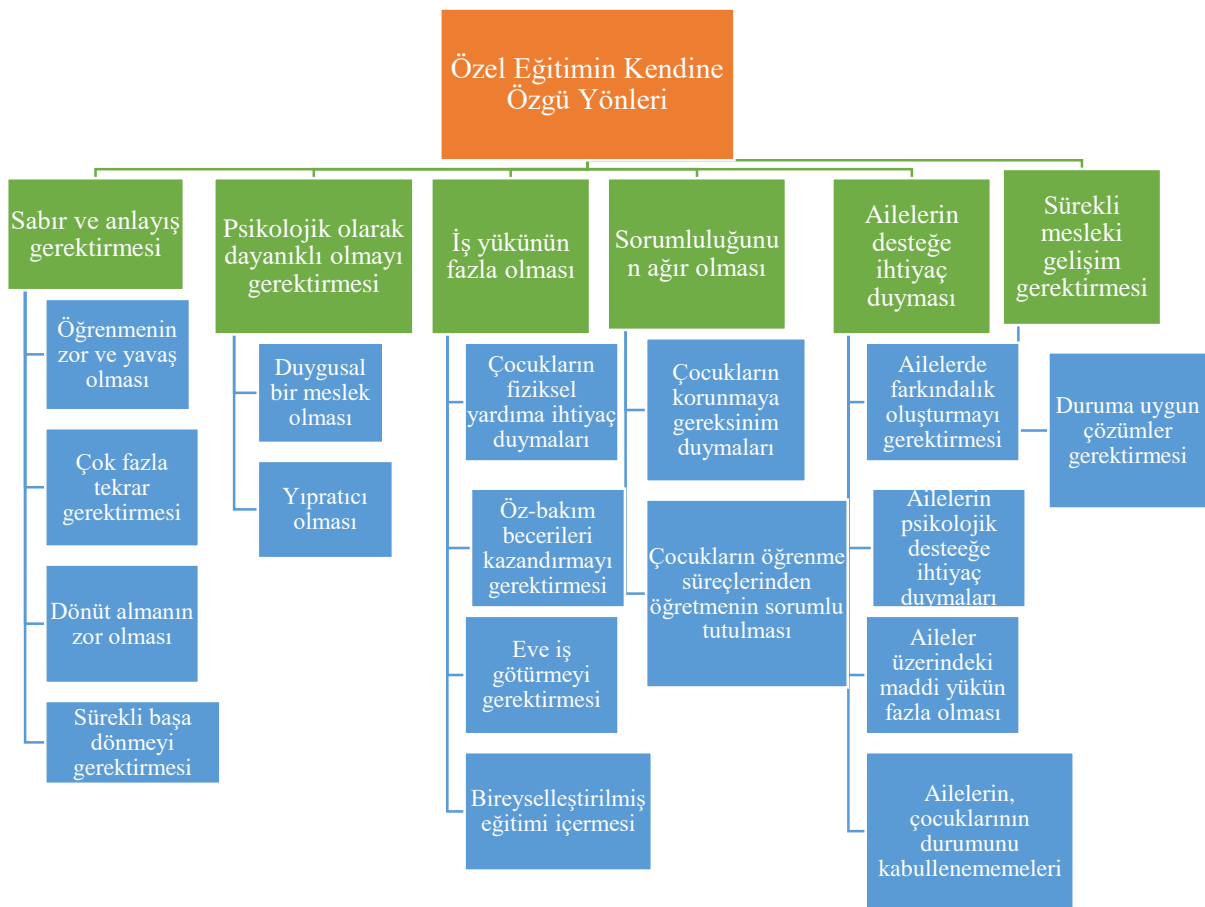
Nitel araştırmalarda, genellenebilirlik ve tekrar edilebilirlik kaygısı olmadığı için geçerlilik ve güvenilirlik kavramlarından ziyade inandırcılık (trustworthiness veya rigour) kavramının kullanımı tercih edilmektedir. Nitel bir araştırmada inandırcılığın sağlanması; verilerin elde edildiği ortamda yeterince uzun zaman geçirme ve elde edilen bulguların, gerçek durumu yansıttığına dair ikna edici kanıtlar sunma gibi ölçütlerle ilişkilidir (Lincoln, 2001). İnanırcılığı sağlamak üzere alanyazında önerilen yöntemler arasında; araştırma sürecinin baştan sona kadar ayrıntılı ve doğru bir şekilde okuyucuya aktarılması, uzun süreli etkileşim, katılımcı teyidi, araştırmacı önyargılarını azaltma, amaçlı örnekleme yöntemlerini tercih etme gibi yöntemlere yer verilmektedir (Başkale, 2016; Elo ve Kyngäs, 2008). Bu araştırmada; görüşmelerde en az iki araştırmacının yer alması, görüşmeler sonrasında alınan notlarla ilgili katılımcılardan teyit alınması, analizlerin iki ayrı araştırmacı tarafından bağımsız olarak yürütülmesi, analizlerden elde edilen bulgular için uzman görüşü alınması ve bulguların, doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulması da araştırmanın inandırcılığını sağlamak adına alınan önlemler arasında yer almıştır.

BULGULAR

Bu çalışmada, özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlarının çözümünde okul yöneticilerinin rolüne ilişkin görüşleri incelenmektedir. Bu amaçla, katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanan veriler analiz edilerek araştırma bulgularına ulaşılmıştır. Bulgular; 1) özel eğitimin kendine özgü yönleri, 2) özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve 3) özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların çözümünde okul yöneticilerinin rolleri şeklinde belirlenen üç başlık altında sunulmuştur.

Özel Eğitimin Kendine Özgü Yönleri

Analizlerden elde edilen bulgular sonucunda öğretmenlerin görüşleri ilk olarak “özel eğitimin kendine özgü yönleri” başlığı altında toplanmıştır. Bu başlık çerçevesinde elde edilen bulgular Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Özel eğitimin kendine özgü yönleri

Şekil 1 incelendiğinde, özel eğitimin kendine özgü yönlerine ilişkin öğretmen görüşlerinde; sabır ve anlayış gerektirmesi, psikolojik olarak dayanıklı olmayı gerektirmesi, iş yükünün fazla olması, sorumluluğunun ağır olması, ailelerin desteğe ihtiyaç duyması ve sürekli mesleki gelişim gerektirmesi gibi özelliklere vurgu yapıldığı görülmektedir. Sabır ve anlayış gerektirmesi bağlamında; öğrenmenin yavaş ve zor olmasına, çok fazla tekrar gerektirmesine, dönütün gecikmesi veya hiç alınmamasına ve bu nedenle sürekli başa dönmeyi gerektirmesine yer verilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden biri, özel eğitim sürecine yönelik olarak “iğneyle kuyu kazmak” benzetmesini yapmıştır. Bu kapsamda yer alan görüşlerden öne çıkanlar aşağıda verilmiştir.

“Diğerlerine karşı daha ılımlı, daha anlayışlı olması, gerektiğinde psikolog, gerektiğinde öğretmen, gerekirse de anne- abla olma... farklıdır yani. Özel eğitim öyle... çok ayrı bir şey.

Mesela ben derslerde telefona falan bakamıyorum çocuklarla ilgileniyorum, etkinliklerde falan hep fiziksel yardım gerekiyor.” (Ayşin Hanım)

“Farkı şu yani diğer öğretmenlerden daha çok sabırlı olması gerekiyor. İlerlemeleri çok az olduğu için çok az şeyle mutlu olmak gerekiyor. Çok fazla tekrar gerektiriyor. Bunlar diğer öğretmenlere göre biraz daha fazla olduğu için diğerlerinden ayırıyor. Yani farklılıklar çok aslında: bir çocuğun sadece işte...okul ortamındaki eğitimi yeterli değil, ev ortamını da düzenlemek gerekiyor, bazen çevresini de düzenlemek gerekiyor. Anne babası haricinde çevresindeki kişilerle de görüşmek, onlara bizzat anlatmak gerekiyor”. (Levent Bey)

Özel eğitim, sabır ve anlayış gerektirmesinin yanı sıra öğretmenlerin psikolojik olarak dayanıklı olmasını da gerektirmektedir. Çocukların özel durumu, öğretmenleri duygusal olarak etkilemekte ve sürecin çok yavaş ilerlemesi gibi nedenler, öğretmenlerin yıpranmasına ve tükenmişlik yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu kapsamda yer alan görüşlerden öne çıkanlar aşağıda verilmiştir:

“İşte öğretmenler çalışıyor bu çocuklarla. Zamanla psikolojileri bozulabiliyor, yıpranabiliyorlar. Mesela benim çalıştığım grup zihinsel engelliler. En basit şeyleri bile yapamıyorlar, kendin yapıyorsun. Bu da zamanla öğretmende yıpranma başlatıyor. Bu şekilde de ailesine, kendine, kendi çocuklarına bir şekilde kendini yansıtabiliyor.” (Murat Bey)

“Burada kendini daha çok kontrol edebiliyorsun, çocuklara karşı falan, daha çok sabırlı, böyle daha sakin oluyorsun. Çevreye karşı öyle ama eve gittiğimde bazen bu aileme yansıyabiliyor.” (Kerem Bey)

Özel eğitimin iş yükünün fazla olması kapsamında; çocukların durumunun birbirinden çok farklı olması nedeniyle her biriyle özel olarak ilgilenmeyi gerektirmesi, bazı çocukların öz bakım becerilerini edinmemiş olmaları nedeniyle öğretmenlerin buna zaman ayırmak durumunda kalmaları ve bazı çocukların fiziksel yardıma gereksinim duymaları yer almaktadır. Bu kapsamda yer alan görüşlerden öne çıkanlar aşağıda verilmiştir:

“Biz burada bir konuyu, amacı, davranışı bir buçuk ayda anlatamadığımız zamanlar oluyor. Çünkü gerçekten çok ağır öğrencilerimiz, özellikle son yıllarda çok ağırlaştı öğrencilerimiz. Mesela ben ilk bu okula geldiğim zamanlar okuma yazma bile öğrettiğim öğrenciler oluyordu, ama şu an çok az, okuma yazma öğretmeye çalışamıyorsunuz bile. Birinci sınıftayız, idrarını tutamayan, burunlarını silemeyen, öz bakımları yetersiz olan öğrencilerimiz var.” (Ayşin Hanım)

“Yaptığımız iş bambaşkadır zaten. Derslerimizde zaten biz davranış geliştirme ve davranış değiştirme üzerinde çalışıyoruz ve bizim yaptığımız şey öğretmekten ziyade bir şey, eğitime. Yani şekil verme. Tamam, ben bu çocuğa buradan sayı öğretiyorum ama sayı öğretmeden önce oturmaya öğretiyorum, konuşmayı öğretiyorum, kalkmayı... her şeyi öğretiyorum. Evde problem yaşıyorsa evdeki problemleri dinliyorum. Çözmeye çalışıyoruz.” (Leyla Hanım)

Çalışma grubunda yer alan öğretmenler, özel eğitimin kendilerine yalnızca fazla iş yükü değil; aynı zamanda ağır sorumluluklar getirdiğini dile getirmişlerdir. Bu çocukların kendilerini koruma düzeylerinin daha düşük olabilmesi nedeniyle daha fazla korunmaya gereksinim duymaları ve öğrenci öğrenmesi ile ilgili öğretmenden beklenenler, sorumluluğun ağır olmasının başlıca göstergeleri sayılmaktadır. Bu kapsamda yer alan görüşlerden öne çıkanlar aşağıda verilmiştir.

“Yani ilk amacımız öğrencileri korumak; düşmesinler, zarar görmesinler. İşte ne bileyim onların öz bakım becerilerini geliştirmeye çalışmak, yemek saatlerinde karınlarının doymasını sağlamak.” (Ayşin Hanım)

“Bizim okuldan bahsetsek mesela böyle bir imaj olabilir dışarıdan; öğrenci buraya geliyor, ama bir şey öğrenemiyor imajı. Bu büyük bir sorumluluk.” (Meral Hanım)

Özel eğitimle ilgili öne çıkan özelliklerden biri, özel eğitim öğrencilerinin ailelerine diğer çocukların ailelerinden çok daha fazla destek olmayı gerektirmesidir. Öğretmenler; bu ailelerin genellikle çocuklarının durumunu kabullenmekte zorlandıkları, çocuklarının durumuyla ilgili bilgi ve farkındalık kazanmaya ihtiyaç duyduklarını ve çoğu zaman kendilerine psikolojik yönden destek olunması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra çocukların özel durumu nedeniyle yapılması gereken ek harcamaların, maddi durumu zor olan aileleri daha da fazla zorladığına dikkat çekmişlerdir. Bu kapsamda yer alan görüşlerden öne çıkanlar aşağıda verilmiştir.

“Bu sadece sizinle yetmiyor, aileyi de eğitim işinin içine sokmak gerekiyor. Evde tekrarlama gerekiyor. Bir konuyu çocuğa anlatılan zamandan belli bir süre sonra yeniden tekrarlamak, desteklemek gerekiyor ki unutulmasın.” (Levent Bey)

“Sosyal olarak ailelerin de bilinçli olmadığını düşünüyorum Özellikle özel eğitime ihtiyacı olan çocuklarda. Zaten sosyal ve ekonomik olarak maddi durumları çok düşük. Bir de bilgi olarak da çok yeterli değiller özel eğitim konusunda da çok yeterli bilgiye sahip değiller, neyin ne olduğunu

bilmiyorlar. Şimdi onları da anlamak lazım. Onların da özel eğitim konusunda desteğe ihtiyaçları var bence.” (Ayhan Bey)

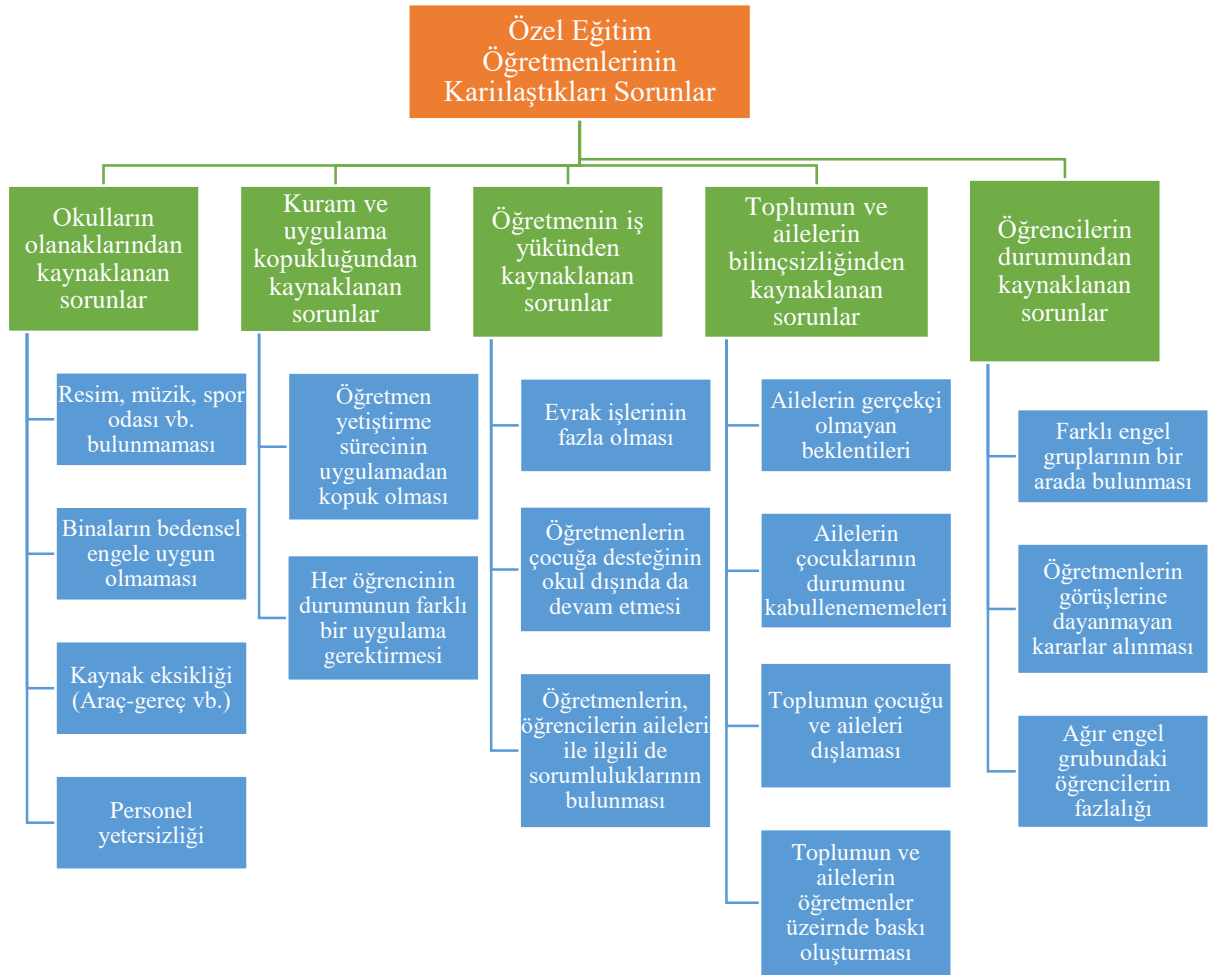
Son olarak yapılan görüşmeler özel eğitimin; her çocuk için ayrı ve yeni uygulamalar gerektirmesi, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerini önemli kılan nedenlerden biri olarak sınıflanmıştır. Bu kapsamda yer alan öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Her yıl farklı çocuklarda hepsi başka, tüm bildiklerimizi unutturuyor çocuklar. Yeni çocuklarla yeni bir eğitime başlıyoruz.” (Leyla Hanım)

“Bizde çocukları tanımak gerekiyor, çocukların özellikleri birbirinden çok farklı, bunları bilmek gerekiyor. Çok farklı sistem uygulamamız gerekiyor, farklı amaç-hedef kullanmamız gerekiyor.” (Levent Bey)

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar

Özel eğitimin kendine özgü yönleri ortaya konduktan sonra özel eğitim öğretmenlerine, işlerini yaparken ne tür sorunlarla karşılaştıklarını belirlemeye yönelik sorular yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular, “özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar” başlığı altında toplanmıştır. Bu başlık kapsamında ulaşılan bulgular Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar

Şekil 2’de görüldüğü gibi özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar; okulların olanaklarından kaynaklanan sorunlar, kuram ve uygulama kopukluğundan kaynaklanan sorunlar, öğretmenlerin iş yükünden kaynaklanan sorunlar, toplum ve ailenin bilinçsizliğinden kaynaklanan sorunlar ile karar ve uygulama kopukluğundan kaynaklanan sorunlar olmak üzere beş grupta yapılandırılmıştır. Okulların olanaklarından kaynaklanan sorunlar bağlamında öğretmenler; resim,

müzik, spor odası vb. bulunmaması, okul binalarının bedensel engeli olan öğrencilerin kullanımına uygun koşullara sahip olmaması, özel eğitime uygun araç-gereç eksikliği ve başta özel eğitim öğretmenlerinin sayıca az olmasından kaynaklanan personel yetersizliklerine değinmişlerdir. Okullardaki personel yetersizliği, bu okullarda özel eğitim öğrencilerinin engel grubuna göre gereksinim duydukları dil terapisti, fizyoterapist veya öğretmenlere de rehberlik edebilecek pedagoğ bulunmaması ile de ilişkilendirilmiştir. Bu kapsamda öne çıkan görüşlerden bazıları şunlardır:

“Fiziksel olarak çalıştığımız okulların fiziki yeterlilikleri uygun olmuyor aslında. Uygun değil, çoğu okulun da uygun değil yani. Bazı okullar ikiye bölünüp bir yandan normal okullar oluyor. İşte bizde bedensel engelli çocukların olduğu okulda asansör yok mesela.” (Ayhan Bey)

“Mesela okulumuz çok küçük, yetersiz, spor salonu çok küçük. Yani daha büyük bir okul olabilir müzik ve resim sınıfımız aynı, bu iki sınıf ayrı sınıflar olabilir çocukların ilgisi yönünde mesela istediğimiz zaman istediğimiz sınıfa götürüp bir şeyler yapabilmek, çalışmak isterim yani.” (Kerem Bey)

Kuram ve uygulamanın kopuk olması; öğretmenlerin, hizmet öncesinde aldıkları eğitimlerin, onları sınıflardaki gerçek durumlara yeterince hazırlamadığı ve her öğrencinin özel durumuna özgü uygulamalar geliştirilmesi gerektiği bağlamındaki görüşlerle ilişkilendirilmiştir. Bu kapsamda ön plana çıkan görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Ben üniversite okurken sürekli gönüllü olarak çalışmaya devam ettim bu süre zarfında. 4 yıl boyunca eğitim alıp bir yandan da uygulamaya şansım olduğu için teorikle pratiğin her zaman örtüşmediğinin farkına vardım. İşte bu tarz durumlarda çözümü kendimiz bulmamız gerektiğini fark ettim; çocuğa ve soruna özgü çözümler... Her zaman burada öyle reçeteli bir durum olmuyor problem davranış buysa çözümün bu diye kesin bir şey olmuyor, bunu fark ettim.” (Leyla Hanım)

“Diğer eğitim kurumlarında çalışan bir öğretmen olsak belli bir seviyede öğrenciler geliyor karımıza, işte millî eğitimin hazırladığı müfredatını kullanıyoruz. O hafta çalışacağımız konuların hepsi belli, hepsi önceden hazırlanmış, sadece sınıfa girip anlatıyoruz. Ama bizde öyle değil. Bizde çocukları tanımak gerekiyor, çocuklarının özelliklerini birbirinden çok farklı, bunları bilmek gerekiyor. Çok farklı sistem uygulamamız gerekiyor, farklı amaç-hedef kullanmamız gerekiyor.” (Levent Bey)

“Üniversitede aldığımız eğitimde birçok akademik konu var, birçok derinlemesine olaylar var, yöntem- teknikler var, ama saha çok farklıymış. Bu 5. yılım, üniversiteden mezun olduktan sonra sahanın çok farklı olduğunu gördüm, işin içerisinin daha farklı olduğunun farkına vardım. Şikâyetten ziyade daha çok sadeleştirip eğitimi, çocuklarla beraber daha iyi yerlere getirebiliriz diye düşünüyorum.” (Ayhan Bey)

Özel eğitim öğretmenlerinin en fazla şikâyetçi oldukları sorunlardan biri, iş yüklerinin çok fazla olmasıdır. Bu kapsamda; kendilerinden beklenen evrak işlerinin fazla olması, sorumluluklarının okul saatleri dışında da devam etmesi ve öğrenciler ile birlikte öğrencilerin ailelerine de yardımcı olmaya çalışmaları, bu iş yükünün daha da ağırlaşmasına neden olmaktadır. Bu kapsamda öne çıkan görüşler aşağıda verilmiştir:

“Onun dışında okul yönetiminin şeyi var... evrak işi bence çok fazla isteniliyor, idarenin suçu yok belki bu konuda ama her yaptığımız işin evraklandırılması, işte bunu böyle yaptım diye... bence öğretmeni olduğundan bir tık daha etkiliyor diyebilirim.” (Meral Hanım)

“Burada bedensel engelli çocuklar var ama bizim de özel eğitim öğretmeni olarak bedensel engelli çocuklarla yapabileceğimiz çalışmalar çok çok çok az. Yani bir öğretmen olarak kendinizi yetersiz hissetmemize sebep oluyor. Oyalanıyormuş gibi bir his yaratıyor, bunu şahsım adıma söyleyeyim ve bence diğer çocukların da eğitimine maalesef engel olduğu durumlar oluyor.” (Leyla Hanım)

Özel eğitim öğretmenlerinin sorun yaşadıkları diğer bir konu, toplumun ve ailelerin özel gereksinimli çocukların durumu hakkında yeterli bilgiye sahip olmamasıdır. Bu çocukların durumu hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları ise ailelerin, çocukları için gerçekçi olmayan beklentiler oluşturmalarına yol açmakta; bu beklentiler, öğretmenler üzerinde baskı oluşturmaktadır. Ayrıca ailelerin, çocuğun durumunu kabullenmemeleri, toplumun ise bu çocukları ve aileleri dışlaması da aile ve toplumun bilinçsizliğinden kaynaklanan sorunlar arasında yer almaktadır. Bu kapsamda öne çıkan görüşlerden bazıları şunlardır:

“Velilere destek olmayı becermek, onları bilgilendirmek, manevi olarak kabullenmeye yardım etmek... çünkü gerçekten bunu kabul etmek çok zor, her veli kabul edemiyor bu durumu, neden benim çocuğum diye...” (Ayşin Hanım)

“Velilerle çok sorunlar yaşıyoruz. Öğretmene destek olmanın yerine anlayışsız yaşıyorlar.” (Nurten Hanım)

“...çocuğundan okuma-yazma bekleyen veliler oluyor. Biz öğrenmez vs. diyemiyoruz, ama belki bunu hissettirdiğinizde birkaç hafta böyle morali bozuluyor mu diyeyim nasıl diyeyim... yani bir şeyler oluyor. En zor olan bizim için odur. Ya da bazen bizi burada bakıcı olarak görüyorlar. Yaşadığımız en büyük iki sorun da bu. Bu da veli ile ilgili. Hani çocuğumu okula bırakayım ona orada baksınlar diye bir imaj var.” (Meral Hanım)

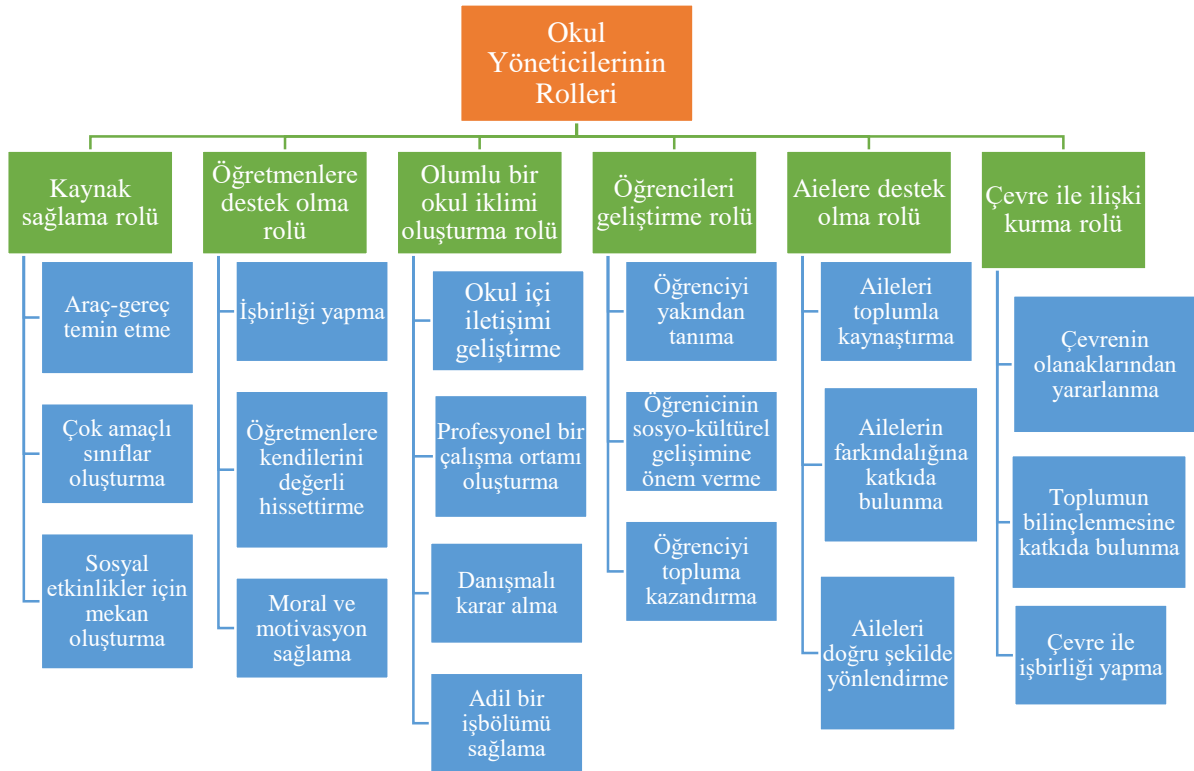
Öğrencilerin durumundan kaynaklanan sorunlar kapsamında, farklı engel grubundaki öğrencilerin aynı sınıfa yerleştirilmesi ve ağır engel grubundaki öğrencilerin sayıca fazla olması yer almaktadır. Öğretmenler, özellikle öğrenciyi tanılama, yönlendirme ve okulda hangi sınıfta eğitim göreceğine karar verme konusundaki yetkilerinin sınırlı olduğundan söz etmektedirler. Bu kapsamda öne çıkan görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Bence yanlış tanılama en büyük sorun. Orta-ağır çocukların aynı yerde olması çok sorun yaşanmasına neden oluyor.” (Leyla Hanım)

“Şimdi sıkıntı belki devletin planlamasındaki sıkıntısı. Burası mesela orta dereceli zihinsel engelliler okulu ama bakıyorsun bir anda hem orta derecede zihinsel engelliler var hem daha ağırılar var. Bu sıkıntılar var, planlamadaki sıkıntılar okula yansıyor.” (Murat Bey)

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunların Çözümünde Okul Yöneticilerinin Rollerini

Özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların ortaya konması ile birlikte bu sorunların nasıl çözülebileceği sorusu akla gelmektedir. Bu çalışma kapsamında bütün olası çözüm yolları ele alınmamakla birlikte öğretmenlerin değindikleri sorunların çözümünde okul yöneticilerinin ne tür roller üstlenebileceğine yönelik öğretmenler görüşleri incelenmiştir. Bu kapsamdaki görüşler, “okul yöneticilerinin rolleri” altında toplanarak Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların çözümünde okul yöneticilerinin rollerini

Şekil 3’te görüldüğü gibi özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların çözümünde, okul yöneticilerinden beklentileri altı başlık altında toplanmıştır. Bunlar okul yöneticilerinin; kaynak sağlama rolü, öğretmenlere destek olma rolü, olumlu bir okul iklimi oluşturma rolü, öğrencileri geliştirme rolü,

ailelere destek olma rolü ve çevre ile ilişki kurma rolüdür. Okul yöneticilerinin kaynak sağlama rolü kapsamında; araç-gereç temin etme, çok amaçlı sınıflar oluşturma ve sosyal etkinlikler için mekân oluşturma gibi görevlere yer verilmiştir.

“Şimdi bizim açıkçası çocuklarımızın akademik becerilerden daha çok birbiriyle kaynaşması ya da ne bileyim, farklı etkinlikler yapılması daha faydalı olacak bizim çocuklarımız için. O yüzden örneğin, bir resim sınıfı var ama bezen ters kalıyor, müzik dersi ile aynı sınıfta yapılıyor, ya da bir müzik sınıfı çocuklarımız için daha faydalı olacaktır. Ya da en büyük... mesela çok amaçlı bir sınıfımız olsa atıyorum, mesela öğleden sonra çocukların hep beraber film izlemesi, ne bileyim müzik açıp şarkıyı dinlemelerinin bile daha faydalı olacağını düşünüyorum. Bence Türkçe veya matematikten daha çok bu tür etkinlikler bizim öğrencilerimiz için daha faydalı olacak diye düşünüyorum”. (Meral Hanım)

“Öğrencilerinin fiziksel sorunlarını destek olabilecek imkanlar yok. Mesela asansörümüz yok, bu da okulun sıkıntısı. Müdür beyin bir projesi vardı bu alanda dış tarafından bir asansör yapacaktı. Sanırım maddi imkanlarının yetersizlikten dolayı bu henüz yapılmadı bu sene için, ama projelerin arasında bu var yapılabilir.” (Ayşin Hanım)

“Bence daha çok önem verilmeli özel eğitime, okul ortamı düzeltilebilir, yani özel eğitim için tasarlanmış okullar olabilir. Materyaller özel eğitim için olabilir. Bizim müdürümüz materyaller konusunda sıkıntı yaşatmıyor bize, temin etmeye çalışıyor ama çeşit çok az. Elimizde olan materyaller bazen özel eğitime uymuyor. O yüzden çeşitlendirilebilir.” (Kerem Bey)

Özel eğitim okulu yöneticilerinin öğretmenleri destekleme rolü kapsamında, öğretmenler ile olan ilişkileri ve öğretmenlerin bu konudaki beklentilerine yer verilmiştir. Yapılan görüşmeler öğretmenler tarafından bu konunun oldukça önemli bulunduğuna işaret etmektedir. Hatta öğretmenlerin en önemli beklentileri arasında; okul yöneticilerinin, aileler ile olan iletişimde kendilerine destek olması, kendileri ile işbirliği yapması, moral ve motivasyon sağlama ve kendilerini değerli hissettirmesi yer almaktadır. Bu kapsamda yapılan görüşmelerde öne çıkan ifadelerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Yöneticilerden dediğimiz gibi psikolojik destek olursa iyi olur işte ya öğretmenler burada çabuk yıpranıyor, desteğe ihtiyaç duyuluyor. Velilerle iletişimde destek olması, ya da öğretmen arkadaşlarla olan iletişimlerde destek olunması gibi.” (Murat Bey)

“... özel eğitim öğretmenliği zor bir iş, hani sonuçta kolay iş yapmıyoruz, öğrencilerle, velilerle bir sürü sıkıntılar yaşıyoruz. O yüzden öğretmenlere bu yönden biraz moral-motivasyon artırıcı sosyal etkinlikler olabilir bence. Hani birlikte, mesela bütünlük sağlamak açısından bir etkinlik ya da öğretmenin okulda stresini azaltacak bir etkinliğin yapılması öğretmen açısından daha faydalı olabilir diye düşünüyorum.” (Meral Hanım)

“Genellikle öğrenci velileri ile sorunlar oluyor. Özel eğitimde veliler biraz daha farklı. Onları da anlamak lazım. Duygusal olarak ne durumda olduklarını tahmin etmek daha güç. Çok sorun olabiliyor ve veli ile karşılaştığımız sorunlarda idarenin öncelik olarak öğretmeni dinleyip öyle karar alması gerekiyor. Herhangi bir problemde veliyle öğretmeni karşı karşıya getirmemesi gerekiyor diye düşünüyorum” (Ayhan Bey)

Okul yöneticilerinin öğretmenleri destekleme rolü kapsamında yer verilen özelliklerin yanı sıra olumlu bir okul iklimi oluşturma bağlamında da onlardan beklenen birtakım davranışlar bulunmaktadır. Bunlar arasında; okul içi iletişimi geliştirme, profesyonel bir iş ortamı oluşturma, danışmalı karar alma ve adil bir iş bölümü sağlama yer almaktadır. Bu kapsamda yapılan görüşmelerde öne çıkan ifadelerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Yerleri değiştiriyor mesela müdür bey, sınıfları değiştiriyor. Çok ağır öğrenci olduğu zaman hep aynı sınıfta, diğer sene de başka bir öğretmen oluyor. Gerçekten bazen çok bun oluyoruz, sürekli aynı öğrenci hem de ağır bir öğrenci ile çalışınca. Hani hafif olunca tamam aynı öğretmen olabilir. Sürekli ağır öğrenci olunca, bir yerden başka yere götürmek falan gerekiyor. Bazen gerçekten haksızlık oluyor sınıflar konusunda.” (Kerem Bey)

“Çok fazla işte böyle abla-abi ilişkileri var idare ve öğretmenlerin kendi aralarında. Ben bunu pek doğru bulmuyorum. Biraz daha mesafeli ve iş ilişkisi olması gerekiyor diye düşünüyorum.” (Leyla Hanım)

Özel eğitim okullarında öğretmenlerin, okul yöneticilerinden önemli beklentilerinden birini de öğrencileri geliştirmede rol üstlenmeleri oluşturmaktadır. Öğrencilerin gelişiminde rol oynayacak okul yöneticilerinden; öğrencileri yakından tanımaları, onların sosyo-kültürel gelişimine önem vermeleri ve onları topluma kazandırmak için çalışmaları beklenmektedir. Bu kapsamda yapılan görüşmelerde öne çıkan ifadelerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“En başında sınıflar oluşturulurken özel eğitimden gelen yönetici ya da müdür yardımcısı yani idare olmuş olsa bu çocuğu tanısa otizmlide bir sınıfa koysa, otizmlide sınıfa başkasını koyamazız

yani başka öğrencileri veremeyiz gibi ya da bazı çocuklar var, çoğu çocuk aslında alması gereken tanıdan daha çok farklı tanı alıp geliyor. İdare bunları tespit edip bunların alınması gereken tanıları verebilse, verilmesi gereken eğitime uygun çalışmalar yapılabilir.” (Ayhan Bey)

“Yani şimdi idari olarak... Burası Özel eğitim okulu olduğu için biraz daha bilgili olmak gerekiyor. Sonuçta özel eğitimin bilincinde olabilmesi. Daha önce normal okulda da çalışmışım, Ortaokulda çalışmışım. Orada hiçbir fikirleri yok, konuya ilişkin, özel eğitime öğrencilerine, özel eğitim sınıflara, özel eğitim öğretmenlerine. Oradaki sıkıntılar bam başka.” (Leyla Hanım)

Okul yöneticilerinin aileleri destekleme rolü; ailelerin toplumla kaynaşmasına yardımcı olma, ailelerin çocuklarının durumu ile ilgili farkındalık kazanmasına katkıda bulunma aileleri toplumla kaynaştırma yönündeki beklentileri içermektedir. Bu kapsamda yapılan görüşmelerde öne çıkan ifadelerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Velilere seminerler verilsin bilinçlendirmek amacıyla. Ne ile karşılaştığını ve ileride ne olacağını çoğu zaman bilmiyorlar. Onlar bilmedikçe bizi zorluyorlar.” (Nurten Hanım)

“Okul yönetimi bildiğim kadarıyla bazen velilere seminer falan vermeyi düşünüyor. Ama velilerle sorunlar yaşıyoruz, işte katılmak istemiyorlar. Onlar da sanırım dışarıda düşünmüyorlar işte çocuğu okula gönderiyorum zaten hazır okuldayken ben de biraz evde rahat edeyim diye bir düşünce var ne yazık ki. Yoksa hani dediğim gibi, okul müdürü ve müdür yardımcısı aile seminerleri düzenlemeye çalışıyorlar. Hatta sanırım şu an bir kardeş okul projemiz var, yani yönetim destek alıp ilerleyen zamanlarda şey yapacak; ailelerin müzikle terapi eğitimi gibi bir çalışma yapılacaktır.” (Meral Hanım)

“Yani o yüzden ailelerin bu konuda psikolojik olarak desteklenmesi gerekiyor. Bizden ziyade onları da desteklenmesi gerekiyor. Ama öyle işte çağıralım, konuşalım, gönderelim şeklinde değil. Gerçekten problemleri aşabilecek destekler, belki haftalık görüşmeler, belki günlük görüşmeler. Ailenin durumuna göre periyotlarla görüşmeler olabilir, yani düzenli ve sistematik olmalı. Hani böyle sadece yapmışım gibi olsun değil, gerçekten işe yarayan ve anlamlı bir şey olmalı.” (Levent Bey)

Son olarak özel eğitim öğretmenlerinin, okul yöneticilerinden bekledikleri rollerden birini, çevre ile ilişki kurma rolü oluşturmaktadır. Çevre ile ilişki kurma rolü; çevre ile işbirliği yaparak çevrenin olanaklarından okulun yararlanmasını sağlama ve toplumun özel eğitim öğrencileri ile ilgili konularda bilinçlenmesine katkıda bulunma gibi davranışları içermektedir. Bu kapsamda yapılan görüşmelerde öne çıkan ifadelerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Özel eğitim okullarında üst düzey bir beklenti olmamalıdır okul yönetimi tarafından. Daha çok çocukların sosyal etkinliklere ya da sosyal faaliyetlere katılımların artırılması için çalışmalı. Ve ayrıca okulların tamamen kendine kapanıp, dışla bağlantısını kesmek yerine daha önemlisi toplumunun kabulünü sağlayacak dış etkinlikler yapılabilir, toplumun da bunu kabul edebilmesini sağlayacak projeler olabilir.” (Meral Hanım)

“İşte bazı şeylerde işbirliği yapmamız gerekiyor, imkansız değil yani. Burada benim nedenini anlayamadığım, sadece bizim okulumuz için geçerli değil, ama milli eğitiminin belediye ile bir iş yapmama durumu söz konusu.” (Leyla Hanım)

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak özel eğitim okullarında karşılaşılan sorunları ve bu sorunların çözümünde okul yöneticilerinin rolünü incelemeyi amaçlayan bu çalışmada ilk olarak özel eğitimin kendine özgü yönleri belirlenmiştir. Özel eğitimin kendine özgü yönlerini anlamının, özel eğitim okullarında karşılaşılabilecek sorunlar ve bunların nasıl çözülebileceği konusunda bir çıkış noktası oluşturması beklenmektedir. Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin bu bağlamdaki görüşleri incelendiğinde özel eğitimin önemli düzeyde sabır ve anlayış gerektiren bir çalışma alanı olduğu vurgusu ile karşılaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, özel eğitimin temel niteliklerine ve özel eğitim öğretmeni olmanın gerektirdiği temel özelliklere vurgu yapan pek çok çalışmada dile getirilmiştir (Bozgeyikli, 2016; Çankıran, 2019; Şahin ve Şahin, 2012). Özel eğitim öğrencilerinin özel nitelikleri dolayısıyla öğrenmenin yavaş ve zor olması ve buna bağlı olarak dönütün gecikmesi veya hiç gelmemesi gibi sebepler, özel eğitimin neden bu denli sabır ve özveri gerektirdiğini açıklar niteliktedir. Öğrencinin öğrenmesini sağlamak üzere birbirinden farklı yollar deneyen, çoğu kez başa dönmek durumunda kalan ve çabalarının, kendisini amaca ulaştırıp ulaştırmadığı konusunda gerekli ipuçlarını alamayan öğretmenin en çok, sabır ve özveriye ihtiyaç duyması kaçınılmazdır.

Öğretmenler ne kadar sabırlı ve anlayışlı olsalar da özel eğitimin çocukların özel durumu nedeniyle duygusal olarak yıpratıcı bir meslek olduğu da katılımcılar tarafından dile getirilen görüşler arasında yer almaktadır. Hatta bu duygusal yükün, sürecin zorluğu ve ağır ilerleyişi ile birleşerek öğretmenlerde tükenmişliğe yol açma potansiyeli olduğu anlaşılmaktadır (Emery ve Vandenberg, 2010). Özel eğitimin kendi özgü niteliklerinin önemli bir sonucu olarak görülebilecek bu durum, araştırmada, katılımcılar tarafından dile getirilen diğer bir özellik olan özel eğitimin iş yükü fazla olan ve sorumluluğu ağır olan bir meslek olmasını da açıklar niteliktedir. Farklı gereksinim boyutundaki öğrenciler ve onların davranış problemleri ile başa çıkma süreci sürekli ilgi gerektirmekte ve öğretmenin iş yükünü arttırarak strese neden olabilmektedir (Hamama vd., 2013; Stempien ve Loeb, 2002). Çünkü özel eğitim, çocuklarla birebir ilgilenmeyi, hatta onlara fiziksel yardımda bulunmayı, gerektiğinde öz-bakım becerileri kazandırmayı içeren zorlayıcı bir içeriğe sahiptir.

Özel eğitimin kendine özgü nitelikleri bağlamında vurgulanan diğer bir nokta, ailelerin maddi ve manevi yönden önemli düzeyde desteğe ihtiyaç duymalarıdır. Özel eğitimin niteliğini belirleyen önemli etmenlerden biri de aile ile okul arasındaki iletişim ve işbirliğinin güçlü olmasıdır (Çetin, 2004; Güleç-Aslan vd., 2014; Ngang, 2021; Rodrigues vd., 2015). Özel gereksinimli çocukların eğitimi için nasıl ki özel eğitim alanında yetişmiş öğretmenlere gereksinim varsa ailelerin de kendi çocuklarını yakından tanımaları, onların özel durum ve gereksinimlerine uygun yaklaşımlar sergilemeleri gerekmektedir. Bunu yapabilmeleri için duygusal yönden güçlü olmaları ve çocuklarının durumuna ilişkin bilişsel farkındalıklarının yüksek olması beklenmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinden informal olarak beklendiği söylenebilecek önemli sorumluluklardan biri ise ailelere bu farkındalık ve psikolojik sağlamlık için gerekli desteği sağlamak olarak nitelendirilebilir. Özel eğitimin kendine özgü nitelikleri bağlamında öğretmenlerin de bulunduğu özellikler arasında *duruma uygun çözümler* gerektirmesi de yer almaktadır. Özel eğitimin ortaya çıkışının, diğerlerinden farklı gereksinimlere sahip özel çocuklara eğitim verilmesi amacına dayanması, özel eğitimde her çocuğun biricik kabul edilmesini ve ortaya çıkabilecek, daha önce karşılaşılmamış sorunlara anlık çözümler üretilmesini gerekli kılmaktadır (Chia ve Elangovan, 2015; Swanson vd., 2012). Bu da beraberinde özel eğitimin başka bir niteliğini, öğretmenler için *sürekli mesleki gelişim* gerektirmesini açıklayan bir neden olarak görülmektedir. Her çocuğun gereksinimlerine farklı bir yaklaşım sergilemesi beklenen özel eğitim öğretmenlerinin, kendilerini sürekli güncellemeleri, yeni durumlara kolayca uyum sağlayabilmeleri ve farklı sorunlara yönelik alternatif çözüm yolları kullanabilmeleri beklenmektedir (Brownell, Hirsch ve Seo, 2004). Bunu yapmak için ise sürekli mesleki gelişim içerisinde olmaları önem taşımaktadır. Alanyazında da benzer şekilde özel eğitim öğretmenlerinin sürekli mesleki gelişime duydukları gereksinime vurgu yapılmaktadır (Gebbi vd., 2012).

Özel eğitimi diğer eğitim türlerinden farklı kılan özellikler, öğretmenlere önemli yükler getirmekte ve çeşitli sorunlar yaşamalarına neden olabilmektedir. Araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları bu sorunların neler olduğu yine onların görüşlerine dayalı olarak ortaya konmuştur. Buna göre öğretmenler özellikle *okulların olanaklarından kaynaklanan sorunlar* üzerinde önemle durmuşlardır. Bu kapsamda gerek özel eğitim okullarına ve öğretim süreçlerine uygun materyal eksiklikleri gerekse okul binasının, öğrencilerin engel gruplarına uygun şekilde tasarlanmamış olmasına dikkat çekilmiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonuca, pek çok çalışmada, özel eğitimde yaşanan temel sorunlar bağlamında yer verildiği görülmektedir (Başaran, 2001; Güleç-Aslan vd. 2014; Whitaker, 2001). Bunun yanı sıra okulda; özel eğitim öğrencilerinin gelişiminde akademik başarıdan öte önemsenmesi gerektiği düşünülen sosyo-kültürel etkinliklerin yapılabileceği alanların bulunmadığı belirtilmiştir. Spor, resim, müzik gibi alanlardaki yeterliliklerini geliştirmenin yanında öğrencilerin bu alanlarda gerçekleştirecekleri etkinliklerin onlar için bir tür terapi işlevi görmesi olasıdır. Bu nedenle özel eğitim okullarında bu etkinliklere daha da fazla gereksinim duyulmaktadır. Okulların olanaklarından kaynaklanan sorunlar içerisinde personel eksikliği ile ilgili dile getirilen görüşler de yer almaktadır. Bu kapsamda hem özel eğitim alanında hizmet öncesi eğitim almış olan öğretmen sayısının az olması hem de fizyoterapi ve dil terapisi gibi öğrencilerin engel durumlarından ötürü gereksinim duydukları alanlarda yardım alabilecekleri personelin okullarda bulunmamasına vurgu yapılmıştır. Özel eğitim alanı öğretmenlerinin sayıca azlığı konuyla ilgili yapılan pek çok çalışmada uzun yıllardır dile getirilen bir sorundur (Başaran, 2001; Mason-Williams vd., 2020; Thornton, Peltier ve Medina, 2007). Ancak bu sorunun çözümü için kısa sürede ve çok sayıda mezun verilmesi nitelik sorununu gündeme getirmektedir. Bu da bu çalışmanın bulguları arasında yer alan başka bir sorun başlığına, *kuram ve uygulama arası kopukluktan kaynaklanan sorunlara* kapı aralamaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin

yetiştirilmesi sürecinin uygulamadan kopuk olması, öğretmenler tarafından belirtilen önemli sorun alanları arasında yer almaktadır. Bu sorun, benzer şekilde diğer çalışmalarda da dile getirilmekte ve özel eğitim öğretmenlerinin uygulamadan kopuk yetiştirmelerinin, mesleğin ilk yıllarında ne kadar zorlayıcı olduğu üzerinde durulmaktadır (Boyer ve Gillespie, 2000; Brownell, Hirsch ve Seo, 2004; Feng ve Sass, 2013; Whitaker, 2001). Bu durum aynı zamanda özel eğitim öğretmenlerine reçete şeklinde sunulan yöntem ve tekniklerin, gerçek durumda her zaman bir karşılığının olmadığı anlamına da gelmektedir. Öğretmenlere yönelik sınıfa ve öğrenciye özgü durumları içeren anlık rehberlik hizmetlerinin ön planda olması önemli görülmektedir.

Özel eğitim okullarındaki olanaklardan kaynaklanan sorunlar bağlamında değinilen özel eğitim öğretmeni sayısının azlığı bir başka sorun başlığı olan *öğretmenlerin iş yükünün fazlalığından kaynaklanan sorunlar* ile de yakından ilişkilidir. Özel eğitim öğrencilerinin birebir ve sürekli ilgi isteyen bir öğrenci grubu olması ve ağır engel grubundaki öğrencilerin fiziksel yardım, öz bakım gereksinimlerinin bulunması, bir öğretmenin tek başına çok sayıda öğrenci ile ilgilenmesini oldukça zorlayıcı hale getirmektedir. Buna bir de üst yönetim tarafından kendilerinden beklenen evrak işlerinin eklenmesi, özel eğitim öğretmenleri için durumu daha da zorlaştırmaktadır (Boyer ve Gillespie, 2000; Nance ve Calabrese, 2009; Takala, Pirttimaa ve Törmänen, 2009). Öğretmenlerin bu ağır iş yüküne bir de toplumun ve ailelerin bilinçsizliğinden kaynaklanan sorunlar eklenmektedir. Oysaki özel eğitim, aile ve toplum işbirliğine yoğun bir şekilde gereksinim duyulan bir alandır (Dale, 1996). Bu işbirliğinin sağlanması öncelikle aile ve toplumun, özel eğitime yönelik farkındalık kazanması ile olanaklıdır. Aksi takdirde gerek toplum gerekse aileler, öğretmenlerin ve öğrencilerin üzerinde gerçekçi olmayan beklentiler ile baskı oluşturmakta ve işleri daha da zorlaştırmaktadırlar (Altinkurt, 2008; Russell, 2003; Whitaker, 2001). Özellikle ailelerin farkındalığının düşük olmasından kaynaklanan sorunlar hem öğrencilerin gelişimini sekteye uğratabilmekte hem de öğretmenleri zor durumda bırakmaktadır. Hatta ailelerinin bu bilinçsizliği, özel eğitim öğretmenlerini bakıcı gibi görmelerine neden olarak beklentilerini yanlış yönde şekillendirmelerine yol açmakta ve öğretmenlerin de öz saygılarını zedeleyebilmektedir.

Öğretmenlerin dile getirdikleri sorunlardan bir kısmı, *öğrencilerin durumundan kaynaklanan sorunlardır*. Bu kapsamda öğretmenler, özellikle ağır engel grubundaki birden fazla öğrenci ile tek bir öğretmenin ilgilenmek durumunda kalması sonucunda diğer öğrencilere vakit ayırmak konusunda sıkıntı yaşadıklarına değinilmektedirler. Aynı sınıfta farklı engel grubundan öğrencilerin bulunmasının da öğretmenlerin işlerini iyice zorlaştırdığı görülmektedir. Bu durumun arka planında ise ailelerin RAM üzerinde etkili olarak doğru tanı konulmasına engel olmasının yer aldığı dile getirilmektedir. Bunun yanı sıra devletin planlamasından kaynaklanan sorunların da farklı engel grubundaki öğrencilerin aynı sınıfta bulunmasına yol açtığı üzerinde durulmaktadır. Türkiye'deki konu ile ilgili alanyazın da özel eğitim öğretmenlerinin, ailelerin RAM üzerinde etkili olarak yanlış tanı koymalarına neden olmasının önemli bir sorun olarak gördüklerine işaret etmektedir (Demirtaş, Arslan ve Güven, 2016). Nitekim yapılan görüşmelerde farklı engel grubundaki öğrencilerin aynı sınıfta eğitim alması durumunun, öğretmenler tarafından verilen kararlara dayanmadığı; tanılama sürecinin ve devletin planlama sürecinin bir sonucu olduğu belirtilmektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların neler olduğunun belirlenmesi, bu sorunların nasıl çözülebileceğine ışık tutması ve böylece özel eğitim okullarında etkililiğin artırılmasına katkı sağlaması bakımından önemlidir. Bu sorunların çözümü ise ilk olarak pek çok örgütte olduğu gibi, bu okulların da hedeflerine ulaşmalarından birinci derecede sorumlu olan yöneticilerinden beklenen rollerin neler olduğu sorusunu gündeme getirmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlarla uyumlu bir şekilde okul yöneticilerine atfedilen temel rollerden birini, *kaynak sağlama rolü* oluşturmaktadır. Yönetimin tanımı ve doğası gereği, okul yöneticisi burada kaynak sağlayıcı olarak görülmekte ve çalışma koşullarından sorumlu tutulmaktadır (Gersten vd., 2001; Smith ve Andrews, 1989). Özel eğitim okullarında verilen eğitimler, öğrencilerin bireysel olarak özel öğrenme gereksinimlerini temel almaktadır. Öğrenme ortamları, tek bir öğrenci veya çok küçük öğrenci grupları için düzenlenmektedir. Bu nedenle daha farklı yöntem-teknik ve araç-gereç kullanımını gerektirmektedir (Zigmond ve Kloo, 2011). Bu durum, kaynak sağlayıcı olarak okul yöneticisinin görevini, özel eğitim okulları için daha önemli bir konuma getirmektedir. Bununla birlikte özel eğitim öğretmenlerinin dile getirdiği sorunların yalnızca kaynak sağlayarak veya fiziksel olanakları iyileştirerek çözülmesi olanaklı değildir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri dikkate alındığında okul yöneticilerinden beklenen önemli rollerden birinin de *öğretmenleri destekleme rolü* olduğu görülmektedir. Bu kapsamda öğretmenler, yaşadıkları zorlukların üstesinden daha rahat bir şekilde gelebilmek için okul yöneticilerinden kendilerine mesleki anlamda rehberlik sağlama ve kendileri ile işbirliği içinde olma gibi roller üstlenmelerini beklemektedirler. Özel eğitim okulları yöneticilerinin mesleki anlamda öğretmenlere rehberlik sağlaması ve onların gelişimini desteklemesi pek çok çalışmada önemle üzerinde durulan konulardan biridir (Correa ve Wagner, 2011; DiPaola, Tschannen-Moran ve Walter-Thomas, 2004; Goor, Schwenn ve Boyer, 1997). Bunun için özel eğitim okullarında görev yapan yöneticilerin, özel eğitim alanında uzmanlık sahibi olması gerektiği söylenebilir. Türkiye’de son yıllarda çıkarılan okul yöneticisi atama ve yerleştirme yönetmelikleri (örneğin; 31380 sayılı, 05.02.2021 tarihli “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği”), özel eğitim okul yöneticilerinin, özel eğitim öğretmeni olmasını gerektirmektedir. Bu gereklilik, öğretmenlerin beklediği mesleki rehberlik ve işbirliğinin sağlanması bağlamında umut verici görünmektedir. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinden kendileri ilgili diğer bir beklentisi, veliler ile kendileri arasında arabuluculuk görevi üstlenmeleridir. İç çevre ile dış çevre arası ilişkileri düzenlemek, örgüt yöneticilerinden beklenen temel yeterlilikler arasında yer almaktadır (Cobb, 2015; Goor, Schwenn ve Boyer, 1997). Ancak bu durum özel eğitim okulları gibi ailenin yüksek düzeyde katılımını gerektiren örgütler için daha da önemli bir yeterlilik olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca öğretmenler, okul yöneticilerinden en çok kendilerini moral ve motivasyon bağlamında desteklemelerini beklemektedirler. Özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşama olasılığı ve stres düzeyi yüksek bir çalışan grubunu oluşturmaları, bu beklentilerini açıklar niteliktedir. Özel eğitim öğretmenleri ile ilgili yapılan çalışmalar, yöneticiden alınan desteğin öğretmenlerin deneyimledikleri olumsuz duyguların önüne geçebildiğine işaret etmektedir (DiPaola, Tschannen-Moran ve Walter-Thomas, 2004). Bunun yanı sıra özel eğitim okullarında çocukların özel durumundan ve ailelerin bu konudaki bilgi düzeylerinin düşük olmasından kaynaklı olarak okul yöneticilerinin çatışmalarda arabuluculuk yapma ve bu kapsamda aileler ve öğretmenler arasında etkili bir iletişime aracılık etme rolleri ön plana çıkmaktadır (DiPaola, Tschannen-Moran ve Walther-Thomas, 2004). Yapılan görüşmeler de öğretmenlerin özellikle aileler konusunda yaşadıkları sıkıntılarda okul yöneticilerinden destek beklendiklerini, aileler ile olan iletişimde onlara önemli bir rol yüklediklerini göstermektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin okul yöneticilerinden beklendikleri duygusal destek, yöneticilerin temel yeterlilik alanlarından insancıl yeterliliklerin, özel eğitim okullarındaki önemini de görünür kılmaktadır.

Okul yöneticilerinin insancıl yeterliliklerinin önemini, diğer bir rol başlığı olarak araştırma bulgularında yer alan *olumlu bir okul iklimi oluşturma* kapsamında da görmek olanaklıdır. Bu kapsamda özel eğitim öğretmenleri, okul yöneticilerinden; demokratik, adil ve iletişime açık bir okul ortamı oluşturmalarını beklemektedirler. Böylesi bir çalışma ortamının, stres ve tükenmişlik gibi özel eğitim öğretmenlerinin yatkın olduğu olumsuz deneyimlerin önüne geçebileceği, yapılan çalışmalarda da desteklenmektedir (Correa ve Wagner, 2011; Gersten vd., 2001). Bunun yanında okul yöneticilerinden profesyonel bir çalışma ortamı oluşturması yönündeki beklenti de ondan beklenen mesleki rehberlik ve destek kapsamında değerlendirilebilir. Bu tür beklentilere dayalı olarak özel eğitimin, diğer eğitim türlerinden ayrıldığı ve bu nedenle yönetiminin de özel bir uzmanlık gerektirdiği çıkarımında bulunmak olasıdır. Özel eğitim okulu yöneticilerinin, özel eğitim alanındaki bilgi ve tecrübesiyle uzman olması gerekliliği, araştırmanın, okul yöneticilerinden beklenen roller ile ilgili bulgularından biri olan *öğrencileri geliştirme rolü* başlığında da ön plandadır. Özel eğitim öğretmenleri, okul yöneticilerinden; öğrencileri yakından tanımalarını, onların sosyo-kültürel gelişimlerine önem vermelerini ve onları topluma kazandıracak etkinlikler düzenlemelerini beklemektedirler. Bu okullardaki öğrencileri, yakından tanımak, onların gereksinimlerini doğru bir şekilde belirlemek adına önemlidir (Bateman ve Bateman, 2001). Okulun çevreye açılan kapısı olarak değerlendirilebilecek okul yöneticilerinin, öğrenciyi tanımadan onun gelişimine katkıda bulunmaları olası görünmemektedir.

Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin yaşadığı en önemli sorunlardan birini, ailelerin ve toplumun bilinçsizliği oluşturmaktadır. Özellikle ailelerin davranışları, halihazırda iş yükü ağır olan öğretmenlerin daha da fazla zorlanmalarına neden olabilmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinden beklendikleri rollerden biri de *aileleri destekleme rolü* olmaktadır. Alanyazında yer alan çalışmalar da özel eğitim hizmetlerinin etkili bir şekilde sürdürülmesinde okul yöneticilerinin aile katılımını sağlama bağlamındaki rollerinin önemine dikkat çekmektedir (DiPaola, Tschannen-Moran ve Walther-Thomas, 2004; Sider, Maich ve Morvan, 2017). Bu kapsamda ailelerin bilinçlenmesi,

çocuklarının durumunu kabullenmesi ve kendilerine doğru bir yönlendirme yapılması ön plana çıkmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular da özel eğitim okullarındaki öğretmenlerin, okul yöneticilerinden aileler ilgili benzer beklentilere sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Son olarak öğrencilerin topluma kazandırılması bağlamındaki beklentiler, yine araştırma bulguları kapsamında yer alan okul yöneticilerinin *çevre ile ilişki kurma rolünü* gündeme getirmektedir. Nitekim okul yöneticilerinden teknik ve insancıl yeterlilikleri yanında okul-çevre ilişkilerinin düzenlenmesi ve yönetilmesi bağlamındaki kavramsal yeterliliklere de sahip olmaları beklenmektedir. Özellikle aile ve toplumun, çocukların durumu hakkında yeterli düzeyde bilgi ve farkındalığa sahip olmamasının özel eğitime devam eden öğrencilerin gelişimi bağlamında ne denli önemli bir sorun olduğu düşünüldüğünde, okul yöneticilerinin bu yeterlilikleri daha da büyük önem kazanmaktadır. Yapılan benzer nitelikteki çalışmalar, aile ve okul arasında işbirliği sağlanması (Bateman ve Bateman, 2001; Cobb, 2015; Goor, Schwenn ve Boyer, 1997) kadar ailenin toplumdan kabul görme yönündeki beklentisi ve gereksinimine de vurgu yapmaktadırlar (Karadağ, 2009). Bunun sağlanması konusunda da yine okul-toplum ilişkilerinden sorumlu tutulan okul yöneticisine önemli görevler düşmektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların çözümünde okul yöneticilerinden yerine getirmelerini bekledikleri rolleri, genel bir çerçeve içerisinde Katz'ın (1974) etkili yönetici yeterlilikleri olarak belirlediği teknik, insancıl ve kavramsal yeterlilikler çerçevesinde özetlemek olanaklıdır. Teknik yeterlilikler bağlamında okul yöneticilerine, öğretmenlere mesleki rehberlik yapma, öğretmenler ile mesleki işbirliği içinde olma ve özel eğitim öğrencilerini yakından tanıma gibi roller yüklenmektedir. İnsancıl yeterlilikler kapsamında okul yöneticilerinden beklenen roller; özel eğitimin yorucu, yoğun ve sabır gerektiren doğası gereği öğretmenlere moral ve motivasyon sağlama, onlara kendilerini değerli hissettirme gibi tutum ve davranışları kapsamaktadır. Son olarak kavramsal yeterlilikler ise özellikle okul-aile işbirliğinin sağlanması konusuna yoğunlaşmakla birlikte okul ile toplum arasındaki ilişkilerin geliştirilmesi, aileler ve çocukların toplumla bütünleştirilmesi ve ailelere gerekli desteklerin sağlanması gibi rolleri de içermektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar çerçevesinde daha sonra yapılacak araştırmalara yol göstermek ve uygulamaya katkıda bulunmak üzere aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Araştırma sonuçları özel eğitimin kendine özgü yönlerine ve özel eğitimde yaşanan sorunlara dikkat çekmektedir. Bu durum, araştırmaya katılan öğretmenlerin de belirttiği gibi özel eğitim öğretmenliğinin uzmanlık gerektirdiğine işaret etmektedir. Buna göre özel eğitim öğretmenliğinin yalnızca bu alanda formasyon sahibi öğretmenler tarafından yapılması gerektiği söylenebilir.
- Özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların çözümünde okul yöneticilerine hem özel eğitim alanında uzman olmalarını hem de etkili bir yönetici olmalarını gerektiren roller düşmektedir. Bu kapsamda özel eğitim okulu yöneticiliğinde alan uzmanlığı ile birlikte ayrı bir yöneticilik eğitimi sunulması gerektiği düşünülmektedir.
- Eğitim örgütlerinde informal örgüt yönünün ağırlıkta olması nedeniyle okullarda yöneticilerin insancıl yeterlilikleri ön plana çıkmaktadır. Ancak özel eğitim okullarının kendine özgü yönleri bu okullarda özellikle öğretmenlerin hissettiği tükenmişliğin önüne geçmede yöneticilerin bu yeterliliklerine daha da fazla gereksinim duyulduğunu göstermektedir. Özel eğitim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerin yaşadıkları sıkıntıların üstesinden gelmede özellikle insancıl yeterliliklerini işe koşmaları beklendiği görülmüştür. Bu nedenle bu okullara yapılacak yönetici atamalarında insancıl yeterlilikler kapsamında yer alan iletişim ve motivasyon gibi yeterlilik alanları üzerinde durulması gerekmektedir.
- Bu çalışmanın önemli sınırlılıklarından biri, tek bir okulda görev yapan öğretmenler ile yürütülmüş olmasıdır. Bu nedenle benzer soruların anket maddelerine dönüştürülerek daha geniş bir özel eğitim öğretmeni örneklemine sunulmasında fayda görülmektedir.
-

Çalışmada hem özel eğitim okullarında yaşanan sorunlar hem de bunların çözümünde okul yöneticilerinin rollerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Ancak yapılacak daha geniş örneklemler

çalışmalar aracılığı ile belirlenen sorunlara yönelik politika yapıcıların kararlarına yön verebilecek öneriler geliştirilmesi olasıdır.

KAYNAKÇA

- Akbaşlı, S., Kösece, P., & Uçan, M. B. (2018). Okul değişkenlerinin akademik başarıya olan etkisine yönelik öğrenci görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Scientific Educational Studies*, 2(2), 93-110.
- Altınkurt, N. (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arabacı, İ., Şanlı, Ö., & Altun, M. (2015). Okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atama yöntemlerine ilişkin sendika temsilcilerinin, maarif müfettişlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 166-186.
- Ataman, A. (Ed.) (2009). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Yayınevi.
- Aydın, A., Sarier, Y., & Uysal, S. (2013). The effect of school principals' leadership styles on teachers' organizational commitment and job satisfaction. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 806-811.
- Bateman, D. F., & Bateman, C. F. (2014). *A principal's guide to special education*. Arlington, Virginia: Council for Exceptional Children.
- Başaran, İ. (2001). Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çalışma koşulları. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(1), 41-53.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda, geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *DEUHFED*, 9(1), 23-28.
- Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education*, 38(1), 39-55.
- Blazar, D., & Kraft, M. A. (2017). Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 146-170.
- Bøje, J. D., Frederiksen, L. F., Ribers, B., & Wiedemann, F. (2022). *Professionalization of school leadership: Theoretical and analytical perspectives*. Routledge.
- Bozgeyikli, H. (2016). Özel eğitim öğretmenlerinin çalışma yaşamı kalitelerinin demografik özellikler açısından incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 94-110.
- Boyer, L., & Gillespie, P. (2000). Keeping the committed: The importance of induction and support programs for new special educators. *Teaching Exceptional Children*, 33(1), 10-15.
- Bromley, D. B., & Dennis, B. B. (1986). *The case-study method in psychology and related disciplines*. John Wiley & Sons.
- Brownell, M. T., Hirsch, E., & Seo, S. (2004). Meeting the demand for highly qualified special education teachers during severe shortages: What should policymakers consider? *The Journal of Special Education*, 38(1), 56-61.
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 681-712.
- Burkhauser, S. (2017). How much do school principals matter when it comes to teacher working conditions? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 126-145.
- Cheng, Y. C. (1996). Total teacher effectiveness: New conception and improvement. *International Journal of Educational Management*, 10(6), 7-17.
- Chia, N. K. H., & Elangovan, S. (2015). Authentic design thinking for special education teachers: Two case studies with a special focus on autism. *Journal of Humanities and Social Science*, 20, 158-176.
- Cobb, C. (2015). Principals play many parts: A review of research on school principals as special education leaders 2001–2011. *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 213–234.
- Conley, S., & You, S. (2017). Key influences on special education teachers' intentions to leave: The effects of administrative support and teacher team efficacy in a mediational model. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 521-540.

- Cook, B. G., Semmel, M. I., & Gerber, M. M. (1999). Attitudes of principals and special education teachers toward the inclusion of students with mild disabilities: Critical differences of opinion. *Remedial and Special Education, 20*, 199-207.
- Demirtaş, H., Arslan, M., & Güven, D. (2016). Özel eğitim okullarının yönetimsel sorunları [Administrative problems of special education schools]. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 7*(1), 21-49.
- DiPaola, M., Tschannen-Moran, M., & Walther-Thomas, C. (2004). School principals and special education: Creating the context for academic success. *Focus on Exceptional Children, 37*(1), 1-10.
- Doğan, S., & Koçak, O. (2014). Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 20*(2), 191-216.
- Emery, D. W., & Vandenberg, B. (2010). Special education teacher burnout and ACT. *International Journal of Special Education, 25*(3), 119-131.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing, 62*(1), 107-115.
- Ergen, H., & Günay, T. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı kurumlarda yaşadığı yönetsel sorunlarla ilgili görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(2), 63-89.
- Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration, 49*(3), 256-275.
- Feng, L., & Sass, T. R. (2013). What makes special-education teachers special? Teacher training and achievement of students with disabilities. *Economics of Education Review, 36*, 122-134.
- Francisco, C. D. C., & Celon, L. C. (2020). Teachers' instructional practices and its effects on students' academic performance. *Online Submission, 6*(7), 64-71.
- Fullan, M. (2011). *Change leader: Learning to do what matters most*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gebbie, D. H., Ceglowski, D., Taylor, L. K., & Miels, J. (2012). The role of teacher efficacy in strengthening classroom support for preschool children with disabilities who exhibit challenging behaviors. *Early Childhood Education Journal, 40*(1), 35-46.
- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., & Harniss, M. K. (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators' intent to stay. *Exceptional Children, 67*(4), 549-567.
- Goor, M. B., Schwenn, J. O., & Boyer, L. (1997). Preparing principals for leadership in special education. *Intervention in School and Clinic, 32*(3), 133-141.
- Güleç-Aslan, Y., Özbey, F., Sola-Özgüç, C., & Cihan, H. (2014). Vaka araştırması: Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorunları ve ihtiyaçları. *Journal of International Social Research, 7*(31), 639-654.
- Hamama, L., Ronen, T., Shachar, K., & Rosenbaum, M. (2013). Links between stress, positive and negative affect, and life satisfaction among teachers in special education schools. *Journal of Happiness Studies, 14*(3), 731-751.
- Horton, J., Macve, R., & Struyven, G. (2004). Qualitative research: Experiences in using semi-structured interviews. Humphrey, Christopher & Lee, Bill H. K. (Editörler). *The real life guide to accounting research* içinde (s.339-357). The Netherlands: Elsevier.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research, 15*(9), 1277-1288.
- Işıkhan, V. (2017). Özel eğitim alanında çalışan personelin tükenmişlik düzeylerine etkiye bulunan faktörlerin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 28*(1), 7-26.
- Jimerson, S. R., & Haddock, A. D. (2015). Understanding the importance of teachers in facilitating student success: Contemporary science, practice, and policy. *School Psychology Quarterly, 30*(4), 488-493.
- Karasu, T., & Mutlu, Y. (2014). Öğretmenlerin perspektifinden özel eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri: Muş il örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(1), 47-66.
- Katz, R. L. (1974). Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review Press, September*, 90-102.

- Kelly, S. (2010). Qualitative interviewing techniques and styles. Bourgeault I., Dingwall R. & de Vries R. (Editörler). *The Sage handbook of qualitative methods in health research* içinde (s.307-326). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Khalid, A., Yasmin, S., & Azeem, M. (2011). Impact of teacher's background and behavior on students learning. *International Journal of Human Resource Studies*, 1(2), 60-88.
- Kocaman, H. (2015). *Özel eğitim okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunların incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lincoln, Y. (2001). Varieties of validity: Quality in qualitative research. J. Smart & W. Tierney (Editörler), *Higher education: Handbook of theory and research* içinde (s.25–72). New York: Agathon Press.
- Mason-Williams, L., Bettini, E., Peyton, D., Harvey, A., Rosenberg, M., & Sindelar, P. T. (2020). Rethinking shortages in special education: Making good on the promise of an equal opportunity for students with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 43(1), 45-62.
- Mintzberg, H. (2014). *Örgütler ve yapıları*. Ahmet Aypay (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Moallem, M. (2007). Accommodating individual differences in the design of online learning environments: A comparative study. *Journal of Research on Technology in Education*, 40(2), 217-245.
- Nance, E., & Calabrese, R. L. (2009). Special education teacher retention and attrition: The impact of increased legal requirements. *International Journal of Educational Management*, 23(5), 431-440.
- Ngang, T. K. (2012). A comparative study on teacher leadership in special education classroom between China and Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 231-235.
- Özgan, H., & Aslan, N. (2008). Analysis of the effect of secondary school principals' verbal communication styles on teachers' motivation. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 7(1), 190-206.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and education methods*, (3rd Edition). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Quintão, C., Andrade, P., & Almeida, F. (2020). How to improve the validity and reliability of a case study approach. *Journal of Interdisciplinary Studies*, 9(2), 273-284.
- Rodrigues, F. B., Campos, S., Chaves, C., & Martins, C. (2015). Family-school cooperation in the context of inclusion of children with special educational needs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 309-316.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179–199.
- Russell, F. (2003). The expectations of parents of disabled children. *British Journal of Special Education*, 30(3), 144-149.,
- Seawright, J., & Gerring, J. (2008). Case selection techniques in case study research: A menu of qualitative and quantitative options. *Political Research Quarterly*, 61(2), 294-308.
- Sider, S., Maich, K., & Morvan, J. (2017). School principals and students with special education needs: Leading inclusive schools. *Canadian Journal of Education/Revue*, 40(2), 1-31.
- Smith, W. F., & Andrews, R. L. (1989). *Instructional leadership: How principals make a difference*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Stempien, L. R., & Loeb, R. C. (2002). Differences in job satisfaction between general education and special education teachers: Implications for retention. *Remedial and Special Education*, 23(5), 258-267.
- Stone-Johnson, C. and Weiner, J. (2022). Theorizing school leadership as a profession: A qualitative exploration of the work of school leaders. *Journal of Educational Administration*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/JEA-05-2021-0112>.
- Sudarjat, J., Abdullah, T., & Sunaryo, W. (2015). Supervision, leadership, and working motivation to teachers' performance. *International Journal of Managerial Studies and Research (IJMSR)*, 3(6), 146-152.
- Sun, J. (2004). Understanding the impact of perceived principal leadership style on teacher commitment. *International Studies in Educational Administration*, 32(2), 18-31.

- Swanson, E., Solis, M., Ciullo, S., & McKenna, J. W. (2012). Special education teachers' perceptions and instructional practices in response to intervention implementation. *Learning Disability Quarterly*, 35(2), 115-126.
- Şahin, F., & Şahin, D. (2012). Engelli bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyinin belirlenmesi *Journal of Teacher Education and Educators*, 1(2), 275-294.
- Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: The role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162-173.
- Tehseen, S., & Hadi, N. U. (2015). Factors influencing teachers' performance and retention. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(1), 233.
- Thompson, J. A., & Correa, L. H. (1989). A study of school and teacher inputs on student achievement outputs. *Journal of Education Finance*, 14(3), 390-406.
- Thornton, B., Peltier, G., & Medina, R. (2007). Reducing the special education teacher shortage. *The Clearing House*, 80(5), 233-238.
- Uçar-Kaplan, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin yönetim ile yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Yaşadıkça Eğitim*, 29(1), 49-64.
- Whitaker, S. D. (2001). Supporting beginning special education teachers. *Focus on Exceptional Children*, 34(4), 1-18.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*, (4th Edition). Thousands Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Yin, R. K. (2012). *Applications of case study research*, (3rd Edition). Thousands Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Zigmond, N. P. & Kloo, A. (2011). General education and special education are (and should be) different. J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.). *Handbook of special education* içinde (s.160-172), New York, NY: Routledge.

COVID-19 UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE ÖNE ÇIKAN FAKTÖRLER: BİR DEVLET ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

PROMINENT FACTORS IN THE DISTANCE EDUCATION IN THE CONTEXT OF COVID-19: THE CASE OF A PUBLIC UNIVERSITY

Armagan TEKE LLOYD¹, Umut TÜRK², Elif BENGÜ³

ÖZ: Uzaktan eğitim uygulamaları üzerine Türkiye'nin ve diğer ülkelerin deneyimi oldukça köklüdür; fakat, COVID-19 dönemindeki uzaktan eğitim, tam hazırlık yapılmadan örgün eğitimin tamamen yerini aldığı bir süreç olmuştur. Bu çalışma, Anadolu'da acil uzaktan eğitim sürecini görece başarılı yöneten bir devlet üniversitesinde yürütülmüştür. Çalışmanın amacı COVID-19 uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin deneyimlerini etkileyen sosyo-ekonomik faktörler ile birlikte öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine dair algılarını, zorlandıkları ve/veya olumlu buldukları yönleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Makalenin bir diğer önemli çıktısı da uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin motivasyonu ve başarısında fark yaratan sosyo-ekonomik ve toplumsal cinsiyet temelli faktörler olmuştur. Araştırmada 484 öğrenci ile anket ve 3 adet odak grup çalışması yapılmış, sonuçlar tanımlayıcı şekilde makalede paylaşılmıştır. Sonuçların, acil uzaktan öğrenme dönemine görece olarak hazırlıksız yakalanan yükseköğrenim kurumlarına, öğrenci algısını ve deneyimini anlamaları açısından bir kaynak olması beklenmektedir. Aynı zamanda, çalışma ile uzaktan eğitimde 'hassas/kırılgan' öğrenci gruplarının tespitinin yapılması ve uzaktan eğitim sürecinde öğrencileri etkileyen sosyo-ekonomik eşitsizliklerin ortaya konması amaçlanmaktadır.

ABSTRACT The experience of Turkey and other countries on distance learning applications are quite deep-rooted; However, distance education in the COVID-19 period has been a process in which online education has completely replaced formal education in higher education without proper preparations. This study was conducted in a state university in Anatolia –which has been relatively successful at managing distance education period. The aim of the study is to identify the socio-economic factors affecting students' experiences with their perceptions about the distance education process, the aspects they find difficult and/or positive during the distance education process that started with COVID-19 pandemic. Another outcome of the article is underlining the socio-economic and gender-based factors that generate differences in students' motivation and success in the distance education. For these purposes, a questionnaire with 484 students and 3 focus group studies were conducted, and the results were shared in the article in a descriptive manner. The results are expected to be a resource for Higher Education Institutions, which have been caught unprepared for the emergency distance learning period, in terms of understanding student perception and experience. At the same time, the study has aimed to identify *vulnerable* student groups in distance education and to reveal the socio-economic inequalities affecting students in the distance education process.

Anahtar sözcükler: Uzaktan eğitim, yükseköğretim, COVID-19, sosyo-ekonomik eşitsizlikler, toplumsal cinsiyet.

Keywords: Distance education; higher education; COVID-19; socio-economic inequalities, gender

Bu makaleye atf vermek için:

Teke-Lloyd, A., Türk, U. ve Bengü, E. (2022). COVID-19 uzaktan eğitim sürecinde öne çıkan faktörler: Bir devlet üniversitesi örneği. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1619-1633.

Cite this article as:

Teke-Lloyd, A., Türk, U. ve Bengü, E. (2022). Prominent factors in the distance education in the context of COVID-19: The case of a public university. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1619-1633.

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Abdullah Gül Üniversitesi, Kayseri/Türkiye, armagan.tekelloyd@agu.edu.tr, ORCID 0000-0001-5439-439X

² Doçent, Dr. Abdullah Gül Üniversitesi, Kayseri/Türkiye, umut.turk@agu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8440-7048

³ Dr. Öğretim Üyesi, Abdullah Gül Üniversitesi, Kayseri/Türkiye, elif.bengu@agu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9817-7207

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The novel corona virus epidemic, which began in December 2019, was declared a pandemic by the World Health Organization in March 2020. While many countries have implemented measures, including quarantines and curfews, as a means of combatting the pandemic, universities around the world were forced to institute a distance education model in order to comply with such measures. As of March 18, the Council of Higher Education (YÖK) decided that 72.6% of state universities and 60.6% of private universities in Turkey would switch to a distance (online) education model (YÖK, 2020) for the 2019-2020 spring term. According to the distance education report released by YÖK, state and private universities in Turkey were able to offer 99% of their theoretical courses and 74% of their practical courses remotely (YÖK, 2020). It is important to distinguish the form of distance education that has been implemented during the pandemic, since this differs in some important respects from that which occurred in the pre-COVID period (Hodges et al., 2020; Vlachopoulos, 2020). The concept of 'emergency remote teaching' better captures the essence of distance education during the pandemic (Hodges et al., 2020). In this study, the term "emergency" was used purposefully to emphasize the social inequalities that have arisen in many cases from this situation in which higher education institutions were caught largely unprepared. The specific university which was the focus of this study was able to continue the education process uninterrupted by adopting a distance education method that consisted of synchronous and asynchronous courses that were together supported by various online learning platforms as of March 26, 2020. Studies that have been conducted involving students enrolled in higher education institutions during the COVID-19 pandemic have revealed that students found the quality of the digital materials, originality of digital content and the ability of instructors to provide effective lectures in a digital environment insufficient (Dikmen and Bahçeci, 2020; Karadağ and Yücel, 2020). Universities, which had in the past used digital platforms mostly for grade tracking, had to prepare, plan and implement synchronous and asynchronous course content using these same tools. Students lacking consistent access to the internet have also experienced problems participating in educational activities (Korkmaz & Toraman, 2020). For students who were introduced to distance education for the first time, there was a need to acquire new skills or a greater emphasis was placed upon skills that had been less needed previously, such as self-learning and time management (Zan & Zan, 2020). In addition, students deprived of peer learning had difficulty in following assignments and activities (Zan & Zan, 2020). Peer learning and socialization were impacted profoundly during the pandemic as an obvious consequence of the university shutdowns (Adnan and Anvar, 2020). Most students had to continue residing with their families and their socio-economic status, household characteristics, availability of internet within the home and gender-based responsibilities within the family all had the potential to impact students' distance education experience (Adedoyin & Soykan, 2020).

Method

The main purpose of this study is to determine the learning experience of students in the conditions brought about by the pandemic. To this end, a survey was conducted involving 484 undergraduate students and a total of 3 focus interviews were conducted with 18 students. The data collected by these two methods were analyzed according to the conditions below:

- (1) The study aimed to better understand the learning experience of students in the course of emergency distance education implemented during the COVID-19 and to identify the difficulties they had regarding distance education.
- (2) The study also sought to shed light on the social inequalities that emerged by dint of the fact that students were forced to reside at home with their families.

Findings

The data conducted in this paper addressed two main issues that higher education institutions worldwide were forced to confront. First, the paper demonstrated how resilient the overall higher

education system in Turkey was against a sudden shock. Next, via focus groups and survey data, the study highlighted both the good and bad practices that took place in the first months of the pandemic. Here, particular focus was paid to the socioeconomic dimension of vulnerability experienced by students and their motivation factors. In particular, the focus group study helped to illuminate the effects of social isolation, distance education and forced family residence. Moreover, the effects of family income, social structure, and gender roles on students' learning experiences and success were investigated. The study also identified the 'sensitive' student groups in the distance education. We found that student motivation was mainly driven by family background. Finally, our findings pointed to the unequal effect of the transition to distance education among male and female students. We hope that our analysis may serve as a starting point for a wider discussion concerning the long-term distance education strategy in Turkey – both from a student and instructor perspective – and also contribute to the establishment of the distance education infrastructure in the country.

Discussion and Conclusion

Useful strategies and student needs that were identified in the course of this study will contribute to the establishment of the distance education infrastructure and relevant institutions in Turkey. In particular, the focus group study helped to shed light on the effects of social isolation, distance education and forced family residence. The impact of the family's financial condition, social structure and gender roles within the family on students' learning experiences and success were addressed in this study. The study also identified 'sensitive' student groups in the distance education framework. We observed that the family home environment had a profound impact on student motivation. In addition to socio-economic factors, gender inequality led to a starkly different experience for male and female students in the transition to distance education.

GİRİŞ

Türkiye’de pandemi sürecindeki öğrenci deneyimlerini ve tecrübelerini anlamak, bundan sonraki dönemde üniversitelerin online eğitime adaptasyonunun başarılı yönetimi için büyük önem taşımaktadır. Türkiye’de dijitalleşme ve uzaktan eğitim altyapısı uzunca bir süredir üzerine düşünülen ve yapılandırılmaya çalışılan bir alandır (Polat, 2012). Son yapılan değişikliklerle, YÖK yükseköğretimde derslerin ve müfredatın %40’ına kadarının online olmasına izin vererek, uzaktan eğitimi teşvik etmektedir (Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar, 2. Bölüm, 6. Madde, b şıkkı, 2020). Yapılması gereken, pandemi koşullarında başlanan uzaktan eğitimin öğrenci ve öğretmen deneyimine etkisini analiz ederek, Türkiye’deki bütün üniversitelerin sürece hazır hale getirilmesini sağlamaktır. Kissler vd. (2020) salgın sebebiyle ortaya çıkan sosyal mesafe koruma gerekliliğinin 2022’ye kadar, COVID-19 olağanüstü hâl durumunun da 2024’e kadar sürebileceğini iddia etmektedir. Bu sebeple içinde bulunduğumuz COVID-19 salgınının yükseköğretim üzerine etkileri araştırılmalı, olası negatif etkilere çözüm aranmalı ve de salgın dönemi uzaktan yürütülen eğitim faaliyetlerinin bir etki analizi yapılarak, sistem hızla iyileştirilmelidir.

COVID-19 döneminde başlatılan uzaktan eğitim faaliyetlerinin, normal zamanlarda verilen uzaktan eğitimden önemli açılardan farklı olduğu iddiası alan yazın tarafından da belirtilmiştir. Acil uzaktan eğitim, yükseköğrenim kurumlarının ve öğrencilerin yeterli altyapıya sahip olup olmadığına bakılmadan tüm öğrencilere zorunlu tutulmuştur (Bozkurt ve Sharma 2020; Hodges vd., 2020; Toquero 2020). COVID-19 döneminde verilen zorunlu ve acil uzaktan eğitim, kendine özgün sorunları beraberinde getirmiştir. Fakat, normal şartlarda yapılan uzaktan eğitim çalışmalarında ön plana çıkan bazı olumsuzlukların bu dönem için de yol gösterici olması beklenebilir (Almosa, 2002; Arkorful ve Abaidoo, 2015; Dowling vd., 2003; Frey vd., 2003; Hameed vd., 2008; Klein ve Ware, 2003; Volery ve Lord, 2000). Bunlardan en önemlisi, online eğitimde hem öğrenci-öğretmen hem de öğrenciler arasında ortaya çıkan mesafe sorunudur (Joshi vd., 2020). Bir kısım eğitim bilimci, yüz yüze eğitimde sınıf içi tartışmaların, öğretmen-öğrenci arasında kurulan bağın uzaktan eğitimde eksik kalacağını, bunun da öğrenci motivasyonunu olumsuz etkileyeceğini tartışmıştır (Burdman, 1998; Young, 1997). Daymont ve Blau (2008) yaptığı çalışmada, uzaktan eğitimde öğrencilerin ders sırasında daha çabuk sıkıldıklarını, konsantrasyon problemleri yaşadıklarını ve sorularını eğitime sormayı ertelediklerini ortaya koymuştur. Dowling vd. (2003) çalışmasında uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme zorlaştığını,

öğrencilerin derse ilgisi ve katılımını takip ve takdir etmenin mümkün olmadığını belirtmiştir. Ayrıca yapılan çalışmalar, uzaktan eğitimin iş yükünün daha ağır ve yoğun olduğunu tartışmış ve öğrencinin zaman yönetim becerisi gibi yeni yetenekler kazanması gerektiğinin altını çizmiştir (Joshi vd., 2020). Uzaktan eğitimin dezavantajları kadar, eğitim ve kendini geliştirme anlamında öğrenciye yeni fırsatlar sağladığı da yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur (Adedoyin ve Soykan, 2020). Bazı eğitim bilimciler, uzaktan eğitimin öğrenciye tanıdığı esneklik ve öğrenen merkezli olması sayesinde en az yüz yüze eğitim kadar etkin bir öğrenme metodu olduğunu tartışmıştır (Parkhurst vd., 2008; Summers vd., 2005). Örneğin, Weber ve Lennon (2007) işletme bölümünde uyguladıkları bir çalışmada, iki eğitim metodunun da öğrencilerin elde ettikleri vize ve final notlarını karşılaştırmış ve öğrenci başarılarının istatistiksel olarak çok bir farklılık göstermediklerini belirtmişlerdir. İlaveten, yapılan çalışmalar, uzaktan eğitimde öğrenci yetkinliklerinin başarıda belirleyici olduğunu, öz öğrenme, öz motivasyon ve bağımsız çalışma yetkinlikleri kazanmış olan öğrencilerin uzaktan eğitimde başarılı olduklarını gözlemlemiştir (Driscoll vd. 2012).

COVID-19 döneminde başlatılan acil uzaktan eğitimi ile ilgili, eğitim sürecinin öğrenci açısından avantaj/dezavantajları kadar önem taşıyan başka bir konu da pandemi koşullarının derinleştirdiği eşitsizlik koşullarıdır. Daha önce yapılan çalışmaların da altını çizdiği üzere, şüphesiz ki uzaktan eğitime erişimin temel şartı internet altyapısına ve teknolojik aletlere erişimin olmasıdır (Bao, 2020; Czerniewicz 2018; Tang ve Carr-Chellman, 2016). Anwar vd. (2020) Pakistan’da COVID-19 sürecinde yürüttüğü bir çalışmada taşrada yaşayan öğrencilerin uzaktan eğitim altyapısına erişemediği ve bunun da eğitimde fırsat eşitliğinde var olan problemleri derinleştirdiği tartışılmıştır. Olağanüstü şartlarda uygulamaya geçilen uzaktan eğitim sürecinde eğitim bilimciler, eğitime erişimde eşitsizlik yaratan faktörlerin derinleşebileceğini, özellikle altyapıya erişimi olmayan öğrencilerin dezavantajı konumda olacağını kaydetmişlerdir (Jones vd., 2021).

COVID-19 sürecinde ortaya çıkan bir diğer önemli eşitsizlik faktörü; hane geliri, sosyo-ekonomik statüsü ve taşra/şehir ayrımıdır. Bacher-Hicks vd. (2020)’nin yaptığı çalışma sadece internet erişiminin, eğitime erişimde yaşanan problemleri anlamaya yetmeyeceğini tartışmıştır. İnternet tarama sıklığı verilerine dayanarak yaptıkları çalışmada, maddi geliri yüksek hanelerde, destekleyici eğitim materyallerini internette tarama ve kullanım sıklığının diğer hanelere göre iki kat fazla olduğunu göstermiştir. Bacher-Hicks vd. (2020) çalışmasında COVID-19 sürecinde uzaktan eğitimde ‘hane’ geliri eşitsizliğinin ve hane özelliklerinin ön plana çıktığını vurgulamaktadır. Kırsal ve daha çok etnik kökeni beyaz olmayanlardan oluşan coğrafi alanlarda, eğitim materyallerinin internette taranmasının şehirli beyaz nüfusun yaşadığı alanlara kıyasla düşük olduğunu belirtmiştir. Çalışmanın en önemli bulgularından bir tanesi de internette kaynak tarama sıklığının, aynı zamanda başarıyla doğru orantılı olduğunu göstermesidir. Taramaların sıklığı bölgede yaşayan öğrencilerin, eğitim performanslarının ve notlarının daha yüksek olduğu çalışmada belirtilmiştir. Bu çalışma, internet ve bilgisayarı içeren altyapıya erişim kadar, hanelerin sosyo-ekonomik statüsünün de uzaktan eğitimde etkili olduğunu göstermesi açısından çok önemlidir. Hamilton Project’in raporunda ABD’de siyahi gençlerin uzaktan eğitim sürecinde beyaz Amerikalılara göre daha dezavantajlı olduğu gözlemlenmiştir; çünkü öğrencilerin büyük bir kısmı ekonomik güçlüklerden dolayı eğitimini tamamlamak yerine bir işte çalışarak ailesine maddi destek vermeyi tercih etmişlerdir (Hardy ve Logan, 2020). COVID-19 sürecinde işsizlik büyük ölçüde artmış, ekonomik darboğaz düşük gelirli hanelerin gelirini daha da daraltmıştır (Galea ve Abdalla, 2020). Bu çalışmada da görülmüştür ki öğrenciler bu dönemde ailelerine daha çok ekonomik destek sağlamak için yarı zamanlı çalışmaya başlamış veya ailelerin işlerine daha çok destek vermek durumunda kalmıştır.

Bugüne kadar uzaktan eğitim üzerine yazılan makaleler, toplumsal cinsiyetin de öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etki yapabileceğini tartışmışlardır. (Barrett ve Lally, 1999; Jaffe vd., 2006; Taplin ve Jegede, 2001). Sosyo-ekonomik faktörlerin yanında, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yarattığı bir durum olarak, kız ve erkek öğrencilerin uzaktan eğitime geçiş sürecinden farklı etkilendikleri önermesi de bu makalede incelenen bir konu olmuştur. Bu önerme kız öğrencilerin daha dezavantajlı olduklarından ziyade, kız ve erkek öğrencilerin eğitim sürecini başka deneyimledikleri, öğrenme koşullarının ve gereksinimlerinin farklı olduğu ve süreçte kazançlarının ve kayıplarının toplumsal cinsiyet temelli olabileceği anlamına gelmelidir. Örneğin uzaktan eğitim üzerine yapılan çalışmalar, ev içindeki toplumsal cinsiyet beklentilerinin kız ve erkeklerin eğitime ayrabildikleri zamanı etkilediğini belirtmiştir (Kirkup ve von Prummer, 1990). Kız öğrencilerin eğitimlerinin aile içinde oluşabilecek çatışmalardan ve düzen değişikliklerinden daha olumsuz etkilendiğine dair çalışmalar da mevcuttur

(Effeh, 1991; Lunneborg, 1994). Taplin ve Jegede'nin (2001) kız ve erkek öğrencilerin başarılarını etkileyen toplumsal cinsiyet faktörlerini çalıştığı makalede, kız öğrencilerin aile içi sesten, iş yükünden ve ailevi sorumluluklardan daha çok etkilendiğini belirtmişlerdir. Aynı çalışmada akran öğrenmesinin ve dayanışmasının yükseköğretimde kız öğrencilerin başarılı olmasında önemli bir faktör olduğunu bulmuşlardır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplamak ve elde edilen verileri doğrulamak amacıyla karma yöntem kullanılmıştır (Guest ve Fleming, 2015):

1. Öğrencilerin sosyo-ekonomik faktörleri göz önünde tutularak üniversitenin uzaktan eğitim uygulamalarından memnun kaldıkları/kalmadıkları noktaları tespit etmek ve motivasyonlarını etkileyen faktörleri anlayabilmek amacı ile anket ve
2. Anket çalışmasından elde edilen verilerin doğrultusunda da öğrencilerin acil uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları deneyimleri derinlemesine incelemek için odak grup çalışması yürütülmüştür.

Pilot ve ana çalışmalar öncesinde her iki veri toplama aracı için ilgili üniversitenin etik kurulundan etik izin alınmış ve her iki aracın kullanımı öncesi öğrencilere katılım formları aracılığıyla araştırmanın amacı ve katılımlarının gönüllülük esasına dayandığı bilgileri iletilmiştir.

Çalışma Grubu/ Evren-Örneklem

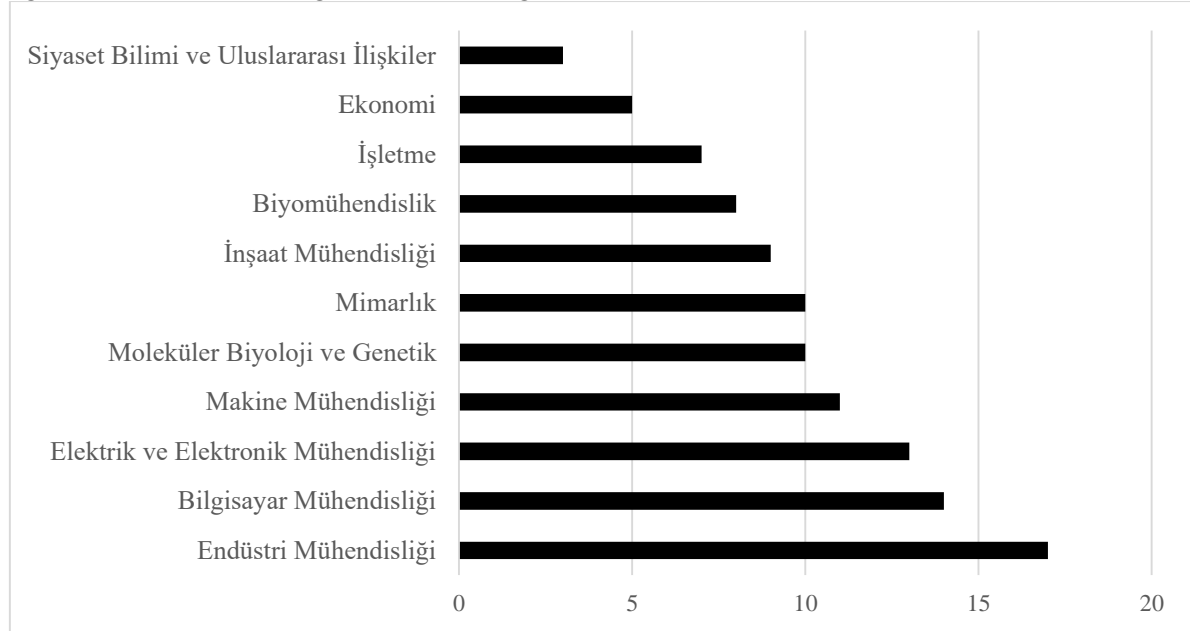
Çalışmada odaklanılan devlet üniversitesi, YÖK'ün 16 Mart 2020 tarihinde tüm üniversiteleri kapsayacak şekilde aldığı üç haftalık eğitime ara verme kararını takiben aynı gün dekanların ve ilgili birimlerin katılımıyla ilk sanal toplantısını gerçekleştirilmiştir (Bengu, 2021). Toplantı neticesinde, Uzaktan Eğitim Danışma Komisyonu (Online Task Force) kurulmuştur. Komisyonun bileşenlerini üniversitenin bölüm başkanları, Öğrenci İşleri Başkanlığı, Bilgi İşlem Ofisi ve Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Biriminden oluşmuştur. Üniversite, danışma komisyonunun liderliğinde başta Amerika ve Avrupa'daki yüksek öğrenim kurumlarının pandemi sürecinde aldıkları kararları dikkatlice incelemiş ve bu incelemeler ışığında, uzaktan eğitime yönelik atölye çalışmaları düzenlemiştir. Ders izlenceleri, gözden geçirilip 10 gün gibi kısa bir süre içerisinde ders içerikleri mümkün olduğunca uzaktan eğitime uygun hale getirilmiştir. Öğrencilerin sadece akademik değil, kişisel ve sosyal gelişimine de önem veren kurum, 19 Mart 2020 tarihinde öğrenciye yakından dokunan birimlerin (Kariyer Birimi, Öğrenci İşleri, Rehberlik Birimi ve Erasmus ofisi gibi) katılımı ile bir toplantı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıda öğrencilere sunulmakta olan kültürel ve bireysel hizmetler yeniden gözden geçirilmiş ve birkaç etkinliğin sanal ortama entegrasyonu ile birlikte ihtiyaç duyan öğrenciler için uzaktan psikolojik danışmanlık hattı hayata geçirilmiştir.

Üniversite 30 Mart 2020 tarihi itibarıyla tüm hazırlık okulu, yüksek lisans ve lisans programlarında uzaktan eğitim (senkron ve asenkron yöntemler kullanılarak) modeline geçiş yapmıştır. Senkron dersler öğrenciyle sanal bir platform üzerinden yüz yüze işlenirken, asenkron dersler senkron dersleri desteklemek için çekilmiş video kayıtlarından oluşmuştur (Bengu, 2021). Harvard profesörü Eric Mazur'un ters-yüz eğitim yaklaşımından (flipped classroom) (Mazur, 1997) esinlenerek ders içerikleri asenkron metotlar ile öğrenciyle paylaşılırken senkron dersler uygulama, tartışma ve geri bildirim vermek amaçlı tasarlanmıştır. Senkron derslerde öğrencilerin derse aktif katılımını desteklemek amacıyla öğretim elemanları tarafından farklı etkileşim araçları kullanılmıştır. Uygulamaya ve laboratuvar çalışmalarına dayanan dersler için ise iki farklı yöntem geliştirilmiştir: (i) araştırma görevlileri tarafından laboratuvarda yürütülen deneyler kaydedilerek, analiz ve yorum için videolar öğrencilere yönlendirilmiştir. (ii) kullanılan simülasyon ve dijital yazılımlarla, öğrenciler deneyleri sanal ortamda yapabilmişlerdir. Derslerin performans değerlendirmesinde vize ve final sınavları yerine alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri tercih edilmiş ve uygulanmıştır. Performans değerlendirmesine ile ilgili uygulanan bazı pratikler şu şekildedir: (i) süreçsel değerlendirmeye yönelik olarak öğrencilere öğrendiğini pratik edebileceği, gerektiğinde tekrarlayabileceği ve notun ön plana

çıkarılmadığı az sayıdan oluşan sınavlar, (ii) araştırma ödevleri, projeler ve sunumlar, (iii) bunları takiben yapılan mülakatlar ve (iv) sürenin kısa tutulduğu ve az sayıda sorudan oluşan, öğrencilerin kameralarını açık tutarak yaptıkları sınavlar. Sınavlar ve ödevler için farklı sanal öğrenme platformları öğretim üyeleri tarafından sıklıkla kullanılmıştır (Bengu, 2021; Özseven ve Cagman, 2021).

Çalışmada Kullanılan Veriler

Çalışmada kullanılacak veriler online anket ve odak çalışması yöntemleriyle toplanmıştır. Anket çalışmasının temel amacı öğrencilerin uzaktan eğitime yaklaşımlarını ve uzaktan eğitim metodu ile ilgili deneyimlerinin incelenmesidir. Anket çalışmasında kullanılan sorular, bu alanda ulusal ve uluslararası yazında görülen örneklerine uygun olarak hazırlanmıştır. Katılımın artırılması amacıyla, anketin dağıtımında öğretim üyelerinden destek istenmiş ve kendi sınıflarındaki öğrencilerine gönüllülük esasına dayanacak şekilde, 2020-2021 bahar döneminin ilk haftasında ve ders sırasında uygulamaları istenmiştir. Ankete toplamda 494 öğrenci katılmıştır. 10 öğrencinin cevapları eksik olduğundan geçersiz kabul edilerek, 484 lisan öğrencisinin verileri incelenmiştir. Öğrencilerin açık uçlu sorulara verdiği cevaplar bölüm bilgisine odaklı olarak kodlanmıştır. Bu üniversitede eğitim gören öğrenci sayısının %51'ine denk gelmektedir. Ankete katılan öğrencilerin %58,91'i erkek, %41,09'u ise kız öğrenciler oluşturmaktadır. Bu oran üniversiteye kayıtlı toplam öğrenci demografisine uygundur. Ankete katılan öğrencilerin bölümlere dağılımı Şekil 1'de gösterilmiştir.

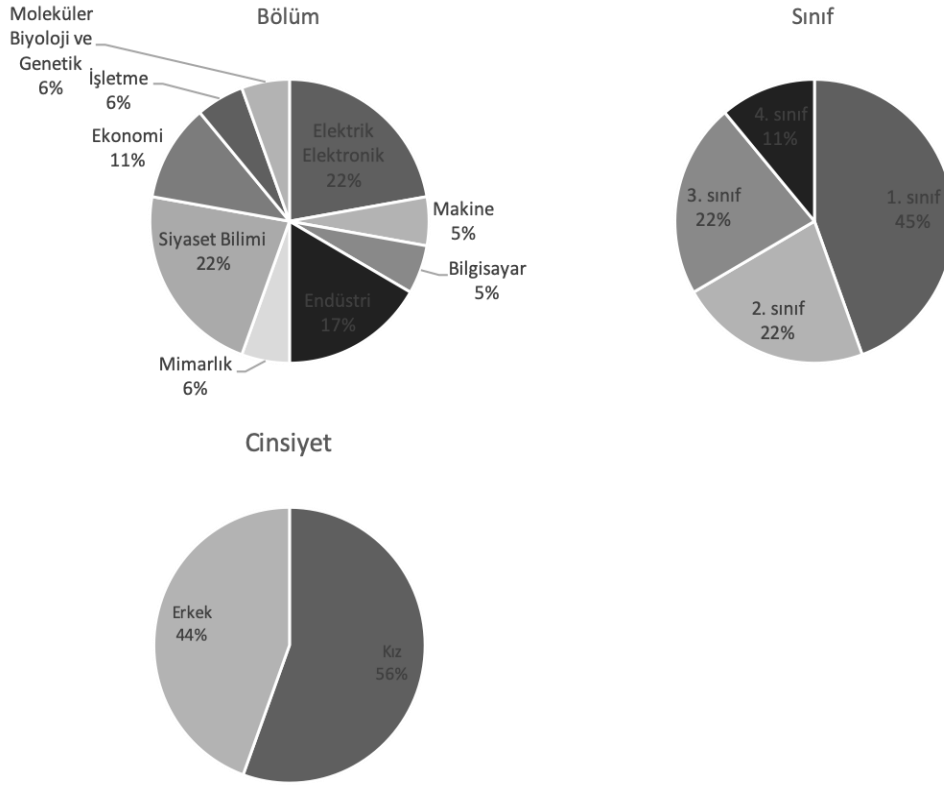


Şekil 1. Ankete katılım sağlayan öğrencilerin bölümler arası dağılımı

Ankete katılan öğrencilerin %64,56'sı il merkezlerinde, %26,64'ü ilçe merkezlerinde, %6,31'ü belediye mahalli birimlerinde %4,81'i uzaktan eğitim süresince köylerde ikamet etmiştir. Ayrıca katılımcıların %25,05'inin anneleri %48,64'ünün ise babaları en az yüksek okul mezunudur. İlk okul mezunu anne babaya sahip katılımcı oranının ise anne ve baba için sırasıyla %26,9 ve %12,94 olduğu görülmüştür. Ankete katılan öğrencilerin %5,35'inin aylık hane halkı geliri 10.000 TL ve üzerinde iken, %45,06'sının hane halkı geliri 2500-5000 TL arasındadır.

Çalışmanın ikinci veri toplama aracı odak grup görüşmeleridir. Stewart ve Shamdasani (1998, 102; 2017)'nin de belirttiği üzere, odak grubunun amacı üzerine çok az şey bilinen bir konu üzerine derinlemesine keşif yapmaktır. Acil uzaktan eğitime geçiş Türkiye'de ilk defa karşılaşılan hem üniversitelerin hem de eğitici ve öğrencilerin alışık olmadığı, üzerine yeterince düşünüp beklenti oluşturmadığı ve birikmiş deneyimin olmadığı bir durumdur. Öğrencilerin uzaktan eğitimden beklentilerini, zorlandıkları noktaları, kullanılan eğitim materyallerinden tatminlerini ve motivasyonlarını arttıran/azaltan faktörleri derinlemesine anlamak üzere toplamda 18 öğrencinin katılımıyla 3 adet odak grup toplantısı yapılmıştır. Bu odak gruplarının amacı küçük bir örneklemeden tüm

Türkiye'deki üniversitelere genelleme yapmaktan ziyade, acil uzaktan eğitim süreciyle ilgili derinlemesine anlayış geliştirmektir. Kreuger (2014)'in de belirttiği üzere odak gruplarda amaç çıkarım yapmak değil, anlayış geliştirmek; genelleştirmek değil, sınırları belirlemek; popülasyonda ilgili yargıya varmak değil, insanların durumu nasıl algıladığını ortaya çıkarmaktır. Yapılan odak grup çalışmalarının katılımcı bilgileri Şekil 2'de verilmiştir. Odak grubunda üniversitenin tüm fakülteleri ve bölümlerine temsil şansı verilmiştir; fakat, gönüllülük esaslı katılım teşvik edildiği için her bölümden eşit katılım sağlanamamıştır. Öğrencilere 1., 2. ve 3. sınıfların ortak olarak aldıkları derslere atılan e-postalar ile ulaşılmıştır. 4. sınıf öğrencilerine ise kartopu metoduyla ulaşılmıştır. Parker (2000), yaptığı çalışmada, öğrencilerin uzaktan eğitime geçişe adapte olmada kaçınıcı sınıf olduklarının etkili olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle her sınıftan öğrenci örneklememizde yer almıştır. Ayrıca odak gruplarda kız ve erkek öğrencilere eşit miktarda yer verilmeye çalışılmıştır çünkü kız ve erkek öğrencilerin uzaktan eğitimden etkileniş biçimlerini toplumsal cinsiyet temelli anlamak bu çalışmanın önemli hedeflerindedir.



Şekil 2. Odak Grubu Katılımcı Bilgileri

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Abdullah Gül Üniversitesi'nden 18 Haziran 2020 tarihinde 19/06/2020-4835 sayılı belge alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde anket verileri betimleyici analiz yöntemiyle sunulmuş ve uzaktan eğitim süresince öğrenci deneyimlerini derinlemesine anlamaya yönelik yürütülen odak çalışmasından elde edilen veriler paylaşılmıştır.

Uzaktan Eğitime Geçiş

Anket çalışmasından elde edilen veriler Likert ölçeğine göre derlenmiş, frekans dağılımı uygulanarak elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir. Öncelikle öğrencilerin COVID-19 salgını ile birlikte başlatılan uzaktan eğitim faaliyetlerine geçişte zorlandıkları görülmektedir. Katılımcıların %68,4’ü geçişi zor olarak tanımlarken %25,50’si kolay olduğunu belirtmişlerdir. Geçişi zor bulanların %25’i en az bir ders bırakmıştır. Bulgularda görülmüştür ki (Tablo 3) anne ve babasından en az biri yüksek okul veya üzeri eğitim derecesine sahip olan öğrencilerin %39,25’i uzaktan eğitime geçişi kolay olarak görürken, ebeveynleri arasından edinilen en yüksek diploma lise olan öğrencilerin sadece %19,96’sı uzaktan eğitime geçişi kolay olarak yorumlamıştır. Ders bırakma davranışı ve bunun hane geliri açısından kırılımına bakıldığında (Tablo 4) aylık ortalama hane geliri 2501 ile 5000 TL olan öğrencilerden yaklaşık %40’ı en az bir ders bıraktıklarını belirtirken, hane halkı aylık ortalama geliri 10.000 TL ve üzerinden olan öğrencilerden yalnızca %5,58’i ders bıraktıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 1.

COVID-19 döneminde öğrenci deneyimleri

COVID-19 Döneminde	%Evet	%Fark Etmedi	%Hayır
Benim için uzaktan eğitime geçiş kolay oldu.	25,50	6,1	68,4
Uzaktan eğitime geçildiğinde en az bir ders bıraktım.	26,83		73,17
Uzaktan eğitimde evde ders çalışmakta zorlandım. (Kız Öğrenci)	68	13	19
Uzaktan eğitimde evde ders çalışmakta zorlandım. (Erkek Öğrenci)	58,93	19,29	21,79
Uzaktan eğitim süresince anneme yardım ettim. (Kız Öğrenci)	66,5	13,71	19,8
Uzaktan eğitim süresince anneme yardım ettim. (Erkek Öğrenci)	63,5	18,61	17,88
Uzaktan eğitim süresince babama yardım ettim. (Kız Öğrenci)	36,65	19,9	43,46
Uzaktan eğitim süresince babama yardım ettim. (Erkek Öğrenci)	51,34	23,75	24,9
Evde benim dışında uzaktan eğitime erişen başka bireyler vardı.	71,66		28,34
Kendime ait bir bilgisayarım mevcut.	89,61		10,39
Kendime ait bir odam mevcut.	66,32		33,68
Uzaktan eğitim sürecinde zamanımı daha verimli kullanmaya başladım.	23,28	23,08	53,64
Ailem ders çalışmamı özellikle teşvik etti.	19,29	25,58	55,14
Evde ders çalışma dışında yeni fiziksel ve sanatsal aktiviteler edindim.	69,28		30,63
Sınıf arkadaşlarımla birlikte çalıştık.	26,72	19,83	53,44
Arkadaşlarımı özledim.	74,21	14,47	11,32
COVID-19 döneminde ailemden biri işini kaybetti.	13,99		86,01
(Ailesinden bir kişinin işini kaybettiği öğrenciler arasında)	43,28		56,72
COVID-19 döneminde ailemden biri işini kaybetti ve ben çalışmak zorunda kaldım.			

Tablo 2.

Uzaktan eğitime geçiş algısının sosyoekonomik kırılımı

Uzaktan eğitime geçişte Ebeveynlerden en az biri yüksek okul mezunu kolaydı		
	Evet	Hayır
Evet	%19,96	%39,25
Hayır	%80,04	%60,75
Toplam	%100	%100

Tablo 3.

Uzaktan eğitimde ders bırakma eğiliminin hane halkı geliri bazında kırılımı

Uzaktan eğitimde en az bir ders bıraktım	Hane aylık geliri	
	2501-5000 arası	10.000 TL ve üzeri
Evet	%39,73	%5,58
Hayır	%60,27	%94,42
Toplam	%100	%100

Ders bırakma ile ilgili olarak odak grup görüşmelerinde ki öğrencilerin hemen hemen hepsi, ödev yoğunluğunun stresi artırarak öğrenme deneyimlerini olumsuz etkilediğinden bahsetmiştir. Özellikle bir dönem için üniversitenin uygun gördüğü ders sayısından fazlasını alan öğrenciler uzaktan eğitimde yüz yüze eğitime göre çok daha fazla zorlandıklarını belirtmişlerdir. Odak grup içinde bu durumda olan ve bir dönemde 11 ders alan öğrenciler bulunmaktadır. 66EM2 kodlu öğrenci internet erişimi konusunda çok zorlandığını hatta bu nedenle bahar döneminde bir ders bırakmak zorunda kaldığını ve devam etmek zorunda olduğu derslerde de çok zorlandığını belirtmiştir. Öğrenciler ders deneyimlerine bağlı olarak ders sürelerinin uzun olmasından dolayı da öğrenme motivasyonlarının düştüğünü belirtmiştir. 340Biyo2 kodlu öğrenci bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

Dersler 30 dakikadan uzun olduğunda dikkatim tamamen dağılıyor ve sonrasında yüz yüze aldığım sosyal etkileşimin enerjisini alamadığım için 1 saatten sonra o konuyu dinlemek yerine hayallere daldığım oluyor.

Ankete katılan kız öğrencilerin %68'i, erkek öğrencilerin ise %59'u evde ders çalışmakta zorlandıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin evde bulunmaları sebebiyle eğitim faaliyetleri dışında, anne ve babalarına ev ve iş yerlerinde yardım etmek gibi ek sorumluluklar edindikleri görülmektedir. Kadın öğrenci EE3 durumdan dolayı yaşadığını şu şekilde betimlemiştir:

Hem ailenin hem de okulun 'evdesiniz, yapın' düşüncesi var. Mesela saat 9'da dersim var ama o sırada evden de kahvaltı hazırlamam bekleniyor. Ders saatleri ile yemek ve temizlik saatleri çakışıyor. Ev de kalabalık olduğu için beklentiler oluyor tabii ki ...

Anket çalışmasındaki kız öğrencilerin %66,5'i annelerine, %36,65'i babalarına ev ve iş yerlerinde yardım ettiklerini belirtmişlerdir. Erkek öğrencilerin %63,5'i annelerine %51,34'ü ise babalarına yardım ederek ek sorumluluklar edinmişlerdir. Uzaktan eğitimden önce de bu sorumluluklara sahip olduğunu belirten öğrenci oranına bakıldığında, eğitim faaliyetlerinin evden yürütülmesiyle birlikte ebeveynlere yardım etmeye başlayan öğrenci oranının yaklaşık %80 olduğu görülmektedir. Annesi ile babası ayrı yaşayan bir kız öğrenci EM10, ev içinde yapılması gereken işlerden ders çalışmaya fırsat bulamadığını şöyle açıklamıştır:

Babam ve kardeşim ortalığı dağıtmışlar ve benden toplamamı bekliyorlar. Yemek çamaşır ütü yapmam lazım. Babam her sabah ütü bekliyor... Evin temizliğine yetişemiyorum. Kardeşim bana yardımcı olmaya çalışıyor. Hafta sonları annemin yanına gidiyoruz. Orada da bir koşturma mevcut. ... Annemi iki aydır görmüyorum ödevlerim sorumluluklarım vs. yüzünden.

Erkek öğrencilerden BM5 bir süre sonra yurda geçmek durumunda kaldığını belirtmiştir:

Babamın yanında 4 ay kalmak zorunda kaldım. Evin sorumlulukları çok fazla. Programlama yapamıyorum. Yurt ortamı benim için dünyanın en güzel ortamıydı. ... Bir şeye odaklanmak için kendi vaktini yaratıyorsun. Eve döndüğümde odaklanmam çok zor oluyor ... tek başıma kalamıyorum. Bireysel bir ortam bulmakta güçlük çekiyorum. Ailemle problemler yaşıyorum.

Öğrencilere, uzaktan eğitime eriştikleri evlerin koşullarının anlaşılmasına yönelik sorular da sorulmuştur. Katılımcıların %71,66'sı evde kendileri dışında uzaktan eğitime erişen bireyler olduğunu belirtmiştir. Bu öğrencilerin %12'si bilgisayarını %39'u ise odalarını paylaşmak durumunda kalmıştır. Odak gruba katılan 18 kişilik gruptan 2 öğrenci internete erişiminin olmadığını belirtmiştir. Bunlardan bir tanesi yaşadığı köyde altyapı olmaması nedeniyle, diğeri ise ailesinin ihtiyaç duymadığı için internet bağlantısı almaması nedeniyle evlerinden internete erişimi sağlayamamıştır. 70EM1 koldu öğrenci "evde 4 kişi online eğitim için Zoom'a giriyor. Ne teknolojik aletler ne de internet yetiyor" diyerek durumu dile getirirken 99MM2 kodlu öğrenci de "evde 3 kişi online eğitim alıyor. Bu durumda 3 kişinin aynı anda derslere katıldığı oluyor ve bu sebeple internette ciddi sorunlar yaşıyoruz. Bu şartlar altında internet kalitesini artıramıyoruz çünkü alt yapı yetersiz. Daha iyi bir internet sağlayıcısı tercih etsek fiyatlar çok pahalı. Derslerde sürekli kesintiler yaşıyoruz" diyerek deneyimini paylaşmıştır.

Çalışmada kendine ait bir bilgisayarı olan katılımcıların oranı %89,01 iken kendine ait bir odası bulunan öğrenci oranının %66,32 olduğu görülmüştür. Öğrenciler bilgisayara alternatif olarak tablet ve akıllı telefon gibi araçlardan uzaktan eğitime eriştiklerini belirtmişlerdir. 84Biyo2 kodlu öğrenci kendine ait bir bilgisayarın olmamasından ötürü sabahları yer alan dersi bırakmak durumunda kaldığını dile getirmiştir:

Kendime ait bilgisayarım olmaması sebebiyle ve uzaktan eğitime de her hafta katılmak zorunda olduğum için ... dersini bırakmak zorunda kaldım. Çünkü annemin sabah bilgisayarına ihtiyacı vardı.

Odak gruplarında bilgisayarı olmayan öğrenci tespit edilmemiştir. Fakat, öğrenciler arkadaşları arasında bilgisayarı olmayıp telefonda internete bağlanmak zorunda kalan öğrenciler de olduğunu belirtmiştir. Üniversitedeki bazı öğrenciler ise üniversitenin COVID-19 sürecinde öğrencilere verdiği bilgisayarlarla derslere katılmıştır. Üniversitenin yurtlarını interneti olmayan öğrencilere açması ve bilgisayar temin etmesi çalışmaya katılan öğrenciler tarafından olumlu bir politika olarak değerlendirilmiştir. Anketi dolduran öğrencilerin %20'si odak grubuna katılan öğrencilerin ise 2 tanesi uzaktan eğitim sürecini üniversitenin yurtlarında değerlendirmiştir.

Zamanın etkin kullanımında öğrencinin planlı hareket etme yeterliliğine ek olarak aile bireylerinin rolü, arkadaşlarla iletişim ve akran öğrenmesinin etkili olabileceği düşünülerek, öğrencilere ilgili sorular yöneltilmiştir. Uzaktan eğitimle birlikte zamanını daha iyi kullandığını belirten öğrenci oranı %23,28'dir. Bunun aksini bildiren öğrenci oranının ise %53,68 olduğu görülmektedir. Ayrıca eğitim faaliyetleri dışında yeni hobi ve aktiviteler edinen öğrencilerin oranı %69,28 olarak kaydedilmiştir. Bulgulardan öğrencilerin zamanlarını iyi yönetemediği ve evde buldukları sürede ders dışı aktivitelerle yönedikleri saptanmıştır. 299BM4 “ben evde uzaktan eğitimle dersleri daha iyi anladım, hocalarımız daha çok çaba gösterdiler. Fakat ailemin yanında olmak beni fiziksel yorgunluk olarak zorladı, sorumluluklarım yüzünden” diyerek yaşadığı deneyimi paylaşmıştır.

Anket verilerinde öğrencilerin yalnızca %19'u uzaktan eğitim süresince ailelerinin ders çalışmalarını teşvik ettiğini belirtmiştir. Ebeveynlerin çocuklarını ders çalışmaya teşvik etmekte yeterli sorumluluğu almadığı odak grubundaki görüşlerden de ortaya çıkmıştır. Odak gruplarında ki erkek öğrenciler ailelerinin kendilerinden beklentilerinin ders çalışma motivasyonlarını olumsuz etkilediğini söylemiştir. Özellikle babası esnaf olan erkek öğrenciler evde oturmanın eğitim için bile olsa ailelerine hoş karşılanmadığını, tembellik olarak yorumlandığını belirtmişlerdir. Babası esnaflık yapan BA2:

COVID-19 sürecinde ailem tatildeymişim gibi davrandı. Aksini ispat etmeye çalışmaktan yoruldum. Ailem dükkanımızın daha öncelikli olduğunu düşünüyor esnaf olduğu için. Kendi paramı kazanıyorum ama [babam] bunun bir gerçekliğe dayandığını düşünmüyor Dedem ve babaannemle beraber yaşıyorduk. Babaannem vefat ettiğinde dedem de çok ilgi bekledi benden. Kendime ait vakit yaratamıyorum ailemin isteklerin gerçekleştirilmeye çalışmaktan.

EM4 babasının kendisinden benzer beklentiler içerisinde olduğunu belirtmiştir:

Benim de babam esnaf. Ben de benzer problemler yaşıyorum. Evde duranın yattığını zannediyorlar. Ders çalışıp ödev yaptığımı görüyor ama bir şeyler yaptığıma ikna olmuyor halen. İş yerinde dur diyor, bir işe yara bari. Kampüsteyken gözden uzaktık. Dersimizi çalışıp sosyalleşebiliyorduk. Şimdi evde göz önünde olunca boş boş bilgisayar başında sürekli oturduğumu sanıyor.

Odak grubuna katılan öğrenciler de genel olarak ‘evde kalma’ sürecini hem ailelerin beklentilerinden dolayı hem de sosyalleşemediklerinden ötürü öğrenme deneyimlerine olumsuz etkisi olduğunu söylemişlerdir. Görüşmeye katılan hemen hemen tüm öğrenciler, aileleriyle sorun yaşadıklarını, tartışmalarından dolayı psikolojik sorunlar yaşadıklarını, arkadaşlarını ve kampüs hayatını özlediklerini dile getirmişlerdir. Anket katılımcıların büyük çoğunluğunun (%71,21) sınıf arkadaşlarını özledikleri görülmektedir. MM12 kendi açısından uzaktan eğitimin olumsuz yönünü şu şekilde ifade etmiştir “... evde bir yalnızlık var. Kimsenin olmaması kısıtlamanın olması bizi sosyallığın dışına bırakıyor.” BM14 sosyal ortamın olmayışını “düzenim yok (ve bu beni) çok zorluyor. Tüm arkadaşlarım

Kayseri’de. Sosyal olmamak beni çok zorluyor” diyerek tanımlamıştır. EE16 ise sosyal ortamdan uzakta olduğu için mutsuz hissettiğini ve mutsuz hisseden insanların başarılı olamayacağını düşündüğünü belirtmiştir.

Odak grubuna katılan öğrenciler kampüsten uzak olmanın sadece sosyalleşmelerini değil aynı zamanda kendilerini akran öğrenmesinden de yoksun bıraktığını dile getirmişlerdir. Öğrenciler görüşme sırasında yüz yüze eğitimde en çok akranlarıyla tartışma yapmayı, bilgi alışverişinde bulunmayı ve grup çalışması yapmayı özlediklerini ifade etmişlerdir. Yüz yüze eğitim sırasında ders aralarında konuşarak motive olduklarını, birbirleriyle ders notu paylaşıp beraber sınavlara çalıştıklarını, bunların hem motivasyon hem de başarılarını attırdığını söylemişlerdir. Ankete katılan öğrencilerin yalnızca dörtte biri sınıf arkadaşlarıyla uzaktan ders çalışabildiklerini belirtmiştir. Bu öğrencilerin üst sınıflardan yani akranlarını oluşturmuş olan 2. ve 3. sınıf öğrencilerden oluştuğu görülmüştür. Odak grubuna katılmış olan 1. sınıf öğrencileri sınıf arkadaşları ile proje ödevleri üzerinde çalışmakta zorlandıklarını dile getirirken üst sınıfta olan katılımcılar üniversitenin grup çalışmasını kolaylaştırıcı etkinliklerini övmüş ve üniversitenin grup çalışması yapmaya teşvik etmesinin faydalarını COVID-19 sürecinde gördüğünün altını çizmiştir. POL4 ortak çalışmanın kendisini motive edici bir etken olduğunu belirtmiştir:

Bazı günler gerçekten ‘benden bu kadar’ deyip gitme isteği de oluştu ama sağ olsun arkadaşlarımla birlikte çalıştığımız için birbirimizi sürekli motive ettik. Kampüsle ev arasındaki fark bu olabilir. Mesela kampüste beraberken daha kolay çözüme ulaşabiliyoruz. Bu internet ortamında bazen böyle olmuyor.

Son olarak, öğrencilerin COVID-19 sürecinde deneyimledikleri ekonomik sorunların ve de süreçle ilgili kaygılarının anlaşılması için sorular sorulmuştur. Buna göre; katılımcılardan %14’ünün hayatında, salgın süresince aile bireylerinden biri işini kaybetmiştir. Bu öğrencilerden %43,28 ise bir işe girerek çalışmak durumunda kalmıştır. Odak görüşmelerinde 3 öğrenci, yüz yüze eğitimde ulaşım masraflarının ailelerini zor durumda bıraktığını, uzaktan eğitim sürecinde aile ekonomisinin biraz da olsa rahatladığını söylemişlerdir. MM9 kardeşleriyle beraber evde çalışması sonucu ailenin ayda 1000 TL masraftan kurtulduğunu ifade etmiştir. Fakat, küçük evlerde ve kırsal bölgelerde yaşayan öğrenciler sürecin eşitsizlik içerdiğini ifade etmişlerdir. Bir başka katılımcı (POL7) evlerinde çok oda olmadığını ve tüm kardeşlerin aynı yerde uzaktan eğitime bağlanması sonucu derslerden verim alamadıklarını ve bu durumun da adil olmadığını belirtmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu makalede COVID-19 salgını sonucu acil olarak başlatılan uzaktan eğitim faaliyetlerinin Anadolu’da bulunan bir devlet üniversitesi örneği üzerinden değerlendirilmesi sunulmuştur. Makalede ilk olarak öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimlerinin, yaşadıkları olumsuzlukların ve zorlandıkları noktaların tespitinin yapılması hedeflenmiştir. Makalenin ikinci amacı ise eğitim sürecinde etkili olduğu bilinen aile yapısı gibi sosyo-ekonomik faktörlere ek olarak, uzaktan eğitimle birlikte öne çıkan ve bu sürece özgü internete, bilgisayara ya da tek kişilik bir odaya erişim gibi yeni faktörlerin tespitini yapmaktır. Çalışmada anket çalışmasından elde edilen veriler tanımlayıcı istatistikler ile incelenmiş ve öğrenci deneyimlerinin derinlemesine analizinin yapılması amacıyla odak grubu metodunda yararlanılmıştır.

Anket çalışması ve odak grubu ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular özetle; öğrencilerin ders yüklerinin arttığına ve aileleriyle birlikte yaşamaları nedeniyle ek sorumluluklarının da artış gösterdiğine işaret etmiştir. Her iki durum öğrencilerin zaman yönetimi becerilerini etkilemiş ve bu, zaman yönetimi konusunda sıkıntı yaşadıklarını göstermiştir. Özellikle fazla ders alan öğrencilerin, artan iş yükünü idare edemedikleri için başarılarının ve verimliliklerinin düştüğü görülmektedir. Uzun senkron derslerin de motivasyonu düşürdüğü ve derse ilgi kaybı yaşattığı söylenebilir. Ayrıca odak grup görüşmelerinden, öğrencilerin bu süreçte eğitmen ve öğrenci arasındaki bağların koptuğunu düşündükleri ve öğrenme sürecinde yalnız hissettikleri anlaşılmıştır. Anket çalışmasında öne çıkan akran öğrenmesinden faydalanamama durumu odak grup görüşmelerinde de vurgulanmıştır. Bununla birlikte odak grubu görüşmelerinden, üniversite deneyimine sahip 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime daha hızlı adapte olduğu, bu öğrencilerin sınıf arkadaşları ile bir araya gelerek çalışma grubu düzenleyip akran öğrenmesinden yararlanmayı sürdürdükleri anlaşılmıştır. Benzer biçimde, kendi kendine

öğrenebilen, internetten kaynak araştırma becerilerine ve öz motivasyona sahip öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinden daha az hatta olumlu yönde etkilendikleri görülmüştür. Üniversite deneyimini yaşamaya fırsat bulamayan 1. ve 2. sınıf öğrencilerin bu süreçte özellikle hassas ve dezavantajlı öğrenci grupları olduğu sonucuna varmak mümkündür. Anket çalışmasında ve odak grubu görüşmelerinde ortak olarak öne çıkan diğer bir konu da bu süreçte aile yanına dönen öğrencilerin ek sorumluluklar edinmek zorunda kalmalarıdır. Ev halkı evlerine dönen öğrencilerden toplumsal cinsiyet normlarına uygun görevleri yerine getirmelerini beklemiştir. Ek sorumluluklar konusunda erkek ve kız öğrencilerin genel olarak benzer davranış gösterdiği görülürken, erkek öğrencilerin babalarına daha fazla yardım etmek durumunda kaldıkları anlaşılmaktadır.

Ailelerin büyük çoğunluğunun öğrencilerin ders çalışmalarına teşvik etmediği odak grubu görüşmelerinde de vurgulanmıştır. Bunun sebebi, ailelerin uzaktan eğitimin önemini kavrayamamaları olabilir. Buna göre uzaktan eğitime aileleri ile ikamet ederek erişen öğrencilerin bu süreçte hassas ve dezavantajlı öğrenci grupları olduğu söylenebilir. Son olarak aile yapısı, ekonomik durum ve ebeveyn eğitim seviyesinin öğrenciler arası eşitsizlikleri derinleştirecek biçimde önemli hale geldiği ve yine uzaktan eğitim sürecinin hassas ve dezavantajlı öğrenci grupları yarattığı görülmektedir.

Çalışmanın bulguları çeşitli politika önerileri sunulmasına imkân tanımaktadır. Öncelikle uzaktan eğitim döneminde, öğrencilerin yaşadığı zaman yönetimi sorunu danışmanların ders seçimi ve alınması gereken ders sayısının en fazla 5 olması gibi konularda daha aktif rol almaları gerektiğine işaret etmektedir. Bu aynı zamanda öğrenim sürecinde kendini yalnız hisseden öğrencilere destek olmak açısından önemlidir. Yüz yüze eğitimde sınıf içinde yürütülen faaliyetlere, uzaktan eğitimde senkron ve asenkron olarak iki biçimde devam edilmesi, öğrencilerin ders yüklerini arttırdığı anlaşılmaktadır. Bu açıdan uzaktan eğitim müfredatları hazırlanırken, bu eğitim biçimine uygun hareket edilmeli ve dersler uzaktan eğitim gerekliliklerine göre tasarlanmalıdır. Çalışmada üniversite eğitimine henüz başlamış ve bu deneyimi yeterince alamamış öğrencilerin dezavantajlı olduğu görülmüştür. Yüz yüze eğitimin kademeli olarak başlatılması durumunda, 1. ve 2. sınıf öğrencilerine öncelik verilmesinde bu açıdan fayda görülmektedir. Ebeveynlerin uzaktan eğitimi normal eğitim olarak görmemeleri ve önemsememeleri yine önemli bir soruna işaret etmektedir. Uzaktan eğitim faaliyetlerinin devam etmesi durumunda ebeveynlere yönelik farkındalığı artırıcı kampanyalar yürütülmesinin faydalı olacağı önerilmektedir. Bu aynı zamanda sosyo-ekonomik temelli eşitsizliklerin derinleşmesinin de önüne geçilmesi açısından önemlidir.

KAYNAKÇA

- Adedoyin, O. B., ve Soykan, E. (2020). COVID-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 1-13.
<https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>
- Adnan, M., ve Anwar, K. (2020). Online Learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives. *Online Submission*, 2(1), 45-51. ERIC Document No ED606496.
- Almosa, A. (2002). *Use of Computer in Education*, (2nd ed), Riyadh: Future Education Library.
- Anwar, M., Khan, A., ve Sultan, K. (2020). The barriers and challenges faced by students in online education during COVID-19 pandemic in Pakistan. *Gomal University Journal of Research*.
<https://link.gale.com/apps/doc/A629071842/AONE?u=anon~112289fb&sid=googleScholar&xid=b4c94854>
- Arkorful, V., ve Abaidoo, N. (2015). The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12(1), 29-42.
- Bacher-Hicks, A., Goodman, J., ve Mulhern, C. (2020). Inequality in household adaptation to schooling shocks: COVID-induced online learning engagement in real time. *Journal of Public Economics*, 193, 104345-104361. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104345>
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113-115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>.
- Barret, E., ve Lally, V. (2002). Gender differences in an on-line learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 15(1), 48-60. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2729.1999.151075.x>

- Bengu, E. (2021). *Response to the Covid-19 Pandemic*. Kayseri: Abdullah Gül Üniversitesi.
<https://sustainability.agu.edu.tr/uploads/images/Reports/AGU%E2%80%99s%20Response%20to%20Covid-19.pdf>
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Bozkurt, A. ve Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Corona Virus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1).
<https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Branch, R. M., ve Dousay, T. A. (2015). *Survey of instructional development models* (5th Ed.). Association for Educational Communications and Technology.
<https://aect.org/docs/SurveyofInstructionalDesignModels.pdf?pdf=SurveyofInstructionalDesignModels>
- Burdman, P. (1998). *Cyber U*. Anaheim (California) Orange County Register, September 13, sec., p. 9.
- Czerniewicz, L., Agherdien, N., Badenhorst, J., Belluigi, D., Chambers, T., Chili, M., ve Wissing, G. (2020). A Wake-Up Call: Equity, inequality and COVID-19 emergency remote teaching and learning. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 946-967.
- Daymont, T., ve Blau, G. (2008). Student performance in online and traditional sections of an undergraduate management course. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 9(3), 275-294.
- 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.
- Dowling, C., Godfrey, J. M. ve Gyles N. (2003). Do hybrid flexible delivery teaching methods improve accounting students’ learning outcomes. *Accounting Education: An International Journal*, 12(4), 373-391. <https://doi.org/10.1080/0963928032000154512>
- Driscoll, A., Jicha, K., Hunt, A. N., Tichavsky, L., ve Thompson, G. (2012). Can online courses deliver in-class results? A comparison of student performance and satisfaction in an online versus a face-to-face introductory sociology course. *Teaching Sociology*, 40(4), 312-331.
- Effe, E. (1991) Determinants of the study patterns of female distance learners: an evaluative survey. *Journal of Distance Education*, 6(2), 58–63. <https://doi.org/10.1177/0092055X12446624>
- Frey, A., Faul, A., ve Yankelov, P. (2003). Student perceptions of web-assisted teaching strategies. *Journal of Social Work Education*, 39(3), 443-457.
<https://doi.org/10.1080/10437797.2003.10779148>
- Jaffe, J.M., Lee, Y., Huang, L., ve Oshagan, H. (2006). Gender identification, interdependence, and pseudonyms in CMC: Language patterns in an electronic conference. *The Information Society*, 15(4), 221-234. <https://doi.org/10.1080/019722499128385>
- Galea, S., ve Abdalla, S. M. (2020). COVID-19 pandemic, unemployment, and civil unrest: Underlying deep racial and socioeconomic divides. *Jama*, 324(3), 227-228.
<https://doi.org/10.1001/jama.2020.11132>
- Gunter, A., Raghuram, P., Breines, M. R., ve Prinsloo, P. (2020). Distance education as socio-material assemblage: Place, distribution, and aggregation. *Population, Space and Place*, 26(3), e2320.
<https://doi.org/10.1002/psp.2320>
- Hameed, S., Badii, A., ve Cullen, A. J. (2008). *Effective e-learning integration with traditional learning in a blended learning environment*. In European and Mediterranean Conference on Information Systems, pp. 25-26.
- Hardy, B. L., ve Logan, T. D. (2020). *Racial economic inequality amid the COVID-19 crisis*. Washington, DC: The Hamilton Project.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., ve Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27(1), 1-9.
- Jones, N., Tapia, I. S., Baird, S., Guglielmi, S., Oakley, E., Yadete, W. A., ve Pincock, K. (2021). Intersecting barriers to adolescents’ educational access during COVID-19: Exploring the role of gender, disability and poverty. *International Journal of Educational Development*, 102428.
- Joshi, O., Chapagain, B., Kharel, G., Poudyal, N. C., Murray, B. D., ve Mehmood, S. R. (2020). Benefits and challenges of online instruction in agriculture and natural resource education. *Interactive Learning Environments*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1725896>

- Karadağ, E., ve Yücel, C. (2020). Yeni tip Korona virüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192.
- Kirkup, G., ve von Prummer, C. (1990). Support and connectedness: The Needs of women distance education students. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 5(2): 9-31. <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/381/271>
- Kissler, S. M., Tedijanto, C., Lipsitch, M., ve Grad, Y. (2020). Social distancing strategies for curbing the COVID-19 epidemic. *medRxiv*. <https://doi.org/10.1101/2020.03.22.20041079>
- Klein, D., ve Ware, M. (2003). E-learning: New opportunities in continuing professional development. *Learned Publishing*, 16(1), 34-46. <https://doi.org/10.1087/095315103320995078>
- Kopp, M., Gröblinger, O., ve Adams, S. (2019). *Five common assumptions that prevent digital transformation at higher education institutions*. INTED2019 Proceedings, 1448–1457.
- Korkmaz, G., ve Toraman, Ç. (2020). Are we ready for the post-COVID-19 educational practice? An investigation into what educators think as to online learning. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 293-309. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.110>
- Krueger, R. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage publications.
- Lunneborg, P. (1994) *Developing countries; Barriers, benefits and policies*. World Bank, OU Women, Cassell.
- Mazur, E. (1997) *Peer Instruction: A User's Manual*. Prentice Hall.
- Özseven, B. E., ve Cagman, N. (2021). Uzaktan eğitimde kullanılan bulanık mantık tabanlı öğrenme modelleri, platformlar, ölçme ve değerlendirme yöntemleri. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, (25), 406-416.
- Parker, L. (2000). Learning technologies and their impact on science education: Delivering the promise. *Australian Science Teachers Journal*, 46(3), 9. ERIC Number: EJ649502.
- Parkhurst, R., Moskal, B. M., Lucena, J., Downey, G. L., Bigley, T., ve Elber, S. (2008). Engineering cultures: Comparing student learning in online and classroom-based implementations. *The International Journal of Engineering Education*, 24(5), 955-964.
- Polat, R. K. (2012), Digital exclusion in Turkey: A policy perspective. *Government Information Quarterly*, 29(4), 589-596. <https://doi.org/10.1016/j.giq.2012.03.002>
- Ruzgar, N. S. (2004), Distance education in Turkey. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 5(2), 22-32.
- Stewart, D. W., ve Shamdasani, P. N. (2014). *Focus groups: Theory and practice*, (3rd Edition). CA: SAGE Publications.
- Summers, J. J., Waigandt, A., ve Whittaker, T. A. (2005). A comparison of student achievement and satisfaction in an online versus a traditional face-to-face statistics class. *Innovative Higher Education*, 29(3), 233-250. <https://doi.org/10.1007/s10755-005-1938-x>
- Tang, H., ve Carr-Chellman, A. (2016). Massive open online courses and educational equality in China: A qualitative inquiry. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 9(1), 4. <https://doi.org/10.18785/jetde.0901.04>. <http://aquila.usm.edu/jetde/vol9/iss1/4>
- Taplin, M., ve Jegede, O. (2001). Gender differences in factors influencing achievement of distance education students. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 16(2), 133-154. <https://doi.org/10.1080/02680510120050307>
- Toquero, C. M. (2020). Emergency remote teaching amid COVID-19: The turning point. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 185-188.
- Vlachopoulos, D. (2020). COVID-19: Threat or opportunity for online education. *Higher Learning Research Communications*, 10(1), 2. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v10i1.1179>
- Volery, T., ve Lord, D. (2000). Critical success factors in online education. *International Journal of Educational Management*, 5(1) 54. <https://doi.org/10.1108/09513540010344731>
- Weber, J. M., ve Lennon, R. (2007). Multi-course comparison of traditional versus web-based course delivery systems. *Journal of Educators Online*, 4(2), n2. ERIC Document No EJ907748.
- Young, J. R. (1997). Rethinking the role of the professor in an age of high-tech tools. *The Chronicle of Higher Education*, 44(6). ERIC Document No EJ552453.
- Yükseköğretim Kurulu (2020). *YÖK'ten üniversitelerdeki uzaktan eğitime yönelik değerlendirme*. <https://COVID19.yok.gov.tr/sayfalar/haberduyuru/uzaktan-egitime-yonelik-degerlendirme.aspx>

- Yükseköğretim Kurulu (2020). *Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar*, 2. Bölüm, Madde 6, b fıkkı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Uzaktan_ogretim/yuksekoğretim_kurumlarında_uzaktan_ogretime_iliskin_usul_ve_esaslar.pdf
- Zan, N., ve Zan, B. U. (2020). Koronavirüs ile acil durumda eğitim: Türkiye'nin farklı bölgelerinden uzaktan eğitim sistemine dahil olan edebiyat fakültesi öğrencilerine genel bakış. *Electronic Turkish Studies*, 15(4). <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.44365>

EĞİTİM PROGRAMI LİDERİ OLARAK ANADOLU LİSESİ OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİNE ETKİSİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

TEACHER'S OPINIONS ON THE EFFECT OF ANADOLU HIGH SCHOOL PRINCIPALS ON THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS, AS CURRICULUM LEADER

Adem BAYIRLI¹

ÖZ: Bu araştırmanın amacı eğitim programı lideri olarak okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisini öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019- 2020 eğitim öğretim yılında Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırlarında bulunan resmi ve özel Anadolu liselerinde görev yapan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve elde edilen veriler içerik ve betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları eğitim programı liderliğinin koordinasyon kavramı ile ilişkilendirildiğini, okul müdürünün öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda problem çözücü rol sergilediğini ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına göre okullarda eğitim öğretime yönelik kayıt sistemlerinin oluşturulması, öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarının tespit edilmesi için düzenli olarak veri sağlanması önerileri sunulmuştur.

ABSTRACT: The purpose of this research is to determine the effect of school principals on the professional development of teachers as the curriculum leader, based on teachers' opinions. It consists of 20 teachers working in public and private Anatolian high schools within the borders of Ankara Metropolitan Municipality in the 2019-2020 academic year. The research was carried out in the phenomenology pattern, one of the qualitative research designs. Semi-structured interview technique is utilized in collecting research data and the obtained data are analyzed via content analysis and descriptive analysis method. In order to determine the working group, maximum diversity sampling method among purposive sampling approaches is used. The results of the research revealed that the curriculum leadership was associated with the concept of coordination, and the school principal had a problem-solving role in the professional development of teachers. According to the results of the research, suggestions were made to create registration systems for educational activities in schools and to provide data regularly to determine the professional needs of teachers.

Anahtar sözcükler: Eğitim Programı Liderliği, Mesleki Gelişim, Öğretimsel Liderlik

Keywords: Curriculum Leadership, Professional Development, Instructional Leadership

Bu makaleye atf vermek için:

Bayirli, A. (2022). Eğitim programı lideri olarak Anadolu lisesi okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisine yönelik öğretmen görüşleri, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1634-1655

Cite this article as:

Bayirli, A.. (2022). Teacher's opinions on the effect of Anadolu high school principals on the professional development of teachers, as curriculum leader. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1634-1655

¹. Dr., IDV Özel Bilkent İlkokulu, Ankara/Türkiye, adembayirli@bilkent.edu.tr, Orcid: 0000-0002-0126-5241

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Concepts such as leading/managing education have attracted the attention of researchers for a long time. Researchers sometimes look at concept of education from a broad perspective, and sometimes they look at more specific issues. Instructional leadership emerged as one of these detailed studies in the 1980s. On the one hand, according to the traditional view, instructional leadership is accepted as one of the roles and responsibilities that school principals should have, on the other hand, in recent years, Educational Leadership and Management (ELM) academics have begun to reconceptualize school leadership to include all school personnel, especially teachers, and this has been reflected in teaching and learning. Urgent calls have been witnessed to examine its impact on learning.

The management of the curriculum, which is generally accepted as one of the components of instructional leadership, was accepted as a leadership type in itself and started to be examined in the last period of the 1980s. When the components of curriculum leadership are examined, references are made to creating an appropriate learning climate, monitoring student learning and ensuring the professional development of teachers.

Professional development of teachers, one of the most important components of educational institutions, is not a requirement but a necessity for the effective implementation of training programs. In this professional development process, while the school principal, as a curriculum leader, presents it to the teachers, it is expected that the teachers will be in a position to request the opportunity and support for their professional development needs from the school principal. Examination of school principals' educational program leadership level and school principal's view of teachers' professional development according to teachers' views; The Ministry of National Education, as the central government, will provide data in terms of the implementation of education programs and professional development, and will guide school principals to increase the quality and effectiveness of education and training activities in local schools.

Method

The research was carried out using the phenomenology design, which is one of the qualitative research methods. In this research design, the meaning, structure and essence of the person or persons' experience of this phenomenon are searched. Shortly, in this design, based on people's experiences related to phenomena, their perceptions and meaning are tried to be understood. In the study, in which purposive sampling method was used, 20 teachers working in Anatolian high schools in Ankara Metropolitan Municipality were interviewed. Data was collected in face-to-face interviews using the semi-structured interview forms developed by the researcher. Data were analyzed by content analysis. In order to increase the reliability of the research, the purpose and method of the research were explained in detail to the participants. In the course of classifying the data, expert support was obtained and the results were associated with the results of similar research order to ensure credibility in this study, the opinions of the participants were discussed in-depth, all the processes of the research were carried out under the consultancy of an expert on educational leadership and qualitative research, and the participants' opinions were confirmed to be reflected in the research.

Findings

According to the results of the study, school principals mostly exhibit curriculum leadership behaviors. In the study, according to the teachers' views, participants mostly referred to coordinating the curriculum for curriculum leadership. In the implementation of the curriculum in schools, it is seen that they mostly refer to differentiation according to the needs of education. In addition to that teachers' views on the concept of professional development are in favor of a positive change compared to other examples. The majority of the participants stated that there is a relationship between the behavior of the school principal as the curriculum leader and the professional development of teachers. Among these

views, it was revealed that there is a relationship between the program leadership of the school principal and the conscious act of leadership in terms of the professional development of teachers.

Discussion and Conclusion

The findings of this research may provide opportunities for teachers to provide the professional development they need for the effective implementation of the curriculum for the Ministry and schools, to improve their ability to adapt to changes faster and to increase the functionality of secondary education institutions, which are the last step before university education. According to the results of the research, it has been determined that the school principal, as the curriculum leader, does not adequately perform the task of collecting data / providing data for use in applications. Coordinated meetings should be held with teachers at school level. Criticisms and suggestions for the training program in these horizontal and vertical meetings should be discussed. Decisions taken at these meetings should be recorded and used as data in future planning meetings.

It has been determined that university entrance exams have an impact on the implementation of the curriculum. This effect is generally felt negatively. In order not to have a negative impact/reduce the impact, school principals' acting as a facilitator between exams, teachers and training programs can have a positive effect and reduce conflict. In order to achieve this, it may be beneficial to establish a quality communication network among its stakeholders (teachers, parents, students and others) and to benefit from these views while making decisions

GİRİŞ

Liderlik, uzun yıllardır birçok bilim dalının (sosyoloji, yönetim, insan kaynakları vb.) üzerinde araştırma yaptığı, alanyazın oluşturduğu, oluşturmaya devam ettiği bir kavramdır. Liderlik, insanın toplumsal bir varlık olarak kabul edildiği andan itibaren önem kazanmaya başlamış, değişen ve gelişen toplumsal yapılarla beraber giderek güçlenen bir konuma sahip olmayı başarmıştır. Eğitim liderliği konusunda, okulu geliştirmek, doğrudan ya da dolaylı yollardan öğrenci başarısına neyin, nasıl ve ne düzeyde etki ettiğini tespit etmek için neredeyse 70 yıldır çok sayıda kurama dayalı ve ampirik çalışmalar yapılmıştır ve yapılmaya da devam edilmektedir.

Eğitim/öğretim kalitesi ve okul liderliği konusundaki alan yazın (Bush, Joubert, Kiggundu ve Van Rooyen, 2010; Hallinger ve Heck, 2011; Leithwood, Harris ve Hopkins 2008; MacBeath ve Dempster, 2008; Robinson, Lloyd ve Rowe 2008) hızla gelişmektedir. Bu gelişmelerden etkilenen ve eğitim öğretim etkinliklerine liderlik etmenin üzerinde yükselen öğretimsel liderliğin *ne olduğu* ve *nasıl gerçekleştiği* konusunda kesin bir fikir birliği oluşmamıştır. Bu liderlik türünün adı bile bazı kaynaklarda (Hallinger, 2010; Southworth, 2002; Glickman vd., 2017; Hornig ve Loeb, 2010; Greenfield, 1987; Hallinger, 2005) öğretimsel liderlik (*instructional leadership*), bazı kaynaklarda (Bush, 2011; Bottery, 2004; Spillane, 2004; Murphy, 2002; Bogotch, 2002) ise eğitimsel liderlik (*educational leadership*) olarak kullanılmıştır.

Öğretimsel liderliğin tarihçesine bakıldığında temel olarak Amerika Birleşik Devletleri'ndeki orta seviye okullarında (elementary schools) yapılan araştırmalar (Bossert, Dwyer, Rowan ve Lee, 1982; Hallinger ve Murphy, 1985) ile popülerlik kazanmaya başladığı ifade edilebilir. 1980'li yılların sonlarına doğru bazı yazarlar (Boudreaux, 2019; Cemaloğlu, 2013; Hallinger ve Murphy, 1985) müdürün öğretim liderliği rolünün eskidiğini, bunun yerini dönüşümcü liderlik rolünün aldığını ileri sürmüşlerdir (Gümüşeli, 2014). Ancak kısa süre sonra bu iddiadan vazgeçilmiş, yazılan yazılar ve yapılan araştırmalar, müdürün öğretim liderliği rolünün öneminin ortadan kalkmadığını, sadece öğretim rolünün uygulanma biçiminin müdahalecilikten, katılımcılığa doğru bir değişim gösterdiğini ortaya koymuştur (Hoerr, 2005; Jacobs, 2010).

Okul müdürünün öğretim liderliği işlevlerinden biri olarak, okulun eğitim programının ve öğrenmenin yönetimi, öğrenci gelişiminin değerlendirilmesi, okulun eğitim kadrosunun geliştirilip güçlendirilmesi ve okul çevresinin yönetimi sayılabilir (Çelik, 2007). Nitekim Buluç'a göre (2009) öğretimsel liderlik; eğitim, öğretim ve öğrenme süreçleri ile ilişkili olarak okul özelinde eğitim faaliyetlerinden etkilenen ve faaliyetleri etkileyen bileşenlere (öğretmen, öğrenci, öğretim programı) bir bütün halinde liderlik edilmesidir. Okul müdürlerinin eğitim programı ve öğretimi yönetmeyi birincil görev olarak kabul etmelerine karşın, uygulamada bu konuya yeterince zaman ayıramadıklarını

söylemek mümkündür. Bu nedenler içinde müdürlerin bu alandaki yetersizlikleri birinci sırada yer almaktadır (Gümüseli, 2014). Okulun yapı ve yönetiminde görülen değişimler, eğitim öğretim faaliyetlerine de yansımış, eğitim programı kolayca öğretilen, ölçülebilir hedefleri olan bölümlere ayrılmış, çoklu değerlendirme sistemi olarak uygulamaya konulmuştur. Öğretmenler ve yöneticiler için daha bağlayıcı kurallar oluşturulmuş, yönetim uygulamalı bir bilim olarak kabul edilmiş, yöneticiliğe hazırlık eğitimleri gerekli hale gelmiştir. Müdürler eğitim ve yönetim politikalarını uygulamak ve okul düzeyindeki diğer temel sorumlulukları yerine getirmekten sorumlu olmuşlardır. Bununla birlikte bu dönemde okul müdürlüğü rolüne eğitim programı yöneticiliğini (*Curriculum Management*) de içerecek şekilde öğretimle ilgili olan ve olmayan birçok görev eklenmiştir.

Eğitim programı bir okulun ruhu ve kalbi olduğu gibi aynı zamanda günlük sınıf etkinliklerini tanımlayan, detaylandıran, sınıflandıran ve sınırlayan olarak adlandırılan temel bir belgedir. Kötü bir okul ile iyi bir okulu birbirinden ayıran en önemli kavram eğitim programı çalışmalarıdır. Eğitim programı kavramının birçok tanımı bulunmaktadır. Bunun nedeni, araştırmacıların kavramı farklı bakış açıları (Amaç odaklılık, süreç odaklılık, değerlendirme odaklılık vb.) ile açıklamak istemelerinden kaynaklanmaktadır. Eğitim programları ve eğitim programı liderliği konularında önemli çalışmaları bulunan Glatthorn ve diğerlerine göre (2018, s. 14), eğitim programı kavramının açıklanmasında yerleşik- reçeteci (prescriptive) ve tanımlayıcı (descriptive) olmak üzere iki temel grubun oluşması muhtemeldir. Yerleşik olarak tanımlanan eğitim programları genel olarak neyin yapılması gerektiği, aslında neyin olmasının iyi olacağı konusunda eğitim programı uzmanları tarafından görüş bildirilmiş programdır (Ellis, 2004, s. 4). Tanımlayıcı eğitim programı ise daha çok deneyim odaklıdır. Nitekim Ellis'e göre (2004) tanımlanmış eğitim programı eğitim programının uygulamaya dönüşmüş halidir.

Bireysel performansı arttırmada süregelen etkisi az ya da etkisiz uygulamaları daha etkili hale getirmede eğitim politikalarının planlandığı şekilde, hatta daha ileri seviyede uygulanması için uygun eğitim öğrenme ortamı (okul iklimi) temin etmede birinci sorumluluk okul müdürüne aittir. Okullarda gerçekleşen mesleki gelişim etkinliklerine okul müdürünün ve öğretmenlerin birlikte katılmasının okullardaki var olan süreçlerde değişiklik ve yenilik yapılması bakımından kolaylaştırıcılık sağladığı araştırmalar (Powel, 2011; Smylie ve Hart, 1999) ile ortaya konmuştur. Okuldaki eğitim personelinin tek tip mesleki gelişim çalışmalarından yeterince faydalanamaması nedeniyle mesleki gelişim çalışmaları; problem odaklılık, müdür ve öğretmenlerin çalıştığı ortamdan kopuk olmama gibi kavramları barındıran bir sürece evrilmiştir. Sleegers, Bolhvis ve Geijsel (2005) ve Smylie ve Hart (1999) gibi araştırmacılar, öğretmen ve eğitimci personelin okul içinde mesleki gelişim etkinliklerine katılımının sağlanması, yaşam boyu mesleki gelişimin temin edilmesi (Putnam ve Borko, 2000) gerektiğine vurgu yapmışlardır.

Okullarda eğitim programını uygulayan ve değerlendiren birincil sorumlular öğretmenler, eğitim programlarının etkililiğinde kritik role sahiptir. Glatthorn'göre (2000), okul yöneticilerinin okullarında uygulanan eğitim programı hakkında kullanışlı ve derin bir bilgiye sahip olmaları, program yönetimi ve değerlendirmesi yanı sıra program ve programın uygulanmasıyla ilgili yorumların altında yatan paradigmanın bilgisine de sahip olmaları gereklidir. Nitekim okul müdürleri bu donanımı sayesinde okulun eğitim programı lideri olarak öğretmenlere programla ilgili gerekli bilgileri sunar ve programın uygulanması konusunda rehberlik eder (Tanner ve Taner, 2007). Bu rehberlik eğitim öğretimin kalitesini arttırmaya yönelik faaliyetleri içerir. Eğitim programı lideri olarak okul müdürleri, eğitim programlarıyla ilgili her konuda kendilerini geliştirmeyi bir amaç edinmeli, eğitim programı özelinde yaşanan gelişmeli güncel şekilde takip ederek personelinin bilgilendirmelidir. Böylelikle etkili lider olma ve rehberlik etme fırsatını yakalamış olacaktır. Okul müdürünün kendi mesleki gelişimine önem vermelerinin yanı sıra mesleki gelişmeye yönelik olanakları öğretmenlere duyurma ve gerekli hizmet içi etkinliklerin düzenlenmesini sağlama okul yöneticilerin en önemli görevleri arasında yer almaktadır (Hallinger ve Murphy, 1985). Bir örgütte çalışanların eğitimlerinde ve geliştirilmelerinde teorik ve pratik görevleri bulunan kişiler, sürekli öğrenmenin ve beceri geliştirmenin örgütsel etkililiğe katkıda bulunmanın temel koşulu olduğunu kabul etmelidir. Personeli geliştirmede, okul yöneticisinin insan kaynakları uzmanlarından yararlanarak "insan"ı merkeze alan bir yaklaşımla profesyonelce davranma sorumlulukları ve işlevleri vardır. İnsan kaynakları yönetimi anlayışı, insanların işte başarılı olmaları için insan olarak iyi yönetilmeleri gerektiği fikrini desteklemektedir (Ehrlich, 1997).

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için yapılan çalışmaları desteklemek, öğretmen motivasyonunu, etkililiğini arttırmaktadır. Bu çalışmaların ayrıca öğretmenlerin öğretim için planlama ve hazırlık yapmalarını da artırdığı ortaya çıkmıştır (Blasé ve Blase, 2000). Öğretmenlerin, eğitim

programını etkili şekilde uygulamaları için kaynakların (zaman, ortam, materyal vb.) hem de gerekli mesleki bilgi ve deneyime sahip olmaları ihtiyaç dahilindedir. Gülbahar ve Özdemir (2019) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin “kendi mesleki gelişiminin yanı sıra öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama” liderlik rollerini “çoğu zaman” zaman gerçekleştirdikleri şeklinde bir algıya sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Gümüseli'nin (1996) ilköğretim okullarındaki öğretimsel liderlik davranışlarının tespiti için yaptığı araştırmanın bir alt boyutu eğitim programının uygulanmasında okul müdürünün rolü oluşturmaktadır. Bu araştırmasının bulguları da öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama boyutundaki davranışları, okul yöneticilerinin çoğunlukla gösterdikleri yönündedir. İnandı ve Özkan (2006) ile Aksoy'un (2006) araştırmalarında, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda yer alan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının sıklığının “ara sıra” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hallinger (2005), öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirmek için okul müdürlerinin öğretim programını koordine etmeleri, denetlemeleri ve değerlendirmeleri gerektiğini düşünmektedir. Buradan hareketle öğretim liderlerinden beklenenin, öğretim programının uygulanmasını yönetmek olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin eğitim programı liderliği doğrultusunda üstlenecekleri bir diğer önemli rol, programın öğretmenlerce uygulanmasını kolaylaştırmak olacaktır. Çünkü en mükemmel program bile öğretmenler tarafından başarılı bir şekilde uygulanmadığı sürece anlamsızdır (Marlow ve Minehira, 1996). Rutherford ve diğerlerine (1984) göre, öğretim programı kolaylaştırıcısı (facilitator) ve öğretim lideri olarak okul yöneticisinin öğretim programlarının uygulanmasıyla ilgili önemli rollerinden biri de personelden beklentilerini açıkça ifade etmesidir. Bu davranış, öğretmenleri doğru yönlendirme ve güdüleme adına önemli ve gereklidir.

Okullar öğrencilerin öğrenmesi için vardır. Öğrencilerin öğrenmesine etki eden faktörler sıralandığında her zaman ilk sıralarda yer alan öğretmenlerin etkili olması için de mesleki anlamda desteklenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleme sorumluluğu, birinci derecede okulunun etkili bir eğitim vermesini talep eden eğitim programı liderlerindedir. Türkiye gibi merkezi olan eğitim sisteminde eğitim programı lideri olarak okul müdürünün hem yukarıdan gelen uygulamaları okul düzeyine aktarmak hem de okullarda gerçekleşen eğitimin sonuçlarını üst yönetimlere aktarmak diğer bir ifade ile köprü görevi görmek sorumluluğu vardır. Türkiye gerçeğinde buna ek olarak geçmiş dönemlerde öğretmenlerin eğitim programı uygulamalarına yönelik rehberlik eden müfettişlik uygulamaları yapılan son değişikliklerle uygulama bakımından rafa kaldırılmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda denetlemek de rehberlik etmek de okul müdürünün görev sorumluluğu olarak yönetmeliklerde yer bulmuştur. Bu nedenle eğitim programı lideri olarak okul müdürünün öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin etkisinin incelenmesi öğrenme için kritik öneme sahiptir.

Türkiye’de yapılan eğitim programı liderliği araştırmaları, eğitim programı liderlerinin en kritik görev ve sorumluluklarından biri olan öğretmenlerin mesleki gelişimine odaklanmadıklarını göstermektedir. Buna ek olarak değişen eğitim programlarının uygulayıcıları olan öğretmenlerin eğitim programı değişimlerinde program uygulamadan önce değişime hazırlanmak yerine eğitim programı kesinleştikten sonra mesleki gelişime tabii tutuldukları görülmektedir. Bu yüzden bu araştırmada, eğitim programlarının etkili şekilde uygulanmasını sağlamak için Anadolu lisesi müdürlerinin eğitim programı liderliği davranışları ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisinin araştırılmasına odaklanılmaktadır. Bu araştırmanın problemi; ‘Ankara ili Büyükşehir sınırları içinde kalan ilçelerde görev yapan öğretmenlerin, kamu ve özel Anadolu lisesi müdürlerinin eğitim programına liderliği ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?’ şeklindedir. Araştırmanın problem cümlesine uygun olarak oluşturulan alt problemler ise şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin eğitim programı liderliği ile ilgili görüşleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin eğitim programının uygulanmasına ilişkin görüşleri nasıldır?
3. Öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili görüşleri nelerdir?
4. Program lideri olarak okul müdürü ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri arasındaki ilişkiye yönelik katılımcı görüşleri nelerdir?
5. Okul müdürlerinin eğitim programı lideri olarak üzerine düşen görevlere yönelik katılımcı görüşleri nelerdir?
6. Öğretmenler okul müdürünün bir eğitim programı lideri olarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısını nasıl değerlendirmektedirler?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yönteminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deseni olarak fenomenoloji (olgubilim) kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırmalar, insanların yaşantıları esnasında karşılaştıkları fenomenlerle ilgili olarak ne algıladıklarını, ne anladıklarını ve deneyimlerinin neler olduğunu ortaya koymaya çalışır. Fenomenoloji insanların yaşanmış deneyimlerini, yaşadıkları zamanın anlamlarını araştırmak ve sorgulamak için kullanılan felsefi bilinçli deneyimlerinde yer alan özdür (Creswell, 2013). Merleau-Ponty ve Bannan (2012)'a göre fenomen ise kişinin kendisi, yaşantısı ve çevresini kendine özgü bir biçimde algılama ve anlamlandırma. Ekiz'e (2020a) göre nitel araştırmalar, üzerinde araştırma yapılan ya da yapılması planlanan kişilerin sahip oldukları deneyimlerinden oluşan anlamları, sistematik olarak inceleme fırsatı sunar. Bu çalışmada da eğitim programı liderliği ve mesleki gelişime etki olguları öğretmenlerin sahip oldukları deneyimlere atfettikleri anlamlarla anlaşılmasına ve yorumlanmasına çalışılmıştır.

Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem

Araştırmada “maksimum çeşitlilik” örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biridir. Bu örnekleme yönteminde çalışılırken katılımcıların çeşitliliğini gerektiren boyutların tanımlanması ve bu çeşitliliğin çalışma grubuna yansıtılması gerekmektedir (Patton, 2014). Buna ek olarak çalışmada ölçüt örnekleme de işe koşulmuştur. Ölçüt örneklemede mantık daha önceden belirlenen bazı önem ölçütlerini karşılayan tüm durumları çalışmak ve gözden geçirmektir. Bu ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından hazırlanabilir ya da önceden hazırlanmış olabilir (Koç Başaran, 2017, s. 491). Eğitim programı liderliğinin mesleki gelişime etkisi ile ilgili alan yazın göz önünde bulundurulduğunda okul müdürü ile birlikte çalışma süresinin liderlik ve mesleki gelişime etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu iki değişken arasında farklılıklar olduğu için ilk çeşitlilik ölçütü olarak okul müdürü ile aynı okulda birlikte çalışma süresi belirlenmiştir. İkinci ölçüt olarak okul aidiyeti (Özel ve Kamu Anadolu Lisesi) belirlenmiştir. Bu ölçüt, farklı okul türlerinden farklı branşlarda öğretmenlerin profillerine ulaşmak amacıyla belirlenmiştir. Üçüncü ölçüt olarak da Anadolu Liselerinin (Özel ve Kamu) Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde yer alan ilçelerdeki sayıları ile tutarlılık göstermesi belirlenmiştir. Tablo 1'de çalışma grubunda yer alan öğretmenlere yönelik demografik bilgiler verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların demografik bilgileri

Kod Adı	Okul Türü	Mesleki Kıdem	Okuldaki Süre	Okulda Çalışma Süresi (Müdür ile)	Branş
k1	Kamu	22	10	9	Tarih
k2	Kamu	13	6	6	G.Sanatlar
k3	Kamu	20	14	8	Kimya
k4	Kamu	26	17	14	İngilizce
k5	Kamu	30	3	3	Edebiyat
k6	Kamu	24	8	4	Matematik
k7	Kamu	15	4	3	Matematik
k8	Kamu	18	4	4	Fizik
k9	Kamu	25	8	3	İngilizce
k10	Kamu	21	12	4	İngilizce
k11	Kamu	11	2	2	Matematik
ö1	Özel	21	10	10	Fizik
ö2	Özel	11	6	6	Matematik
ö3	Özel	20	3	3	Biyoloji

ö4	Özel	5	2	2	Edebiyat
ö5	Özel	9	4	4	Felsefe
ö6	Özel	18	14	6	Edebiyat
ö7	Özel	11	8	8	İngilizce
ö8	Özel	17	12	10	Matematik
ö9	Özel	18	2	2	Mat.

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 11 tanesinin kamu Anadolu lisesinde, 9 tanesinin de özel Anadolu lisesinde görev yaptığı görülmektedir. Mesleki kıdem olarak en fazla yıla sahip olan öğretmenin 30 yıldır öğretmenlik yaptığı ve yine mesleki kıdem olarak da en az yıla sahip olan öğretmenin 5 yıldır öğretmenlik yaptığı ifade edilebilir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılmak için araştırmacı tarafından “Eğitim Programı Lideri Olarak Okul Müdürlerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Etkisi Görüşme Formu” geliştirilmiştir. Fenomoloji deseninin kullanıldığı bu araştırmada kavramların öncelikli olarak keşfedilmesi amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için görüşme formunun geliştirilmesi aşamasında ilk olarak, temelinde keşfetmenin bulunduğu yapılandırılmamış görüşmeler (Merriam, 2013, s. 88-89) gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda bulunmayan öğretmen ve okul müdürleri ile yapılan görüşmelerle bağlantılı olarak ilgili yerli ve yabancı alanyazına bağlı hazırlanan görüşme formu, uzman görüşleri (dört alan uzmanı akademisyen, bir Türkçe dil uzmanı) doğrultusunda geliştirilmiştir. Çalışma grubunda olmayan dört öğretmen ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu pilot uygulama sonrası gerekli revize çalışmaları yapılmış ve yarı-yapılandırılmış görüşme formunun nihai haline karar verilmiştir. Nitekim görüşme formunun hazırlanması esnasında uzman görüşüne başvurulması, ilgili alanyazın ile bağlantı kurulması, araştırmanın gerçekleştirilme amacı ve alt amaçlarının göz önünde bulundurulması ve ön uygulamanın yapılması Shenton’a (2004) göre formun geçerliği sağlamaya hizmet etmektedir.

Formun nihai hali iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcılara yönelik demografik bilgilerine (okul türü, mesleki kıdem, okul müdürü ile çalışma süresi, branş), ikinci bölümde ise eğitim programı liderliği ile mesleki gelişime yönelik etkiye yönelik sorular bulunmaktadır. Veri toplanırken görüşmeler katılımcıların onayı ile ses kayıt cihazı yardımı ile kayıt altına alınmış, ayrıca görüşmeler esnasında notlar tutulmuştur. Katılımcıların konuyu bütüncül olarak değerlendirmelerine yönelik sorular kendilerine verilmiş ve incelemelerine izin verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Eğitim Programı Lideri Olarak Okul Müdürlerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Etkisi Görüşme Formu ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımında, elde edilen veriler belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu aşamada verilerin analizine başlamadan önce Yin’in (2017) önerileri doğrultusunda bir yol izlenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen veriler bir araya getirilmiş ve ses kaydı ile gerçekleştirilen görüşmeler deşifre edilmiştir.

Yin’in (2017) belirttiği gibi verilerin deşifresi- sökülmesi aşamasında her bir katılımcıdan elde edilen veriler doğrultusunda kodlar oluşturulmuştur. Elde edilen kodlar gruplandırılarak alt temalar oluşturulmuştur. Bu aşama, Creswell’in de (2013) ifade ettiği gibi kodların gruplandırılarak alt temalar oluşturulması sürecidir. Lincoln ve Guba (1990) araştırmada inandırıcılığı bulguların gerçekliğine güvenmek olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda araştırmanın inandırıcılığı araştırma yapılan ortamın kültürünü, sosyal ortamı veya ilgi alanını öğrenmek veya anlamak için *sahada yeterli zaman harcamayı* gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda çalışma ortamına benzer ortamda öğretmenlik yapan araştırmacı, ortamın bir parçası olarak araştırmada bulunmuştur. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için kullanılan diğer bir teknik ise *sürekli gözlemdir*. Araştırmada uzun süreli gözlem yapılarak öğrenme engellerini oluşturan faktörlerle ilgili bağlamın temel özellikleri kavranmaya çalışılmış, araştırmanın seyri ile ilgili sürekli notlar tutularak saklanmış ve tutulan bu notlar ilgisiz verilerin ayıklanmasında kullanılmıştır. Yapılan gözlemlerde katılımcıların öğretmenler odasındaki ilişkileri, okul yöneticileri ile olan iletişimi

ve koridorlarda öğrencilerle olan diyalogları gözlenmiş ve okul müdürünün eğitim programı liderliği ve mesleki gelişime etki kavramları netleştirilmeye çalışılmıştır.

Yapılan araştırmada bireysel görüşmeler dışında gözlem tekniği tercih edilerek sürecin yöntem bakımından bilimsel sınırlılıkları ortadan kaldırılmaya çalışılmış ve veri toplama tekniklerinde çeşitlilik sağlanmıştır. Bu araştırmada Eğitim Yönetimi alanında doktora yapan bir öğretmen ve yine aynı alanda yüksek lisans yapan bir öğretmen yardımıyla verilerin tutarlılığını temin etmek için akran sorgulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla *katılımcı teyidi* mekanizması da kullanılmıştır. Bu kapsamda görüşmelere başlamadan önce görüşmecilerden ses kaydı yapılmasına yönelik izin alınmıştır. Daha sonra elde edilen ses kayıtları ayrıntılı şekilde kağıda aktarılmış ve yazılı hale getirilen veriler her bir katılımcıya iletilip onaylamaları istenmiş, ayrıca öğrencilere eklemek ya da çıkarmak istediği bir nokta olup olmadığı sorulmuştur. Araştırmanın teyit edilebilirliğini artırmak için kullanılan bir diğer yöntem *dış denetimlerdir*. Miles ve Huberman (1994) dış denetimi dışarıdan bir araştırmacının, araştırmanın sürecini ve çalışmanın sonuçlarını inceleyip değerlendirmesi olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda, araştırma konusuna ve nitel araştırmaya hâkim, eğitim bilimleri alanında çalışmalarını sürdüren iki uzmanın görüşüne araştırma sonuçlarını değerlendirmek için başvurulmuştur. Katılımcıların görüşlerini çarpıcı şekilde yansıtabilmek amacıyla temel biçimlendirilmiş alıntılar, detaylı şekilde örneklendirilerek sunulmuş ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu sürece ek olarak araştırmada kullanılacak yarı-yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması, ön uygulama çalışması, esas uygulama ve analiz aşamalarında araştırma etikleri uygulanarak çalışma tamamlanmıştır.

Çalışmada araştırmacının rolü göz önünde bulundurulduğunda, Lincoln, Lynham ve Guba'ya (1986) göre araştırmacının kendini konumlandırma, kendini yansıtmaya ve farklılıkları destekleme gibi standartların aracılığıyla katılımcılarla ve okuyucularla etik bir ilişki kurması önemlidir. Bu nedenle araştırmacılar çalışılan konuyla ilgili felsefi bakış açısı, varsayımları, inançları ve değerleri hakkında bilgi vermelidir. Böylelikle okuyucu, araştırmacının geçmiş deneyimlerine, eğilimlerine ve bakış açılarına ilişkin bilgi sahibi olarak ve araştırmayı bunların farkında olarak değerlendirebilir (Creswell, 2013). Sosyal bilimlerde gerçekliğin test edilerek değil daha çok yorumlanarak oluşturulabileceğini savunan araştırmacı, nesnel gerçekliğe ulaşmanın kolay olmayacağı görüşündedir. Araştırmacı, sosyal bilimlerdeki çalışmaların merkezini bireylerin oluşturması nedeniyle, sosyal olguların bağlı oldukları çevre içerisinde esnek ve özne merkezli süreçler eşliğinde incelenmesinin daha zengin ve geçerli çıkarımlara ulaştıracağını düşünmektedir.

Araştırmanın etik ve araştırma izinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Veriler toplanmadan önce araştırma izni (Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 14588481-605.99-E.7723843 no.lu araştırma izni) ve etik kurul oluru (Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulu tarafından 24.06.2019 tarihinde yapılan 8 No.lu toplantı ve 231 numaralı kararı) alınmıştır.

BULGULAR

Katılımcıların görüşlerine göre eğitim programı liderliğinin anlamı

Katılımcılardan eğitim programı liderliğine yönelik elde edilen görüşler sonucunda oluşturulan alt temalar ile katılımcı görüşlerinden temel biçimlendirilmiş alıntılar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Eğitim programı liderliğinin anlamı

Tema	Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler	Alt Tema	n
Eğitim Programı Liderliğine Yönelik Tanımlar	Eğitim Programları Konusunda Danışmanlık (k1,k3,k4,k9,ö1,ö6, ö7)	Koordinasyon	14
	Planlama ve Yol Göstermek (k1,k5,k6,ö2,ö7, ö8,ö9)		
	Eğitim Programının Uygulanmasını Kontrol Etmek (k2, k3, k7, k8, k10, k11, ö1, ö3, ö4)	Mevzuat Kontrolü	6

Ders Programlarının Planlanması Toplantılara Başkanlık Etmek Okulu Yönetmek (k2,k11,ö3,ö9,k2, k3)	Diğer	6
---	-------	---

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların Eğitim Programı liderliğine yönelik görece en çok *eğitim programının koordine edilmesine* atıfta buldukları görülmektedir (f:14). Katılımcıların görüşlerine göre eğitim programı liderliği, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından her okul kademesi ve her bransa yönelik dağıtılan eğitim programının yazılı mevzuat olmasından hareketle, bu belgelerin okulda uygulama işinin koordinasyonu olarak görülmektedir. Katılımcılardan biri (k3) bu duruma yönelik durumu şu şekilde açıklamıştır:

k3: ...Okul müdürümüz, çok çalışkan biri evet ama yasaların ve yönetmeliklerin kendisine çizdiği sınırlar içinde çok çalışkan. Milli Eğitim Bakanlığı belirli aralıklarla yönetmelik, yazı gönderiyor. Bizim müdür de "Arkadaşlar, şöyle bir yazı geldi, bir bakın. Sanırım programda değişiklik olmuş/olacakmış. Kendinizi hazırlayın." der geçer. Mesela bir gezi, etkinlik için kendisine başvururuz, hemen "Kurum yönetmeliği izin veriyor mu, ilçe ile bir görüşelim bakalım." cevaplarını alırız.

Katılımcılar, eğitim programının kontrol edilmesinden sonra en çok *mevzuat kontrolü* (f:6) konusunda görüşlerini paylaşmışlardır.

Okullarda eğitim programının uygulanmasına yönelik katılımcı görüşleri

Katılımcılardan okullarındaki eğitim programlarının uygulanmasına yönelik elde edilen görüşler sonucunda oluşturulan alt temalar ile katılımcı görüşlerinden temel biçimlendirilmiş alıntılar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Eğitim programının uygulanmasına yönelik katılımcı görüşleri

Tema	Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler	Alt Temalar	n
Eğitim Programının Uygulanması	Öğrenci ihtiyaçlarına göre değişiklik (k1, k2, k3, k7, ö1, ö2, ö3, ö8, ö9)	Farklılaştırma	14
	Yetkilendirme/görev verme (k2, k9, ö2, ö3, ö4, ö5)		
	İşbirliği içinde çalışma (k2,k3,k10,ö3,ö4,ö6)	Örgüt yapısı	6

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların okullarda eğitim programının uygulanmasında görece en çok *eğitimin ihtiyaçlarına göre farklılaştırmaya* yönelik atıfta buldukları görülmektedir (f:14). Katılımcıların görüşlerine göre okullarda eğitim programı uygulanırken en çok gözlenen durum okulun ve öğrencinin ihtiyaçlarına göre programının revize edilmesidir. k2 kodlu katılımcı bu durumu şu şekilde örneklendirmiştir:

k2: Eğitim programına uymuyoruz. Evet resmi bir program var fakat okulun bulunduğu ortam, öğrenciler gibi değişkenler sebebiyle programı istenilen şekilde uygulamıyoruz. Öğrencilerin yapabilecekleri etkinlik ve kazanımları seçiyoruz ve bunu bir döneme yayıyoruz. Diğer okullarda (özellikle özel okullarda) her hafta bir konu işleniyor. Biz az olsun öz olsun bizim olsun mantığı ile yaklaşıyoruz.

Katılımcılar, eğitim programının farklılaştırılmasından sonra görece en fazla *iş birliği içinde çalışmaya* yönelik açıklamalarda bulunmuştur (f:6). Okulların büyüklüğü, okulların fiziki yapıları, zümre türlerinin ve öğretmenlerin çok olması gibi değişkenler okullarda iş birliği ve görev gibi kavramları ön plana çıkarmaktadır. Bu duruma yönelik ö4 ve k2 kodlu katılımcının görüşleri aşağıdaki gibidir:

ö4: Eğitim programlarının uygulanmasında her zümre kendi içinde planlama yapıyor. Bu okulda zümreler çok aktif çalışır. Bu planlamalar sonrası ölçme değerlendirme birimi devreye girer. Okul yönetimi, öğretmenler, diğer birimler ve öğrenciler ne yaptıklarının, ne yapmak istediklerinin bilincinde olduğu için uygulamalarda oldukça başarılı olduğumuzu düşünüyorum. Makinenin dişlilerine benzetebilirim. Bir sistem gibi tıkır tıkır çalışıyor. Ara sıra mutlaka sorunlar çıkıyor ama sistemin genelini kilitleyecek durumlar değil bunlar. Çözümleri de oldukça kolay oluyor.

k2: Genelde görevleri müdür yardımcıları yapıyor. Müdür görevleri müdür yardımcılara devreder. Müdür yardımcısının yetmediği yerde öğretmenlere de görevler gelebiliyor. Biz istemesek de görevler geliyor. Bu görevler genelde form hazırlama vb. şekilde oluyor. Eğitimle ilgili değil çoğu kez.

Mesleki gelişim kavramına yönelik katılımcı görüşleri

Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerden mesleki gelişim kavramına yönelik elde edilen görüşler sonucunda oluşturulan alt temalar ile katılımcı görüşlerinden temel biçimlendirilmiş alıntılar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Mesleki gelişim kavramına ilişkin katılımcı görüşleri

Tema	Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler	Alt Temalar	n
Mesleki Gelişime Yönelik Bakış Açılımları	Motivasyon (İçsel/Dışsal) (k1,k3,k5,k6,k10,ö6,ö3,ö5,ö8) Yenilenmek/Üretmek (k2,k7,k8,ö3,ö4,ö5)	Olumlu Yönde Değişim	15
	Okullarda Mesleki Gelişim (Lisans/Lisansüstü) (k2,k5,k6,ö6)	Formal Eğitim	4
	Öğrenci/Meslektaş/Okul Yönetimi Baskısı (ö3,ö7,k2)	Diğer Kişilerin Zorlaması	3

Tablo 4 incelediğinde katılımcıların mesleki gelişim kavramına yönelik görüşlerinin diğer örneklerle oranla *olumlu yönde değişimden* yana olduğu görülmektedir (f:15). Katılımcıların kişisel deneyimleri ve görüşlerinden hareketle ifade ettikleri bu durum mesleki gelişimi bireysel düzeye indirgemektedir. Mesleki gelişim, öğretmenin kendini geliştirme konusundaki motivasyonu olarak ifade edilen durumda motivasyon kaynakları çoğunlukla içsel olsa da bir katılımcı (k3) dışsal olarak ifade etmiştir. Mesleki gelişim konusunda içsel motivasyondan bahseden k1 ve ö8 kodlu katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir:

k1: Kimya bilim odaklı bir ders. Kimyadaki gelişmeleri takip etmek zorundayız bence. MEB elindeki tüm gücü bu konuda işe koşmaya çalışıyor fakat onların da tıkanıklıkları noktalar oluyor. Burada öğretmenin kendi talebi devreye giriyor. Öğretmen gelişmek isterse gider bir kitap okur, dergi okur, arkadaşı ile konuşur. İsterse fırsatı çok olur fakat konuşmayan, merak etmeyen öğretmen olduğu yerde durur, duracaktır da.

ö8: Temel bilgileri lisans eğitimi esnasında öğreniyoruz evet ama uygulama çok farklı oluyor. Burada biraz öğretmenin yaratıcılığı devreye giriyor. Bu yaratıcılık da mesleki gelişim ile besleniyor bence. Mesleki gelişim etkinliklerinde öğretmen ister istemez aktif rol oynamaya başlıyor. Rahata alışmış öğretmenleri rahatsız ediyor bu durum ama böyle. Mesleki gelişim sadece kişisel istekle olmuyor elbette ama en büyük etken kişinin bunu istemesi.

Okul müdürünün öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik katkısına ilişkin katılımcı görüşleri

Okul müdürünün öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik katkısına ilişkin görüşleri sonucunda oluşturulan alt temalar ile katılımcı görüşlerinden temel biçimlendirilmiş alıntılar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Okul müdürünün öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik katılımcı görüşleri

Tema	Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler	Alt Tema	n
Okul Müdürünün Mesleki Gelişime Katkısı	Ders Gözlemi/ Dönüt /Performans Takibi (k3,k4,k5,k9,k11,ö1,ö2,ö3,ö6,ö8,ö9,ö10)	Denetim ve Değerlendirme Yeterliği	22
	Danışmanlık/Yönlendirme (k5,k7, k8, ö1,ö3,ö4,ö5,ö7,ö8,ö10)		
	Kaynak Sağlama/Uzman Desteği (k5,k10,ö1,ö2,ö5,ö6,ö8,ö10)	Kaynak Sağlama Yeterliği	8
	Zümre Başkanlıklarına Devir (k2,k4,ö4)	Diğer	5
	Etkisiz (k1,k2)		

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların görece olarak denetim ve değerlendirme yeterliği konusunda görüş belirttiği görülmektedir. (f:22). Okul müdürünün öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik k9 kodlu katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

k9: Olumsuz bir tutum sergilemiyor. Performans takip ediliyor. Sonuçta özel bir eğitim kurumundayız. Eğitim kalitesini garanti altına almak gibi bir görevi var müdürün. Olumsuz geri bildirimler kesinlikle kalp kırıcı, motivasyon düşürücü şekilde olmuyor. "Daha iyiyi nasıl elde ederiz?" bakış açısına sahip olduğumu düşünüyorum müdürün.

Program lideri olarak okul müdürü ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri arasındaki ilişkiye yönelik katılımcı görüşleri

Okul müdürünün eğitim programı lideri olarak sergilediği davranışlar ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri arasında bir ilişki olup olmadığı, ilişki varsa nasıl bir ilişki olduğuna yönelik durumun tespit edilmesi için katılımcılardan elde edilen görüşleri sonucunda oluşturulan alt temalar ile katılımcı görüşlerinden temel biçimlendirilmiş alıntılar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Program lideri olarak okul müdürü ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri arasındaki ilişkiye yönelik katılımcı görüşleri

Tema	Alt kategori	Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler	Alt Temalar	n
Lider ve Takipçi İlişkisi	Vardır	İletişim becerileri/ Bilgi aktarıcı/ Açık kapı politikası sergileme (k1,k3,k4,k6,k8,k9,ö2,ö6,ö7,ö9)	Liderlik	25
		Kendini yenileme (k6,k9,ö2,ö5,ö6,ö7,ö9)	Açısından	
		Değişiklikleri içselleştirip- en iyiye yönlendirme/Personelini tanıma (k6,k7,ö1,ö3,ö4,ö7,ö8)	Bilinçli Hareket Etme	
			Program yöneticisi-program uygulayıcısı farkı (k1,k5,k6,ö2,ö6,ö8)	Diğer
		Bilgi kirliliğini engellemek (k2,ö4,ö5)		
	Yoktur	Ölçme değerlendirme baskısı/branş farkı (k2,k7,ö8)	Dış Değişkenlerin Etkisi	3

Tablo 6 incelendiğinde okul müdürünün eğitim programı lideri olarak sergilediği davranışlar ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri arasında bir ilişki olup olmadığına yönelik katılımcıların görece çoğunluğu (f:34) bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Bu görüşler içinde görece okul müdürünün program liderliği ile öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda *liderlik açısından bilinçli hareket etme* açısından ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Okul müdürünün eğitim programı lideri olarak sergilediği davranışlar ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik katılımcılar aşağıdaki gibi açıklamalarda bulunmuştur:

ö2 kodlu katılımcı *iletişim becerisi* konusunda bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

ö2: ...Sınavlarda yapılan değişikliklerin söylenti haline gelmesi, herkesin her şey hakkında bir şeyler söylemesi örnek olarak gösterilebilir. Böyle durumlarda okul müdürü kesin bilgiye ulaşmayı bilmek zorunda bence. Bu sınav hakkında da olabilir eğitim programı hakkında da olabilir. Bu değişiklikleri içselleştirip- en iyi öğrenip- öğretmenleri buna hazırlamak zorunda okul müdürü. Hazırlama konusunda da iletişim becerileri devreye giriyor bence. Soru sormaya korktuğunuz bir müdürün eğitim programı liderliğinin nasıl bir etkisi olabilir ki?

k9 kodlu katılımcı eğitim programı lideri olarak okul müdürünün kendi mesleki gelişimine yönelik etkisine ilişkin şu şekilde görüş belirtmiştir:

k9: ...Aslında bu konuda biraz daha aktif olmasını bekliyorum. Öğretmenleri sadece mesleki gelişim etkinliklerine yönlendirmek yetmez. Etkinlikleri takip de etmek gerek. Bir sürü online eğitim fırsatı var. Okul müdürü haberdar ediyor ama kaçına katıldınız dersiniz hiç derim. Okul müdürüne belki de onlarca eğitim fırsatı geliyor ama kendisinin uygun gördüklerini bizimle paylaşıyor. Bu da bir eksiklik bence.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yardımcı olmak üzere okul müdürlerinin eğitim programı lideri olarak üzerine düşen görevlere yönelik katılımcı görüşleri

Eğitim programı lideri olarak öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda okul müdürlerine düşen görevlerin açıklanması amacıyla elde edilen görüşler onucunda oluşturulan alt temalar ile katılımcı görüşlerinden temel biçimlendirilmiş alıntılar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yardımcı olmak üzere okul müdürlerinin eğitim programı lideri olarak üzerine düşen görevlere yönelik katılımcı görüşleri

Tema	Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler	Alt Tema	n
Öğretmenlerin Gelişimi İçin Eğitim Programı Liderine Düşen Görevler	İhtiyaç analizi yapma (k1,k3,k5,k6,k7,k11,ö2,ö5,ö8,ö9)	Okulu ve Çalışanları Tanıma	18
	Branşa/kideme göre mesleki gelişimi farklılaştırma (k2,k3,k5,k11,ö2,ö5,ö7,ö9)		
	Kendini geliştirme/ Farklı bakış açısı sağlama (k1,k3,ö5,ö6,ö7)	Kişisel Beceriler ve Gelişim	9
	Kaliteli iletişim kurmayı bilme ve uygulama (k1,ö2,ö3,ö5)		

Tablo 7 incelendiğinde eğitim programı lideri olarak öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda okul müdürlerine düşen görevlerin belirlenmesine yönelik katılımcılar görece olarak *okulu ve çalışanları tanımadan* bahsettikleri görülmektedir (f:18). ö2 ve k6 kodlu katılımcılar bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

ö2: *Öğretmenlere yönelik piyasada birçok eğitim var. Koçluk, mentorluk, stem vs. Bunlar evet gerekli ama içeriklerinden emin olmadan mesleki gelişime eklenmeleri, daha sonra da sınıflar, eğitim programlarına adapte edilmeleri bazı riskler getiriyor. Okul müdürü gerçekten ihtiyaç duyulan eğitimleri temin etmelidir. Bu eğitimler illaki yüz yüze olmak zorunda değil bence. Mesela birçok online kurs var.*

k6: *İlk olarak öğretmenlerini çok iyi tanımalıdır. Bu tanıma süreci elbette zaman gerektiriyor fakat bu bir zorunluluktur. Öğretmenin işe alımı sonrası sanki tamammış gibi kabul edilip derse sokulması bence iyi bir yaklaşım değil. Okul müdürü işe aldığı kişiyi de iyi analiz edip neye ihtiyacı olduğunu tespit edebilmeli. Bu kişi mesleğinin başında da olabilir emekliliğine birkaç yıl da kalmış olabilir. Sonuçta bu iki öğretmenin mesleki gelişim ihtiyacı aynı değildir.*

Eğitim programı lideri olarak okul müdürünün öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik katkısına ilişkin katılımcı görüşleri

Okul müdürünün bir eğitim programı lideri olarak öğretmenlerin Mesleki gelişimine yönelik katkısına ilişkin katılımcılardan elde edilen görüşler sonucunda oluşturulan alt temalar ile katılımcı görüşlerinden temel biçimlendirilmiş alıntılar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Eğitim programı lideri olarak okul müdürünün öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik katkısına ilişkin katılımcı görüşleri

Tema	Alt K.	Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler	Alt Temalar	n	
Mesleki Gelişimine Yönelik Katkısına Yönelik Katkısı	Olumlu	Eğitim Programı- Okul Entegrasyon becerisi (k1,k2,k4,k5,k9,k10,k11,ö1,ö2,ö4,ö5,ö6,ö7,ö8)	Problem Çözme	29	
		Mesleki gelişimi desteklemesi/sorun çözmesi (k2,k3,ö2,ö4,ö5,ö6,ö8,ö9)			
		Yetki devri/Özerklik sağlama (k8,k7,ö2,ö4,ö6,ö7,ö9)	İlerleme isteği		
		Mesleki gelişim talebinde bulunması/teşvik etmesi (k7,k8,ö1,ö2,ö6,ö7,ö9)			
	Olumsuz	Gözlem becerisinin az olmasının olumsuz etkisi (k1,k4,k5,k6,ö3,ö5,ö8)	Sorumlulukları yerine getirmemesi	14	
		Ders gözlemi yapmaması (k1,k4,k5,k6,ö3,ö5,ö8)			
		Kopukluk olması (k1,k3,k5,k9,k10,k11,ö2)	İletişimsizlik		13
		Branş farklılığın oluşturduğu engel (k1,k2,k4,ö3,ö5,ö9)			
Etkisiz (k2,k4,k5,k10,ö2)	Diğer	6			

Tablo 8 incelendiğinde eğitim programı lideri olarak okul müdürünün öğretmenlerin mesleki gelişiminin yönelik katkısına ilişkin katılımcı görüşlerinin görece çoğunluğunun olumlu katkılardan bahsettiği görülmektedir (f:36). Olumlu katkıların derinlemesine çözümlenmesi sonucu öğretmenlerin görece en çok *problem çözme* alt temasında görüş belirttiği tespit edilmiştir (f:29). ö6 kodlu katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

ö6: Okulun ihtiyaçları ile eğitim programının gerekliliklerini bir araya getirmelidir. İhtiyacım olmayan bir konuda mesleki gelişim çalışmasına katılmak beni zorluyor fakat gerçekten ihtiyacı olan bir öğretmen için bulunmaz bir fırsat olabilir. Bu durumun yaşanmaması için okul müdürünün okulunu iyi bilmesi gerekir.

Okul müdürünün eğitim programı lideri olarak mesleki gelişim konusunda desteklediğini, bu konuda sorunlarla karşılaştığında sorunları hızla çözmesi konusunda k2 kodlu katılımcı şu şekilde görüş belirtmiştir:

k2: Eğri oturup doğru konuşmak lazım. Mesleki gelişim etkinliklerine katılmamıza hiç engel olmadı. Hocam, devlet okullarında öğretmen böyle bir çalışmaya gittiğinde büyük ihtimalle dersler boş geçer. Bu konu da tahmin ederseniz ki riskli bir durumdur. Okul müdürümüz [bu] konuda hep destekledi. Ayrıca gelen hiçbir yazıyı sümen altı etmedi, yeri geldi ders programımızı ayarladı, yeri geldi dersleri değiştirdi...

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Okulların temel görevi ve işlevi eğitim öğretimdir. Okullarda gerçekleştirilen tüm faaliyetler eğitim öğretimi geliştirmek, daha iyiyi sağlamak içindir. Aslında okulun kendisi de eğitimi gerçekleştirmede bir araçtır (Aydın, 2012). Okulların varoluş amacı öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak, diğer bir ifade ile öğrencileri bütüncül olarak bir birey ve toplum üyesi haline getirmektir. Öğrencilerin yetiştirilmesinde okula yol haritası olarak eğitim programı kullanılır. Bu yüzden kavramsal olarak okulu yönetmek, aslında eğitim programını yönetmektir (Başaran, 1994). Bu durum da okul müdürünün birincil görevlerinin başında eğitim programını en etkili şekilde yönetmek gelmektedir

(Şişman, 2018). Hallinger (2005), öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirmek için öğretim liderlerinin öğretim programını koordine etmeleri, denetlemeleri ve değerlendirmeleri gerektiğini düşünmektedir. Öyleyse öğretim liderlerinden beklenenin, eğitim programının işleyişine liderlik etmek olduğu söylenebilir. Katılımcıların eğitim programı liderliğine yönelik görece en çok *eğitim programının koordine edilmesine* atıfta buldukları tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Yaraş ve Turhan (2014) tarafından yapılan çalışma ile tutarlılık sergilemektedir. Yaraş ve Turhan (2014) öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürünün eğitim programı liderliği davranışını farklı değişkenler ışığında inceledikleri çalışmasında koordinasyon kavramına atıfta bulunmuşlardır.

Eğitim ortamı kavramı ile genelde okul özelde ise sınıf ortamı ifade edilmektedir. Eğitim programının yazılı olmaktan çıkıp uygulanır hale dönüştüğü ortamlarda eğitim programı lideri olarak okul müdürüne birçok iş düşmektedir. Eğitim programının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinin toplamını içeren uygulamalar hem okula hem de bakanlık düzeyinde geri bildirim sağlamak açısından önemlidir. Eğitim programının MEB tarafından okullara gönderilmesi beraberinde olumlu ve olumsuz yönleri getirmektedir. Her ne kadar eğitim programının okulların yeterliklerine göre farklılaştırılması istenilen bir durum olsa da nihayetinde eğitim programı resmi bir belgedir ve bu belgenin kontrolü de düzenli olarak yapılmaktadır. Bu kontrolden ülke düzeyinde Bakanlık, yerelde ise okul müdürü sorumludur. Yapılan bu kontrol ve gözden geçirmeler sonrası eğitim programı lideri olarak okul müdürünün eğitim programının okula uyarlaması sürecine kısmen izin tanınması beklendik bir durumdur. Eğitim programı lideri olarak okul müdürünün öğretmenlerin yönetime katılmasını teşvik etmesi istenilen bir durumdur. Araştırmanın sonuçlarında eğitim programlarının okullarda uygulanmasına yönelik belirtilen görüşlerin görece çoğunluğunun eğitim programında farklılaştırma kavramına odaklandığı gözlemlenmektedir. Eğitim programının uygulanmasın esnasındaki farklılaştırma çalışmalarında, ders programlarının hazırlanması gibi süreçlerde öğretmenlerden görüş almak hem öğretmenlerin motivasyonunu arttırmakta hem de okulun amaçlarını gerçekleştirme yolunda işini kolaylaştırabilmektedir. Bu farklılaştırma çalışmalarında eğitim programı olarak okul müdürünün bir politika sahibi olması bir gerekliliktir. Nitekim yardımcılarını ve öğretmenleri güçlendirme ve politikaları uygulama, işi ilginç hale getirme, motivasyon, yön belirleme, personel yönetimi ve karar verme becerileri yönetici rolü için kritik öneme sahip olduğu söylenebilir.

Katılımcıların, okullarda eğitim programının uygulanmasına yönelik görüşleri incelendiğinde genel olarak eğitim programlarının farklılaştırılmasına atıfta buldukları tespit edilmiştir. Katılımcılardan elde edilen sonuçlar, okulların yerel düzeydeki ihtiyaçlarını gidermek için eğitim programında değişiklik yapma, eğitim-öğretimi farklılaştırma yoluna gittiklerini ortaya koymuştur. Nitekim okul müdürü, okulunun başarılı bir şekilde eğitim öğretim uygulamalarına devam etmesi için okulun misyonunu ve vizyonunu belirlemeyi, okul amaçlarını tanımlamayı ve paydaşları bilinçlendirmeyi ve okulun öncelikli öğretimsel hedeflerine yönelik vizyon geliştirmeyi kendine hedef belirlemelidir (Özdemir ve Sezgin, 2007).

Eğitim programının uygulanması konusunda özellikle batılı ülkelerde yoğun bir araştırma kültürü oluşmuştur. Özellikle yerinden yönetim (adem-i merkeziyet) yaklaşımında yönetilen okullarda eğitim programının revize edilmesi, değiştirilmesi oldukça alışagelmış bir durumdur. Nitekim Blase ve Blase (2000) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları da bunu destekler niteliktedir. Blase ve Blase, Alabama okul bölgesinde yaptıkları araştırmanın sonuçlarında eğitim programlarının okulun kimliğine (fiziki durum, öğrenci durumları, öğretmen nicelik ve nitelikleri vb.) göre adapte edilmesinin başarı oranında kabul edilebilir bir artış sağlayacağını ortaya koymuştur. Gumus ve Akcaoglu (2013) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları da elde edilen sonuçlar ile tutarlılık sergilemektedir. Gumus ve Akcaoglu, (2013) yaptıkları araştırmanın sonucunda öğretimsel liderliğin bir bileşeni olarak eğitim programı yönetilmesi bakımından eğitim programının okula uyumlu hale getirme konusunda bakımından okul müdürlerinin bu davranışı yeterince sergilemediklerini tespit etmişlerdir.

Okul müdürü eğitim programına liderlik etme sürecinde öğrencilerin niteliğini, öğretime ilişkin süreçleri, okuldaki bireylerin farklılıklarını ve benzerliklerini ve kurumun diğer kurumlardan ayrılan örgütsel kimliğini göz önünde bulundurarak eğitimi yönetmeye çaba göstermek zorundadır. Fakat bir okul müdürünün bu bilgiler ve süreçlerin tümünü detaylı ve güncel şekilde takip etmesi olanaklı değildir. Bu durum, okul müdürünü okuldaki eğitim programının yönetilmesine yönelik bilgi ve süreçlerin takibinde bir adım geride bırakmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik katılımcıların görüşleri incelendiğinde görece olarak mesleki gelişimi değişim/olumlu yönde değişim ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Elde edilen sonuçlar

alanyazında bulunan diğer araştırmalar ile örtüşmektedir. Örneğin, Gültekin ve Çubukçu (2008) yaptıkları araştırmanın sonucunda öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim çalışmalarını gerek okullarına gerekse kişisel mesleki gelişimlerine fayda sağlayan bir etkinlik olarak kabul ettiklerini tespit etmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine cezbeden kavram ve durumları tespit etmeye yönelik yaptıkları araştırmanın sonuçlarında Shernoff, Sinha, Bressler ve Ginsburg (2017), öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda, üzerinde çalışılan konunun çekiciliği ve öğretmenlerin içsel motivasyonunun önemli birer değişken tespit etmiştir.

Öğretmenlerin motivasyonu konusunda bazı katılımcılar içsel motivasyon yerine dışsal motivasyondan bahsetmiştir. Bir katılımcı öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda dışsal motivasyon odaklı olduğunu ifade etmiştir. Dışsal motivasyon olarak para, öğrenci başarısı, okul yönetimi takdiri gibi kavramların daha etkili olduğunu ifade etmiştir. Nitekim bu durum dışsal motivasyon kaynaklarından biri olan gelir düzeyinin önemini vurgulamaktadır. Diğer mesleklerle karşılaştırıldığında öğretmenlerin gelir düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir. Bazı ülkelerde yapılan araştırmalar da öğretmenlerin sahip olduğu ekonomik gelir düzeyinin onların mesleki gelişim etkinliklerine yönelik sahip oldukları istek ve katılım durumlarını etkileyen en önemli faktörlerin başında geldiğini göstermiştir (Klassen, Chong, Huan, Wong, Kates ve Hannok, 2008). Bunun için dışsal motivasyonun önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

Okul müdürünün öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik katkısına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde görece olarak *denetim ve değerlendirme yeterliği* konusunda görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için ders gözlemi yapmak, denetim faaliyetleri gerçekleştirmek ve performans takibi yapmak, öğretmenlere ve yöneticilere mesleki gelişim konusunda ihtiyaç belirlemek için veri sağlamaktadır. Nitekim öğretmenlerin sınıf ortamında ihtiyaç duydukları beceri ve yeterliklerinin tespit edilmesi ve bu ihtiyaçlar dahilinde mesleki gelişim çalışmaları temin edilmesi veya sağlanması istendik bir durumdur. Darling-Hammond, Amrein-Beardsley, Haertel ve Rothstein'e göre (2012) okul müdürlerinin öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarını geliştirmeye yönelik verdikleri geri bildirim hem sınıftaki ders işleyişine hem de öğretmenin mesleki gelişim konusunda daha bilinçli hale gelmesine olumlu etki yapmaktadır. Buna ek olarak işe yarar geri bildirim almak öğretmenlerin sınıftaki eğitim faaliyetleri esnasında kendine güvenini artırır (Atkinson, 2000). Yapılan araştırmalar (Ford, Van Sickle, Clark, Fazio, Brunson ve Schween, 2017) öğretim konusunda kendine güvenen öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda daha istekli olduklarını ortaya koyarken kendine güveni az ya da düşük olan öğretmenlerin (Tschannen-Moran ve McMaster, 2009) mesleki gelişim konusunda daha az girişken bir durumda olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri çalışmalarında son yıllarda çevrimiçi (on-line) ve yüz yüze eğitim çalışmaları ön plana çıkmaya başlamıştır. Bütçe, zaman ve yer bakımından çevrimiçi çalışmaların, yüz yüze eğitim etkilere göre artı yönleri mevcuttur. Okul müdürlerinin bu imkanları etkili şekilde kullanması oldukça önemlidir. Nitekim Özdemir Baki'ye (2020) göre çevrimiçi mesleki gelişim etkinlikleri öğretmenlerin; iş birlikçi düşünme, eleştirel meslektaşlık, öğrenci düşünmesine odaklanma, fark etmeyi öğrenme ve sınıf içi uygulama alanlarında katkı sağlamaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yardımcı olmak üzere okul müdürlerinin eğitim programı lideri olarak üzerine düşen görevlere yönelik katılımcı görüşleri incelendiğinde okullardaki mesleki gelişim faaliyetleri öncesi, eğitim programı lideri olarak okul müdürünün öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarını belirlemesi ve bu ihtiyaçlar dahilinde hareket etmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Özoglu'na göre (2010), özellikle yerel düzeyde (okul/ilçe/il) gerçekleştirilen etkinliklere katılımın zorunlu kılması, katılımcıların verilen eğitime katılmaya yönelik motivasyon ve isteği ve ne derece öğrenmeye açık olduğunun belirgin olmayışı birer sorun olarak nitelendirilmektedir. Öğretmenlerin meslekî gelişimlerdeki engellerin tespiti ve bu engelleri aşmak için çözüm önerilerine yönelik Can (2019) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile elde edilen sonuçlar ihtiyaçların tespiti konusunda örtüşmektedir. Can'a göre, öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun meslekî gelişimlerini sağlayacak eğitim politikaları ve eğitim planlamaları karar alıcıların gündeminde olmalıdır. Yates ve Ortiz (1991), dil eğitimi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinin incelediği çalışmasında, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu mesleki gelişimin okul yöneticileri tarafından bilinip değerlendirilmesinin, mesleki gelişim etkinliğinin sonuçlarına pozitif yönde katkı yaptığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin günlük eğitim faaliyetlerine yansımaları açısından ihtiyaç duydukları mesleki gelişimlerin etkililiğinin, gönülsüzce katıldıkları eğitimlerin etkisine göre daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır (Fraser, Kennedy, Reid ve Mckinney, 2007; Seezink ve Poell, 2010).

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde görece okul müdürünün program liderliği ile öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda *liderlik açısından bilinçli hareket etme* açısından ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitim programı lideri olarak okul müdürünün görev ve sorumlulukları; öğrencilerin başarısının temini ve takip edilmesi, eğitim programının eşgüdümü, öğrenme ortamlarının eğitim programının uygulanmasına yönelik hazırlanması ve öğretmenlerin eğitim programını en etkili şekilde uygulayabilecek mesleki yeterliğe sahip olmalarını sağlamak olarak sayılabilir. Mesleki yeterlik ile mesleki gelişim arasındaki bağlantı araştırmacılar (Darling-Hammond, 1996; Goe ve Stickler, 2008; Nye, Konstantopoulos, ve Hedges, 2004; OECD, 2009; Rivkin, Hanushek ve Kain, 2005; Sanders ve Rivers, 1996) tarafından ortaya koyulmuştur.

Eğitim programlarının çağın gerekliliklerine uyması gerekmektedir. Nitekim bu bilinçle Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB), öğretim programlarını güncellemiş ve Ocak 2018 tarihinde kamuoyu ile paylaşmıştır (TTKB, 2017). Halihazırda yaşanan bu değişimler öğretmenlerin, müdürlerin derslerde ne yaptığını ve ne yapacağını doğrudan etkilemektedir. Böylesi değişim süreçlerinde okul müdürleri eğitim programı liderlik rollerini sergilemek zorundadır. Bu rollerde okul müdürünün hem aşağıdan yukarıya bilgi akışı sağlaması, hem de yukarıdan aşağıya uygulamaları aktarması köprü görevini yerine getirmesi beklenmektedir (Gupton, 2010). Nitekim Balcı'ya (2013) göre okul yöneticisi, bir öğretim lideridir ve öğretim lideri olduğunu sergilemek ve kanıtlamak için öğretim etkinliklerinin nasıl daha iyi olacağına yönelik etkinlikler gerçekleştirmek zorundadır.

Okul müdürünün eğitim programı liderliği davranışlarının öğretmenlerin mesleki gelişiminin koordinasyon edilmesine etkisinin olduğu ifade edilebilir. Eğitim programı liderlerinin, öğretmenlerin daha etkili ve kaliteli eğitim öğretim yapmaları için öğretmenlerin mesleki anlamda desteklenmeleri gerekmektedir. Nitekim etkili okullardaki liderler öğretmeye, sınıfları ziyaret etmeye ve öğretmenlerle öğretim konularında birlikte çalışmaya önem vermektedirler (Murphy ve Calway, 2008). Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları mesleki gelişime kaynak olmanın yanı sıra öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını giderecek etkinliklere de katılmalarını teşvik etmesi beklenmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda eğitim programı lideri olarak okul müdürü farklı kabiliyet gerektiren çalışmalarda performansı artıracak faaliyetler yapabilme sorumluluğunda olmalıdır (Aydın, 2012). Mesleki gelişim, öğretimin özü olan içerik, ilerleme, değerlendirme ve pedagojinin titiz bir şekilde ele alınmasını gerektirir. Bu bileşenlerin de etkili şekilde uygulanmasının yanı sıra temin edilmesi eğitim programı liderinin sorumluluğundadır. Eğitim programı lideri olarak okul müdürlerinin sahip oldukları mesleki deneyimlerinden hareketle öğretmenlere mesleki eğitim konusunda yardım etmeleri beklenmektedir. Bu kaynaklık etme, okul müdürü ile öğretmen arasındaki branş uyumundan ziyade öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf yönetim ile ölçme değerlendirme çalışmaları odaklı olabilmektedir. Özellikle ortaöğretim kurumlarında öğrencilerin sahip olduğu gelişimsel dönemler, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda desteklenmesi gerektirmektedir.

Üniversite giriş sınavlarının eğitim programının uygulanmasına etki edip etmediğine ortaya koymak için bazı araştırmalar (Cooper, Gauna, Beaudry ve Curtis, 2020; Humes ve Priestley, 2021; Shapira ve Priestley, 2018) gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmaların sonuçlarına göre üniversiteye (undergraduate/bachelor degree) giriş sınavlarının etkisi genel anlamda olumsuz şekilde hissedilmektedir. Olumsuz etki etmemesi/etkinin azaltılması için okul müdürlerinin sınavlar, öğretmenler ve eğitim programları arasında kolaylaştırıcılık (fasilitatör) rolü üstlenmesi olumlu etki yaratabilir, çatışmayı azaltabilir. Bunu sağlamak için paydaşları (öğretmen, veli, öğrenci ve diğerleri) arasında kaliteli bir iletişim ağı kurması, karar alırken bu paydaşların görüşlerden faydalanması faydalı olabilir. Eğitim programlarına liderlik edilmesinde eğitim programının kontrolü döngüsünde veri kullanımı oldukça önemlidir. Okul düzeyinde öğretmenler ile eşgüdümle toplantılar yapılmalıdır. Yatay ve dikey düzeyde yapılacak bu toplantılarda eğitim programına yönelik eleştiri ve öneriler tartışılmalıdır. Bu toplantılarda alınan kararlar kayıt altına alınarak gelecek yıllardaki planlama toplantılarında veri olarak kullanılmalıdır.

Sonuç olarak, Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler, eğitim programı liderliğinin vizyon sağlama, eğitim programlarını koordine etme gibi kavramlarla bağlantılı olduğunu ifade etmişlerdir. Yine öğretmenler, öğretmenlerin mesleki değişimini işe dönük değişim ve gelişim olduğunu söylemişlerdir. Anadolu lisesi öğretmenleri, eğitim programı lideri olarak okul müdürünü öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda -yasa ve yönetmeliklerin izin verdiği kadarı ile- görece başarılı bulmuşlardır. Problem çözme ve okulu bir bütün olarak ileriye taşımak için eğitim programını etkili şekilde

uygulamak, eğitim programını da etkili şekilde uygulamak için öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi gerektiğinin bilincindedirler.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda yapılabilecek öneriler olarak, okul müdürlerinin eğitim programına liderliğinin becerilerini geliştirmeleri için eğitim programları MEB tarafından hazırlanırken bazı eğitim programı bileşenlerinde (kazanım, beceri, ölçme ve değerlendirme vb.) özerklik sağlanabilir. Bu özerklik okulların bulunduğu çevre ve okulun sahip olduğu *öğretimsel gerçeklikle* harmanlanarak kullanılabilir. Okullarda okul müdürünün liderlik edeceği eğitim programı planlama ve uygulama kurulu oluşturulup düzenli olarak okulun eğitim öğretim etkinlikleri incelenebilir. Elde edilen sonuç benzer seviye okullar ile de paylaşılarak işbirliği temin edilebilir. Öğretmenlerin bazıları okul müdürünün öğretmenlik alanı ile kendi alanları arasındaki farklılığın mesleki gelişimlerine çok fazla etki edememesinin nedenlerinden biri olarak açıklamıştır. Bu durumu en aza indirmek için okul müdürü eğitim öğretimin ortak paydaşları olan sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme, öğretim yöntem teknikleri gibi konularda mesleki gelişime kaynaklık etse de uzmanlık gerektiren konularda uzmanlardan destek talep edebileceği bir sistemin kurulması faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Aksoy, E. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri (Aydın ili Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Altun, M., Şanlı, Ö., & Tan, Ç. (2015). Maarif müfettişlerin, okul müdürlerinin denetmenlik görevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 10 (3), 79-89. doi: 10.7827/TurkishStudies.7913
- Atkinson, E. S. (2000). An investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation. *Educational Psychology*, 20(1), 45-57.
- Aydın, İ. (2012). *Öğretimde denetim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Azimi, M., & Akan, D. (2019). Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 3(2), 126-138. doi:10.32960/uead.559025.
- Balcı, A. (2013). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim yönetimi: Nitelikli okul*. Ankara: Feryal.
- Berlin, B. M., Kavanagh, J. A., & Jensen, K. (1988). *The principal as curriculum leader: expectations vs. performance*. *NASSP Bulletin*, 72(509), 43-49. doi:10.1177/019263658807250907
- Blase, J. & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- Bogotch, I. E. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12(2), 138-156. doi:/10.1177/105268460201200203
- Boudreaux, M.K. (2015). An examination of principals' perceptions of professional development in an urban school district. *Journal of Education ve Social Policy*, 2(4), 27- 36.
- Bossert, S. T., D. C. Dwyer, B. Rowan, & G. V. Lee. (1982). "The Instructional Management Role of the Principal." *Educational Administration Quarterly* 18(3): 34-64. doi:10.1177/0013161X 82018003004.
- Bottery, M. (2004). *The challenges of educational leadership*. OAK Cliffs: Sage Publications. Erişim adresi: <http://www.myilibrary.com?id=37100> 2 Mayıs 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Educational Administration: Theory and Practice*, 15(57), 5-34. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108266> 12 Mayıs 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management*. SAGE.

- Bush, T., R. Joubert, E. Kiggundu, & J. Van Rooyen. (2010). Managing teaching and learning in south african schools. *International Journal of Educational Development* 30(2): 162–168. doi:10.1016/j.ijedudev.2009.04.008.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – *Journal Of Qualitative Research In Education*, 7(4), 1618-1650. doi: 10.14689/Issn.2148-2624.1.7c.4s.14m
- Can, H., Akgün, A., ve Kavuncubaşı, Ş. (2001). *Kamu ve özel kesimde insan kaynakları yönetimi*. Ankara: Siyasal Basımevi.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-114.
- Cooper, J., Gauna, L., Beaudry, C., & Curtis, G. (2020). Sustaining Critical Practice in Contested Spaces: Teacher Educators Resist Narrowing Definitions of Curriculum. *Cross-Disciplinary, Cross-Institutional Collaboration In Teacher Education*, 327-349. doi: 10.1007/978-3-030-56674-6_18
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods]*. (Translator: L. Bütün ve B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cross, C. T., & Rice, R. C. (2000). The role of the principal as instructional leader in a standards-driven system. *NASSP Bulletin*, 84(620), 61-65. doi:10.1177/019263650008462007.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Darling-Hammond, L. (1996). The quiet revolution: Rethinking teacher development. *Educational Leadership*, 53(6), 4-10.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M.E. & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*, Learning Policy Institute, Palo Alto, CA.
- Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E., & Rothstein, J. (2012). Evaluating teacher evaluation. *Phi Delta Kappan*, 93(6), 8-15. doi: 10.1177/003172171209300603
- Ehrlich, C. J. (1997). Human resource management: a changing script for a changing world. *Human Resource Management* (Spring 1997), Vol.36, No 1, Pp.85-89. New York: By John Wiley & Sons, Inc. 605 Third Avenue, NY 10158
- Ekiz, M. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ellis, A. K. (2004). *Exemplars of curriculum theory*. Larchmont, NY: Eye on Education
- Ergen, H., & Eşiyok, İ., (2017). Okul müdürlerinin ders denetimi yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*. 3(1), 2-20. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/cybd/issue/34552/381726> 11.09.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Ford, T. G., Van Sickle, M., Clark, L. V., Fazio-Brunson, M., & Schween, D. C. (2017). Teacher self-efficacy, professional commitment, and high-stakes teacher evaluation policy in Louisiana. *Educational Policy*, 31, 202-248. doi:10.1177/0895904815586855.
- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., & Mckinney, S. (2007). Teachers' continuing professional development: contested concepts, understandings and models. *Journal of In-Service Education*, 33(2), 153-169. <https://doi.org/10.1080/13674580701292913>
- Glatthorn, A. A. (2009). *Curriculum renewal*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B. M., & Boschee, B. F. (2018). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation* (5th ed.). SAGE.
- Goe, L., & Stickler, L. (2008). *Teacher quality and student achievement: Making the most recent research* (TQ Research and Policy Brief). Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality. Erişim adresi: <http://www.tqsource.org/publications/March2008Brief.pdf>
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2017). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach* (10th ed.). Pearson.
- Greenfield, W. (Ed.). (1987). *Instructional leadership: Concepts, issues, and controversies*. Allyn Bacon: Corwin Press.

- Gupton, S. L. (2010). *The instructional leadership toolbox: A handbook for improving practice* (2nd ed). Allyn Bacon: Corwin Press.
- Gülbahar, B., ve Özdemir, S. (2019). Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarının Uygulanmasındaki Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen Algılarının İncelenmesi. *Yuzuncu Yil Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1759-1790. doi: 10.23891/efdyu.2019.179
- Gültekin, M., ve Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitime İlişkin Görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 185-201. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/pub/manassosyal/issue/49945/640047>
- Gumus, S., & Akcaoglu, M. (2013). Instructional leadership in turkish primary schools: An analysis of teachers' perceptions and current policy. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(3), 289-302. doi:10.1177/1741143212474801
- Gümüseli, A.İ. (1996). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları*. Yayımlanmış Araştırma Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul.
- Gümüseli, A. İ. (2014). *Eğitim ve öğretim yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239. doi:/10.1080/15700760500244793
- Hallinger, P. (2010). Developing instructional leadership. İçinde B. Davies ve M. Brundrett (Ed.), *Developing Successful Leadership* (ss. 61-76). Springer Netherlands. doi:/10.1007/978-90-481-9106-2_5
- Hallinger, P., & R. H. Heck. (2011). Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement* 22 (1): 1–27. doi:10.1080/09243453.2010.536322.
- Hallinger, P. & Heck, R.H. (1996), "Reassessing the principal's role in school effectiveness: a review of empirical research, 1980-1995", *Educational Administration Quarterly*, 32(1), pp. 5-44, doi: 10.1177/0013161X96032001002
- Hallinger, P., & J. Murphy. (1985). "Assessing the Instructional Management Behavior of Principals." *The Elementary School Journal* 86 (2): 217–247. doi:10.1086/461445.
- Hoerr, T. R. (2005). *The art of school leadership*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hornig, E., & Loeb, S. (2010). New thinking about instructional leadership. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 66-69. doi:/10.1177/003172171009200319
- Humes, W., & Priestley, M. (2021). Curriculum reform in scottish education: Discourse, narrative and enactment. *Curriculum Making In Europe: Policy And Practice Within And Across Diverse Contexts*, 175-198. doi: 10.1108/978-1-83867-735-020211009
- İnandı, Y. ve Özkan, M. (2006). Resmi ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürler ne derece öğretim liderliği davranışları göstermektedir? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2),2, ss. 123-149.
- Jacobs, C. M. (2019). Ineffective-leader-induced occupational stress. *SAGE Open*, 9(2), 14-29 doi:10.1177/2158244019855858
- Karakütük, K., Tunç, B., Bülbül, T., Özdem, G., Taşdan, M., Çelikkaleli, Ö., ve Bayram, A. (2014). Genel Ortaöğretim Okullarının Büyüklüğü ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(171). Erişim adresi: <http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/2345/635>
- Klassen, R. M., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I., Kates, A., & Hannok, W. (2008). Motivation beliefs of secondary school teachers in Canada and Singapore: A mixed methods study. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1919-1934. doi:10.1016/j.tate.2008.01.005
- Koç Başaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *The Journal of Academic Social Sciences*, 47(47), 480-495. doi: 10.16992/ASOS.12368

- Koşar, S. & Buran, K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerinin öğretimsel liderlik bağlamında incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 1232-1265. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.3s.14.m
- Leithwood, K., A. Harris, & D. Hopkins. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership ve Management* 28(1): 27–42. doi:10.1080/13632430701800060.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Program Evaluation*, 1986(30), 73-84. <https://doi.org/10.1002/ev.1427>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1990). Judging the quality of case study reports. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 3(1), 53-59. doi:10.1080/0951839900030105
- MacBeath, J., & Dempster, N. (Ed.). (2008). *Connecting leadership and learning* (1st. ed.). Routledge. doi:10.4324/9780203894644
- Marlow, S & Minehira, N. (1996). *Principals as curriculum leaders: new perspectives for the 21st century*. Pasific Resources for Education and Learning.
- Merleau-Ponty, M., & Bannan, J. F. (1956). What is phenomenology? *Cross Currents*, 6(1), 59–70. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/24456652>
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Murphy, J. (2002). Reculturing the profession of educational leadership: New blueprints. *Educational Administration Quarterly*, 38(2), 176-191. doi:/10.1177/0013161X02382004
- Murphy, G. A. & Calway, B. A. (2008). Professional development for professionals: Beyond sufficiency learning. *Australian Journal of Adult Learning*. 48(3), 424-444.
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237-257. <https://doi.org/10.3102/01623737026003237>
- October Gertrude, S. (2009). *The principal as curriculum leader during a time of educational change* (Master, University of Stellenbosch). University of Stellenbosch, South Africa. Erişim adresi: <https://scholar.sun.ac.za/handle/10019.1/2692>
- OECD, (2009). The professional development of teachers. In: *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*. Berlin: OECD, 47–86.
- Özdemir Baki, G. (2020). Video kulüp modelinin öğretmenlerin mesleki gelişiminde katkısının incelenmesi. *Oltu Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 127-145
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.
- Özdemir, S., Sezgin, F., ve Koşar, S. (2013). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S. & Sezgin, F.(2004). Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği. Ankara: *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(24), 266-282.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*, 17.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (Fourth edition). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Powell. E. D. (2011). *The relationship between elementary school climate and teacher perceptions about evaluation* (Unpublished Doctoral Dissertation). The University of Houston-Clear Lake, USA.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15. doi:10.3102/0013189X029001004

- Rivers, J. C., & Sanders, W. L. (2002). Teacher quality and equity in educational opportunity: Findings and policy implications. In L. T. Izumi & W. M. Evers (Eds.), *Teacher quality* (pp. 13-24). Stanford, CA: Hoover Institution Press
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Robinson, V. M. J., C. A. Lloyd, & K. J. Rowe. (2008). The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly* 44 (5): 635–674. doi:10.1177/0013161X08321509.
- Rutherford, W., Hord, S. & Thurber, J., (1984). Styles and behaviours of elementary school principals, their relationship to school improvement. *Education and Urban Society*, 17: 29-48.
- Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Knoxville, TN: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Sergiovanni, T. J. (2000). *Leadership as stewardship*. "Who's serving who". The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership. San Francisco, CA The Author.
- Seezink, A., & Poell, R. F. (2010). Continuing professional development needs of teachers in schools for competence-based vocational education: A case study from The Netherlands. *Journal of European Industrial Training*, 34(5), 455-474. doi:10.1108/03090591011049819
- Seif, F., (1998). design education whole systems design antioch university of seattle. Erişim adresi: <http://www.silvia`austerlic.com/designeducation.htm>.
- Sindhvad, S., Mikayilova, U., & Kazimzade, E. (2020). Factors influencing instructional leadership capacity in Baku, Azerbaijan. *Educational Management Administration & Leadership*. doi:10.1177/1741143220938364
- Shapira, M., & Priestley, M. (2018). Narrowing the curriculum? Contemporary trends in provision and attainment in the Scottish Curriculum, *Scottish Educational Review*, 50(1), 75-107. doi:10.51166/27730840-05001006
- Shernoff, D. J., Sinha, S., Bressler, D. M., & Ginsburg, L. (2017). Assessing teacher education and professional development needs for the implementation of integrated approaches to STEM education. *International Journal of STEM Education*, 4(1), 13. doi:10.1186/s40594-017-0068-1
- Shenton, A.K. (2004) Strategies for Ensuring Trustworthiness in Qualitative Research Projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.
- Slegers, P. Bolhuis, S. & Geijsel, F. (2005). School improvement within a knowledge economy: fostering professional learning from a multidimensional perspective. In N. Bascia, A. Cumming. A. Datnow, K. Leithwood and D. Livingstone (Eds.), *International handbook of educational policy* (p. 527-543). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Smylie, M.A. & Hart, A.W. (1999). School leadership for teacher learning and change: A human and social capital development perspective. In J. Murphy and K.S. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration* (2nd. Ed.) (p. 297-322). San Francisco: Jossey-Bass
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership ve Management*, 22(1), 73-91. doi:10.1080/13632430220143042
- Spillane, J. P. (2004). Educational leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(2), 169-172. doi:10.3102/01623737026002169.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem.
- Tanner, D. & Tanner, L. (2007). *Curriculum development. Theory into action*. (4th ed.). Upper Saddle River, N.J: Pearson Merrill Prentice Hall
- Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and

implementation of a new teaching strategy. *Elementary School Journal*, 110, 228-245. doi:10.1086/605771

TTKB (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çabalarımız üzerine*. Ankara: MEB Yayınları.

Yaraş, Z. ve Turhan, M. (2021). Sınıf yönetimi engeli olarak istenmeyen davranışlar: Kalitatif bir değerlendirme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , (58) , 573-600 . Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/61832/755102>

Yates, J. R., & Ortiz, A. A. (1991). Professional development needs of teachers who serve exceptional language minorities in today's schools. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 14(1), 11-18. doi: 10.1177/088840649101400103

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması uygulamaları* (Çev. İ. Günbayı). Ankara: Nobel

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE HARMANLANMIŞ ÖĞRENME MODELİNİN KULLANILDIĞI LİSANSÜSTÜ TEZ ÇALIŞMALARININ İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF GRADUATE THESIS STUDIES USING BLENDED LEARNING MODEL IN TEACHER EDUCATION

Hasan Ceyhun CAN¹, Erdal ZORBA² Ayşe TÜRKSOY İŞİM³

ÖZ: Lisansüstü düzeyde harmanlanmış öğrenme modelini temel alan ve öğretmen adaylarını örneklem grubu olarak tercih eden tez çalışmalarını incelemek bu araştırmanın amacıdır. Bu amaç doğrultusunda doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi ve TÜBESS (Türkiye Belge Sağlama Sistemi) sistemi üzerinden çalışmalara çevrimiçi erişim sağlanmıştır. Araştırmanın ölçütlerini karşılayan tez çalışmaları araştırmaya dahil edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda 29 adet yüksek lisans ve 31 adet doktora tezi olmak üzere toplam 60 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların en fazla 2009 yılında, Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı altında üretildiği görülmektedir. Kadın yazarların sayıca fazla olduğu ve tez danışmanlarının unvanlarının çoğunlukla doçent doktor olduğu görülmektedir. Araştırmaların planlamasında akademik başarı ve motivasyon değişkeni, nicel araştırma desenlerinden ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen, örnekleme yöntemlerinden olasılık temelli örnekleme, veri toplama araçlarından ölçek ile görüşme formu, elde edilen verilerin analizinde ise T-testi sıklıkla tercih ettikleri belirlenmiştir. Araştırma bulguları genel olarak harmanlanmış öğrenme lehine bulgular mevcuttur. **Anahtar Kelimeler:** Öğretmen adayları, harmanlanmış öğrenme, lisansüstü tez çalışmaları

ABSTRACT: This research aims to examine the thesis studies that are based on the blended learning model at the graduate level and that prefer pre-service teachers as the sample group. For this purpose, the document analysis method was used. Online access to the studies was provided through the Council of Higher Education (YÖK) National Thesis Center and TÜBESS (Turkish Document Supply System) system. Thesis studies that matched the criteria of the study were included in the study. The obtained data were analyzed by descriptive analysis method. As a result of the research, a total of 60 studies, including 29 master's and 31 doctoral theses, were reached. It is seen that these studies were produced mostly in 2009 within the Institute of Educational Sciences and under the Department of Computer Education and Instructional Technologies. It is seen that the number of female authors is high and the titles of thesis advisors are mostly associate professors. It was determined that they frequently preferred academic achievement and motivation variable in the planning of the research, the pretest-posttest experimental design with control group from the quantitative research designs, probability-based sampling from the sampling methods, the scale and interview form from the data collection tools, and the T-test in the analysis of the data obtained. Research findings are generally in favor of blended learning. **Keywords:** Pre-Service teachers, blended learning, postgraduate thesis studies

Bu makaleye atf vermek için:

Can, H. C., Zorba, E. & Türksoy-İşim, A. (2022). Öğretmen Eğitiminde Harmanlanmış Öğrenme Modelinin Kullanıldığı Lisansüstü Tez Çalışmalarının İncelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1656-1672

Cite this article as:

Can, H. C., Zorba, E. & Türksoy-İşim, A. (2022). Investigation of Graduate Thesis Studies Using Blended Learning Model in Teacher Education, *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1656-1672

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Spor Bilimleri Fakültesi, İstanbul, Türkiye, ceyhuncan@iuc.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7000-9172.

² Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Spor Bilimleri Fakültesi, İstanbul, Türkiye, ayse.turksoyisim@iuc.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9189-9645.

³ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Ankara, Türkiye erdalzorba@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-7861-8204

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Technological developments have affected the field of education like almost every field. These effects have given birth to new teaching approaches. Considering that the quality of teachers affects the development of countries, it is expected to seek ways to train teacher candidates under better conditions. The aim of the research is to examine the thesis studies that are based on the blended learning model at the graduate level and that prefer pre-service teachers as the sample group. Examining the studies conducted under a discipline is important in terms of compiling the results of the past or predicting the future results. With this review, research trends that express the changes revealed by the researches themselves and in what direction are determined (Ozan & Köse, 2014). Thus, it is aimed to portray the research trends on the subject. In line with the purpose of the research, answers were sought to the following questions:

- What is the distribution of theses on blended learning on pre-service teachers by years and types?
- What is the distribution of the theses on blended learning on pre-service teachers by language of writing?
- In which universities and institutes were the theses on blended learning conducted on pre-service teachers?
- In which department were the dissertations on blended learning conducted on pre-service teachers?
- What is the title distribution of the thesis advisors on blended learning on pre-service teachers?
- What is the gender distribution of the authors of the thesis on blended learning on pre-service teachers?
- What are the sample group characteristics of the theses on blended learning on pre-service teachers?
- Which research variables did the thesis studies on blended learning on pre-service teachers use?
- Which research design did the theses on blended learning on pre-service teachers use?
- Which data collection methods were used in the theses on blended learning on pre-service teachers?
- Which data analysis methods were used in the theses on blended learning on pre-service teachers?

Method

Document analysis method was used. Online access to the studies was provided through the Council of Higher Education (YÖK) National Thesis Center and TÜBESS (Turkish Document Supply System) system. During access, the keywords "blended learning", "mixed learning", "hybrid learning", "teacher candidate" were searched in Turkish and English. Thesis studies that matched the criteria of the study were included in the study. The obtained data were analyzed by descriptive analysis method.

Findings

Thesis studies that matched the criteria of the study were included in the study. The obtained data were analyzed by descriptive analysis method. As a result of the research, a total of 60 studies, including 29 master's and 31 doctoral theses, were reached. It is seen that these studies were produced mostly in 2009 within the Institute of Educational Sciences and under the Department of Computer Education and Instructional Technologies. It is seen that the number of female authors is high and the titles of thesis advisors are mostly associate professors. It was determined that they frequently preferred academic achievement and motivation variable in the planning of the research, the pretest-posttest experimental design with control group from the quantitative research designs, probability-based sampling from the sampling methods, the scale and interview form from the data collection tools, and the T-test in the analysis of the data obtained.

Discussion and Conclusion

The thesis studies used in the research were carried out between 2003 and 2020. Turkish language was preferred in these studies. When we look at the discipline areas in which theses are written, Computer and Instructional Technologies Education comes to the fore. While the blended learning model is generally preferred, there are studies in which the laboratory rotation model and flipped classroom model, which are among the blended learning models for specific applications, are mostly used. It is seen that quantitative approaches are frequently preferred by researchers in the selection of research design. Among the researchers who prefer the quantitative approach, the use of quasi-experimental design with pretest-posttest control group stands out. Academic achievement and motivation come to the fore in the choice of research variable that researchers include in their studies. In the thesis studies, it is seen that the sample size is 51-100 participants, and the probability-based sampling is more preferred in determining the sample group. As a data collection tool, it is seen that the scales related to the research variables are frequently preferred for the quantitative parts, and the interviews for the qualitative parts. In the analysis of data, t-test analysis technique is the most preferred in quantitative methods and content analysis is preferred in qualitative methods. Looking at the results of the research, there were more differences in favor of blended learning. Although there are studies that did not find any differentiation, no results were found against blended learning.

GİRİŞ

Eğitim-öğretim faaliyetleri hayatın her alanına tesir eden teknolojik değişimlerden etkilenmiştir (Meriçelli & Uluyol, 2016). Teknoloji ilerlemesi eğitim-öğretim olanakları da genişlemektedir (Schunk, 2014). Harmanlanmış öğrenme eğitim teknolojilerinde ortaya çıkan değişimler bir tanesi olmuştur (Kahraman & Kaya, 2021). Harmanlanmış öğrenme, geleneksel olarak yüz yüze ve çevrimiçi olarak gerçekleştirilen eğitim anlayışlarını bir araya getirir (Bowyer & Chambers, 2017). Harmanlanmış öğrenme anlayışı, geleneksel eğitimin artıları ile çevrimiçi yaklaşımın eksik olarak görülen taraflarını; aynı şekilde geleneksel yaklaşımın eksikliklerinin çevrimiçi yaklaşımın artularıyla kapatılması fikrine dayanmaktadır.

Harmanlanmış öğretim yaklaşımı temelinde daha etkin ve verimli bir öğretim ortamı oluşturma çabası vardır (Yolcu, 2015). Harmanlanmış öğrenme, eğitim ortamlarında yaygın olarak benimsenmektedir (Halverson, Spring, Huyett, Henrie & Graham 2017). Günümüzde yüksek öğretimdeki ana eğilimlerden biri olarak kabul edilmektedir (Park, Yu & Jo, 2016). Yüksek öğretimde çevrimiçi ve yüz yüze eğitim yöntemlerine bir alternatif olarak harmanlanmış öğrenme, öğrenme-öğretme sürecini ve sonuçlarını iyileştirmek için yüksek bir potansiyel sunabilir (Castro-Gil & Correa, 2021). Son yıllarda harmanlanmış öğrenime karşı olan talep ve popülerite yüksek öğretimde artmakta ve yaygın bir öğretim fenomeni haline gelmektedir (Alammery, Sheard & Carbone, 2014). 21. yüzyıl, harmanlanmış öğrenmeye ilişkin çok sayıda araştırmaya tanık olmuştur (Zhonggen, 2015). Bu taleplerden bir tanesi de öğretmen eğitiminde ortaya çıkmıştır (Le & Pham, 2021). Harmanlanmış öğrenme kapsamında yapılan çalışma sayısı arttıkça, bu çalışmaları ortak bir zeminde toplama ve yorumlama ihtiyacı doğmuştur (Çırak Kurt, Yıldırım & Cüçük, 2018).

Birçok ülkenin öğrenci başarısındaki en önemli role sahip olduğuna ikna olduğu Darling-Hammond, 2017), öğrenme-öğretme sisteminin en temel parçası olarak gösterilen öğretmenlerin (Can, Güvendi & Işım, 2020) rolleri içinde bulunduğumuz 21. yüz yıl içerisinde değişim göstermektedir. Böyle bir durumda öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmaların geçmiş perspektifini ortaya koyup gelecek araştırmalara ışık tutması önemlidir.

Araştırmanın amacı, lisansüstü düzeyde harmanlanmış öğrenme modelini temel alan ve öğretmen adaylarını örneklem grubu olarak tercih eden tez çalışmalarını incelemektir. Bir disiplin altında yapılmış olan çalışmaların incelenmesi geçmişte ortaya konulmuş sonuçların derlenmesi ya da gelecekteki sonuçları ön görmek adına önemlidir. Bu incelemeyle birlikte araştırmaların ortaya koydukları değişimlerinin kendisini ve ne yönde olduğunu ifade eden araştırma eğilimleri belirlenir (Ozan & Köse, 2014). Böylelikle konu hakkında araştırma eğilimlerinin portresinin çıkarılması hedeflenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

- Öğretmen adaylarını üzerinde yapılan harmanlanmış öğrenmeyi konu alan tezlerin yıllara ve türüne göre dağılımı nedir?
- Öğretmen adaylarını üzerinde yapılan harmanlanmış öğrenmeyi konu alan tezlerin yazım diline göre dağılımı nedir?
- Öğretmen adayları üzerinde yapılan harmanlanmış öğrenmeyi konu alan tezler hangi üniversite ve enstitülerde gerçekleştirilmiştir?
- Öğretmen adaylarını üzerinde yapılan harmanlanmış öğrenmeyi konu alan tezler hangi anabilim dalında gerçekleştirilmiştir?
- Öğretmen adayları üzerinde yapılan harmanlanmış öğrenmeyi konu alan tez danışmanlarının unvan dağılımları nedir?
- Öğretmen adayları üzerinde yapılan harmanlanmış öğrenmeyi konu alan tez yazarlarının cinsiyet dağılımları nedir?
- Öğretmen adayları üzerinde yapılan harmanlanmış öğrenmeyi konu alan tezlerin örneklem grubu özellikleri nelerdir?
- Öğretmen adayları üzerinde yapılan harmanlanmış öğrenmeyi konu alan tez çalışmaları hangi araştırma değişkenlerini kullanmıştır?
- Öğretmen adayları üzerinde yapılan harmanlanmış öğrenmeyi konu alan tezler hangi araştırma desenini kullanmışlardır?
- Öğretmen adayları üzerinde yapılan harmanlanmış öğrenmeyi konu alan tezlerde hangi veri toplama yöntemleri kullanılmıştır?
- Öğretmen adayları üzerinde yapılan harmanlanmış öğrenmeyi konu alan tezlerde hangi veri analiz yöntemleri kullanılmıştır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıkları altında bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olan doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir. Bu analiz yönteminde araştırılması hedeflenen olgular hakkında içeriğe sahip yazılı materyaller incelenir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Tercih edilen yöntem kapsamında araştırma için etik kurul onayı gerekmemektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya dahil edilen çalışmalara Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK)'nun Ulusal Tez Merkezi ve TÜBESS (Türkiye Belge Sağlama Sistemi) sistemi üzerinden çevrimiçi olarak erişilmiştir. Erişim esnasında ‘‘Harmanlanmış öğrenme’’, ‘‘karma öğrenme’’, ‘‘hibrit öğrenme’’, ‘‘öğretmen adayları’’ anahtar kelimeleri Türkçe olarak ve ‘‘blended learning’’, ‘‘mixed learning’’, ‘‘hybrid learning’’, ‘‘teacher candidate’’ anahtar kelimeleri ise İngilizce olarak aranmıştır. Arama sonucunda ulaşılan çalışmaların araştırma bünyesinde yer alması için belirli ölçütler kullanılmıştır. Araştırmaya dahil edilme ölçütleri şu şekildedir:

- Tez türünün yüksek lisans veya doktora düzeyinde olması
- Tez erişim izninin olması
- Aranılan anahtar kelimelerin tez dizinin de ya da özet içeriğinde yer alması
- Araştırmanın harmanlanmış öğrenme temelinde yapılması
- Örneklem grubunun hazırlık sınıfı hariç eğitim sürecine devam eden öğretmen adaylarını kapsaması
- Başlangıç süresi fark etmeksizin 2021 yılına kadar olan süreçte yazılmış olması

Belirlenen ölçütlerden en az bir tanesini karşılamayan veya içeriğine erişilemeyen çalışmalara yer verilmemiştir. Araştırmalar sonucunda dahil edilme ölçütlerini sağlayan çalışmalar ilk olarak bilgisayar ortamında kaydedilmiştir. Kaydedilen konu ile ilgili lisansüstü tezlerin kodlanması için araştırmacılar tarafından ‘tez sınıflama formu’ oluşturulmuştur. Form; tezin yazıldığı yıl ve türü, yazım dili, tezin oluşturulduğu üniversite ve enstitü, gerçekleştirildiği ana bilim dalı, tez danışmanının ünvanı, tez yazarlarının cinsiyet dağılımı, örneklem grubu özellikleri, araştırma değişkeni, araştırma deseni, veri toplama aracı ve verilerin analizinde kullanılan yöntem başlıklarını içermektedir. Bu başlıklar altında kaydedilen dosyalar açılarak veriler kodlama formuna işlenmiştir.

Verilerin Analizi

Doküman incelemesi yöntemiyle toplanan verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Betimsel analizde araştırma sorularına yönelik toplanan veriler, önce sistematik bir şekilde betimlenir. Daha sonra yapılan betimlemeler açıklanır. Yorumlamalar yapılarak bir takım sonuçlara ulaşılmaya çalışılır. Bu analizin temel amacı düzenlenen ve yorumlanan verileri okuyucuya sunmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Bu araştırma kapsamında incelenen tezler, oluşturulan formun başlıkları altında betimlenmiştir. Betimleme yapılırken başlıklar altında frekans ve yüzde değerlerine ulaşılmıştır. Tezlerin ortak noktaları ile ayrıştıkları yönler tespit edilmeye çalışılmış ve yorumlanmıştır.

BULGULAR

Yerli alanyazında araştırmanın amacına ve ölçütlerine uygun erişilen lisansüstü çalışmalar, tez izleme formuna işlenerek analiz edilmiştir. Bu bölüm altında elde edilen veriler tablolaştırılarak alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Tablo 1.

Lisansüstü tezlerin yılı ve türü

Yıl	Tez Türü		Frekans	Yüzde
	Yüksek Lisans	Doktora		
2003	X		1	1,7
2004		X	1	1,7
2005	X		1	1,7
2006	X		1	1,7
2007		XX	2	3,3
2009	XXXX	XXXXXX	10	16,7
2010	X	X	2	3,3
2011	XX	XX	4	6,7
2012	XX	XX	4	6,7
2013	XXX	X	4	6,7
2014	XXX	XXXXX	8	13,3
2015	XX	X	3	5,0
2016	X	XXX	4	6,7
2017	X	XX	3	5,0
2018		X	1	1,7
2019	XXXX	XX	6	10,0
2020	XXX	XX	5	8,3
Toplam	29	31	60	100

Lisansüstü tezlerin türlerine ve yazıldığı yıllara göre dağılımı incelendiğinde, 29 adet yüksek lisans tezi ve 31 adet doktora tezinin yazıldığı görülmektedir. Yüksek lisans tezlerinin 2009 ve 2019 yıllarında sayıca diğer yıllara göre daha çok yazıldıkları; doktora tezlerinin ise en çok 2009 yılında

yazıldığı görülmektedir. Her iki tez türünden yıllara göre inceleme yapıldığında ise 2009 yılında (%16,7) en fazla tez üretimi yapıldığı verisine ulaşılmıştır. Yıl bazından erişilebilen ilk çalışma 2003 yılına ait iken, o yıldan itibaren 2021 yılına kadar 2008 yılı hariç her yıl tez yazıldığı gözlenmiştir.

Tablo 2.

Tezin yazım dili

Yazım Dili	Frekans	Yüzde
Türkçe	44	73,3
İngilizce	15	25,0
Almanca	1	1,7
Toplam	60	100

Tezlerin yazım dillerine göre dağılımı incelendiğinde, Türkçe, İngilizce ve Almanca olmak üzere üç farklı dilin tercih edildiği görülmektedir. Bu dillerden Türkçe Dili (%73,3) tercihen ilk sırada gelmektedir. Türkçeyi takiben sırasıyla İngilizce Dili (%25) ve Almanca Dili (%1,7) gelmektedir.

Tablo 3.

Tezin oluşturulduğu üniversite ve enstitü

Enstitü Adı	Eğitim Bilimleri	Fen Bilimleri	Sosyal Bilimler	Lisansüstü Eğitim	Frekans	Yüzde
Orta Doğu Teknik Üniversitesi		XXXXXXXXX			8	13,3
Gazi Üniversitesi	XXXXXX				6	10,0
Fırat Üniversitesi	XXXXX				5	8,3
Hacettepe Üniversitesi	XXX	XX			5	8,3
Anadolu Üniversitesi	XXXX				4	6,7
Ege Üniversitesi	X	XX	X		4	6,7
Bahçeşehir Üniversitesi (Vakıf)	XX				2	3,3
Gaziantep Üniversitesi	XX				2	3,3
Sakarya Üniversitesi	X		X		2	3,3
Ankara Üniversitesi	XX				2	3,3
Dokuz Eylül Üniversitesi	XX				2	3,3
Çukurova Üniversitesi			XX		2	3,3
Süleyman Demirel Üniversitesi		X			1	1,7
Yıldız Teknik Üniversitesi			X		1	1,7
Selçuk Üniversitesi			X		1	1,7
Bilkent Üniversitesi (Vakıf)	X				1	1,7
Atatürk Üniversitesi	X				1	1,7
Bayburt Üniversitesi				X	1	1,7
Dicle Üniversitesi	X				1	1,7
Uşak Üniversitesi		X			1	1,7
İstanbul Üniversitesi		X			1	1,7
Akdeniz Üniversitesi	X				1	1,7
Necmettin Erbakan Üniversitesi	X				1	1,7
Zonguldak Karaelmas Üniversitesi			X		1	1,7
Celal Bayar Üniversitesi		X			1	1,7
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	X				1	1,7
Karadeniz Teknik Üniversitesi	X				1	1,7
Mustafa Kemal Üniversitesi		X			1	1,7
Toplam	35	17	7	1	60	100

Lisansüstü tezlerin oluşturuldukları üniversite ve enstitüler incelendiğinde, 28 farklı üniversite içerisinde en fazla konu ile ilgili tez çalışmasını Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nin (%13,3) ürettiği görülmektedir. Bu üniversiteye en yakın Gazi Üniversitesi (%10) bulunmaktadır. Tezlerin üniversitelerde hangi enstitüler altında üretildikleri incelendiğinde 60 çalışmanın 35 tanesinin Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yapıldığı görülmektedir. En az çalışma 1 tane ile Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde görülmektedir. Üniversite enstitü dağılımı şeklinde tablo incelendiğinde Orta Doğu Teknik

Üniversitesi'nin tüm tez çalışmalarını Fen Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yaptığı görülmektedir. En fazla çeşitlilik gösteren üniversite ise toplam 4 tez çalışmasının 3 tanesini farklı enstitüler bünyesinde yapan Ege Üniversitesi olmuştur. Üniversitelerden 16'sı ise yalnızca 1 tez çalışması üretmişlerdir.

Tablo 4.

Tezin gerçekleştirildiği ana bilim dalı

Anabilim Dalı	Frekans	Yüzde
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	23	38,3
Eğitim Bilimleri	8	13,3
Matematik ve Fen Bilimleri	6	10,0
İlköğretim	6	10,0
İngiliz Dili Eğitimi	3	5,0
Eğitim Teknolojileri	3	5,0
Eğitim programları ve öğretim	3	5,0
İngilizce Öğretmenliği	2	3,3
Fen Bilimleri Eğitimi	2	3,3
Alman Dili ve Edebiyatı	2	3,3
Enformatik	2	3,3
Toplam	60	100

Lisansüstü tez çalışmalarının yapıldıkları ana bilim dalları incelendiğinde, 11 tane farklı ana bilim dalından çalışmaya rastlanılmaktadır. Bu ana bilim dalları içerisinde en fazla tez çalışmasının Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (%38,3) Ana Bilim Dalı bünyesinde yapıldığı görülmektedir. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı (%13,3) ikinci sırada yer almaktadır.

Tablo 5.

*Danışman unvanı**

Unvan	Frekans	Yüzde
Profesör Doktor	16	26,7
Doçent Doktor	26	43,3
Doktor Öğretim Üyesi	17	28,3
Öğretim Görevlisi Doktor	1	1,7
Toplam	60	100

* İki danışmanlı öğrencilerin ilk danışmanının unvanı alınmıştır.

Tez çalışmalarına danışmanlık yapan öğretim elemanlarının unvanları incelendiğinde, en fazla Doçent Doktor (43,3) ünvanına sahip öğretim elemanlarının en az ise Öğretim Görevlisi Doktor (%1,7) ünvanına sahip öğretim elemanlarının danışmanlık yaptığı görülmektedir. Diğer iki unvandan Profesör Doktor (%26,7) ve Doktor Öğretim Üyesinin (%28,3) ise birbirine çok yakın bir dağılımda olduğu görülmektedir.

Tablo 6.

Yazarların cinsiyetleri

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Erkek	28	46,7
Kadın	32	53,3
Toplam	60	100

Tez yazarlarının cinsiyetleri incelendiğinde, 32 kadın yazarların (%53,3) toplam yazar sayısının erkek yazarlara (%46,7) göre çoğunluğunu oluşturdukları görülmektedir.

Tablo 7.

Örneklem grubu özellikleri

Örneklem Büyükülüğü	Örneklem Yöntemi			Frekans	Yüzde
	Belirtilmemiş	Amaçlı Örneklem	Olasılık Temelli Örneklem		
0-50 Arası	XXXXXXXXXXXX	XXXXX	XXXXXXXXXX	24	40,0
51-100 arası	XXXXXXXXXX	XXXXX	XXXXXXXXXXXXXXXXXX	28	46,7
101-150 arası	X	X	XX	4	6,7
151 ve üzeri		XX	XX	4	6,7
Toplam	21	13	26	60	100

Tez çalışmalarında kullanılan örneklem grubunun özellikleri incelendiğinde, örneklem büyüklüğü olarak 51-100 arasında katılımcının (%46,7) daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Bu tercihe yakın bir şekilde 0-50 katılımcı (%40) tercihinin de sıklıkla yapıldığı görülmektedir. Örneklem yöntemlerine bakıldığında 60 tez çalışmasının 21 tanesinin hangi örneklem yöntemi kullandıklarını belirtmedikleri görülmektedir. Örneklem yöntem tercihini belirten geri kalan 39 çalışmadan ise çoğunlukla olasılık temelli örneklem yönteminin tercih edildiği görülmektedir.

Tablo 8.

Araştırma değişkeni

Değişkenler	Frekans	Yüzde
Akademik başarı	25	25,0
Motivasyon	11	11,0
Öğrenme ile ilgili Tutum	6	6,0
İnternet ve bilgisayara yönelik tutumlar	5	5,0
Harmanlanmış öğrenme memnuniyeti	5	5,0
Öz yeterlilik/Öz düzenleme	6	6,0
Sınıf içi durumlar	4	4,0
Akademik yetkinlikler	4	4,0
Burdalık (Bilişsel/sosyal/toplumsal) durumu	5	5,0
Harmanlanmış öğrenme etkinliği	4	4,0
Bilimsel süreç becerileri	4	4,0
Sosyal ilişkiler ve iletişim	4	4,0
Öğretim becerileri	4	4,0
Web materyali kullanma	2	2,0
Öğrenme doyumunu	2	2,0
Pedagolojik alan bilgisi	2	2,0
Bilişsel beceriler	3	3,0
Öğrenme ortamı algısı	2	2,0
İşbirlikçi öğrenme	2	2,0
Toplam	100	100

Tez çalışmalarının kullandıkları araştırma değişkenleri incelendiğinde, yakın olan değişkenlerin bir arada verildiği 19 farklı değişken görülmektedir. Bu değişkenler içerisinde akademik başarı (%25) ve motivasyon (%11) değişkeni diğer değişkenlere göre daha fazla kullanılmıştır.

Tablo 9.

Araştırma deseni

Araştırma Yaklaşımı	Araştırma Deseni	Frekans	Yüzde
Nicel	Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Desen	28	40,0
	Ön-Orta-Son Test Deneysel Desen	2	2,9
	İlişkisel Tarama	2	2,9
	Ölçek Geliştirme	2	2,9

	Tasarım Tabanlı	1	1,4
	Ön Test-Son Test Kontrol Grupsuz Deneysel Desen	1	1,4
	Çift Gruplu Ön Test-Son Test Kontrol Grupsuz	1	1,4
Nitel	Durum	7	10,0
	Olgubilim	3	4,3
	Eylem	2	2,9
Karma	Belirtilmemiş	12	17,1
	Eş Zamanlı	4	5,7
	Üçgenleme	3	4,3
	Keşfedici Sıralı	1	1,4
	Açımlayıcı Sıralı	1	1,4
Toplam		70	100

Tezlerin araştırma deseni türlerine göre dağılımları incelendiğinde, nicel yaklaşımların sıklıkla tercih edildiği görülmektedir. Karma yöntem araştırması yaklaşımlarına bakıldığında toplam 21 kez tercih edildiği görülmektedir. Karma yöntem araştırması kullanan 12 (%17,1) tez çalışması hangi araştırma desenini kullandığını belirtmemiştir. Belirtilen karma yöntem araştırma desenleri içerisinde en fazla eş zamanlı (%5,7) desenin kullanıldığı görülmektedir. Nitel araştırma yaklaşımına bakıldığında ise durum araştırması deseninin (%10) en fazla tercih edildiği görülmektedir. Tüm araştırma desen tercihleri incelendiğinde ise en fazla tercih Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Desen (%40) kullanımındadır.

Tablo 10.
Veri toplama araçları

Araçlar	Frekans	Yüzde
Ölçek	38	24,5
Görüşme Formu	38	24,5
Anket	23	14,8
Test	22	14,2
Etkinlik Dosyaları	9	5,8
Gözlem	8	5,2
Alan Notları	6	3,9
Video Değerlendirme Formu	5	3,2
Günlük	4	2,6
Q Method	1	0,6
Rubrik	1	0,6
Toplam	155	100

Tez çalışmalarının veri toplama araçları incelendiğinde, ölçek (%24,5) ve görüşme formunun (%24,5) en fazla kullanıldığı, Anket (%14,8) ve Test (%14,2) veri toplama aracı kullanımlarının ise bu tercihlerinin takip ettiği görülmektedir.

Tablo 11.
Veri analizinde kullanılan yöntemler

Yöntemler	Frekans	Yüzde
Nicel		
T Test	31	18,7
Tanımlayıcı Betimsel Analiz	21	12,7
Faktör Analizleri	18	10,8
Anova	14	8,4
Ancova	9	5,4
Korelasyon	7	4,2
Kolmogorov-Smirnov	6	3,6
Ki Kare	6	3,6
Wilcoxon	5	3,0
Mann Whitney U	5	3,0

	Shapiro-Wilk	4	2,4
	Kruskall Wallis	2	1,2
	Sembolik Değerlendirme	2	1,2
	Mancova	2	1,2
	Pqmetod	1	0,6
Nitel	İçerik Analizi	27	16,3
	Betimsel Analiz	6	3,6
Toplam		166	100

Lisansüstü tez çalışmalarının veri analizinde tercih ettiği yöntemler incelendiğinde, nicel analiz yaklaşımlarının nitel analiz yaklaşımlarına göre daha sık tercih edildiği görülmektedir. Tüm yöntemler arasında bir nicel analiz yaklaşımı olan T test (%18,7) en çok tercih edilendir. Nitel veri analizi yöntemlerinde ise en fazla içerik analizi (%16,3) yöntemi tercih edilmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Lisansüstü düzeyde harmanlanmış öğrenme modelini temel alan ve öğretmen adaylarını örneklem grubu olarak tercih eden tez çalışmalarını incelendiğinde, 29 adet yüksek lisans tezi (Ersoy, 2003; Dönmez, 2005; Çetiz, 2006; Çolakoğlu, 2009; Demirer, 2009; Şimşek, 2009; Kirişçioğlu, 2009; Çağlar, 2010; Sasa, 2011; Azgur, 2011; Aydemir, 2012; Küçük, 2012; Güler, 2013; Hamutoğlu, 2013; Ergül, 2013; Sungur, 2014; Güler, 2014; Kahyaoğlu, 2014; Aldemir, 2015; Meriçelli, 2015; Şimşek, 2016; Kale, 2017; Ayvar, 2019; Eren, 2019; Özdemir, 2019; Koç, 2019; Coşkun, 2020; Yaşar, 2020; Ermiş, 2020) ve 31 adet doktora tezine (Delialioğlu, 2004; Ünsal, 2007; Usta, 2007; Caner, 2009; Cabı, 2009; Yılmaz, 2009; Kocaman Karoğlu, 2009; Ersoy, 2009; Öztürk, 2009; Gedik 2010; Öngöz, 2011; Kalelioğlu, 2011; Çardak, 2012; Dişli, 2012; Ateş-Çobanoğlu, 2013; Pesen, 2014; Kaya, 2014; Kuzu, 2014; Döş, 2014; Pala, 2014; Kılıç, 2015; Çırak, 2016; Baz, 2016; Meşe, 2016; Sungur Alhan, 2017; Başol, 2017; Talan, 2018; Aydemir, 2019; Özen, 2019; Gündüz, 2020; Çetinkaya, 2020) erişilmiştir. Bu çalışmalar 2003 yılı ile 2020 yılı arasında gerçekleştirilmiştir. Bu yıllar arasında yalnızca 2008 yılında konu ile ilgili çalışma üretilmediği gözlemlenmiştir. Beş farklı yılda ise sadece bir çalışma üretildiği görülmektedir. En fazla yüksek lisans tezi 2009 ve 2019 da üretilirken, en fazla doktora tezi 2009 yılında üretilmiştir. Her iki tez türünden yıllara göre inceleme yapıldığında ise 2009 yılında en fazla tez üretimi yapıldığı görülmektedir. Araştırma bulgusuyla paralel olarak harmanlanmış öğrenme eğilimleriyle ilgili bir çalışma bulgusunda 2009 yılında konu üzerine yapılan tez çalışmalarının artış gösterdiği belirtilmektedir (Hebebcı & Usta, 2015). Çalışmaların içeriğinde özel bir harmanlanmış öğrenme modeli kullanım tercihi görülmezken daha çok spesifik uygulamalara yönelik harmanlanmış öğrenme modellerinden olan laboratuvar rotasyon modeli (Ermiş, 2020) ve ters yüz sınıf modelinin (Talan, 2018; Aydemir, 2019; Özdemir, 2019; Coşkun, 2020; Yaşar, 2020) kullanıldığı çalışmalarda mevcuttur. Bunun sebebi olarak yazarların kullanmış oldukları model özelinde adlandırma ve anahtar kelime kullanımına gidip, genel anlamda harmanlanmış öğrenme ve türevlerini kullanmayı tercih etmemeleri bu yüzden de araştırma kapsamına girmemiş olabilecekleri gösterilebilir. Kahraman ve Kaya da (2021) benzer şekilde incelendikleri çalışmaların birçoğunda hangi harmanlanmış öğrenme modelinin kullanıldığının yazarlar tarafından belirtilmediğini ifade etmişlerdir.

Tez çalışmaların yazımında ağırlıklı olarak Türkçe dili tercihi görülürken 15 tane tez İngilizce ve 1 tane tez Almanca dilinde yazılmıştır. Sadece Türkçe ve İngilizce dillerini kıstas alan harmanlanmış öğrenme üzerine yapılan bir literatür çalışmasında Türkçe dilini yazım dili olarak tercih eden çalışmaların büyük çoğunluğu oluşturduğu belirtilmektedir (Hebebcı & Usta, 2015). Tez çalışmalarını hazırlayan yazarların cinsiyet dağılımlarına bakıldığında kadın yazarların nispeten daha fazla oldukları görülmektedir. Tez çalışmalarına en fazla Doçent Doktor ünvanına sahip öğretim elemanlarının danışmanlık yaptığı görülmektedir. Eğitim Bilimleri Enstitülerinde Tamamlanmış Lisansüstü Tezlerin İncelendiği bir çalışmada doktor öğretim üyesi olan danışman sayısının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tavşancıl vd., 2010).

Lisansüstü tezlerin oluşturuldukları üniversite ve enstitüler incelendiğinde, 28 farklı üniversite içerisinde en fazla konu ile ilgili tez çalışmasını tüm çalışmalarını Fen Bilimleri Enstitüsü bünyesinde

yapan Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nin ürettiği görülmektedir. Bu üniversiteye en yakın tüm tez çalışmaların Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yapan Gazi Üniversitesi bulunmaktadır. Tezlerin üniversitelerde hangi enstitüler altında üretildikleri incelendiğinde 60 çalışmanın 35 tanesinin Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yapıldığı görülmektedir. En az çalışma 1 tane ile Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde görülmektedir. Bu sonucun sebebi olarak bu enstitünün diğer enstitülere göre daha yeni bir yapılanma olduğu gösterilebilir. En fazla çeşitlilik gösteren üniversite ise toplam 4 tez çalışmasının 3 tanesini farklı enstitüler bünyesinde yapan Ege Üniversitesi olmuştur. Üniversitelerden 16'sı ise yalnızca 1 tez çalışması üretmişlerdir. Tezin gerçekleştiği ana bilim dalları incelendiğinde, 11 tane farklı ana bilim dalından çalışmaya rastlanılmaktadır. Bu ana bilim dalları içerisinde en fazla tez çalışmasının Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı bünyesinde yapıldığı görülmektedir.

Tez çalışmalarında kullanılan örneklem grubunun özellikleri incelendiğinde, örneklem büyüklüğü olarak 51-100 arasında katılımcının daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Harmanlanmış öğrenme ile ilgili bir derleme çalışmasında ortalama örneklem grubu sayısı araştırma bulgularıyla paralel bir şekilde 58,9 olarak ifade edilmiştir (Hebecci & Usta, 2015). Bu tercihe yakın bir şekilde 0-50 katılımcı tercihinin de sıklıkla yapıldığı görülmektedir. Örneklem yöntemlerine bakıldığında 60 tez çalışmasının 21 tanesinin hangi örneklem yöntemini kullandıklarını belirtmedikleri görülmektedir. Örneklem yöntem tercihini belirten geri kalan 39 çalışmadan ise çoğunlukla olasılık temelli örneklem yönteminin tercih edildiği görülmektedir. Literatürde araştırma bulgularını destekleyen çalışmalar mevcuttur (Gündoğdu, Aytaçlı, Aydoğan & Yıldırım, 2015; Kahraman & Kaya, 2021). En az 18 kişilik örneklem grubunun (Caner, 2009), en fazla ise 567 kişinin (Kuzu, 2014) örneklem grubuna dahil edildiği görülmektedir.

Tez çalışmalarının kullandıkları araştırma değişkenleri incelendiğinde, yakın olan değişkenlerin bir arada kategorize edildiği 19 farklı değişken görülmektedir. Bu değişkenler içerisinde akademik başarı ve motivasyon değişkeni diğer değişkenlere göre daha fazla kullanılmıştır. Türkiye'de harmanlanmış öğrenme eğilimlerini konu alan bir çalışmada akademik başarının en çok kullanılan değişken olduğu tespit edilmiştir (Hebecci & Usta, 2015).

Tezlerin araştırma deseni türlerine göre dağılımları incelendiğinde, nicel yaklaşımların sıklıkla tercih edildiği görülmektedir. Bu bulguyu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Tavşancıl vd., 2010; Gündoğdu vd., 2015). Araştırma bulgusunun aksine literatürde harmanlanmış öğrenme çalışmalarında karma yöntem araştırmalarının daha sık tercih edildiğini vurgulayan çalışmalarda mevcuttur (Hebecci & Usta, 2015; Akpunar, Kuzu & Erdamar, 2018; Korucu & Kabak, 2020). Karma yöntem araştırması yaklaşımının kullanımına bakıldığında toplam 21 kez tercih edildiği görülmektedir. Karma yöntem araştırması kullanan 12 tez çalışması hangi araştırma desenini kullandığını belirtmemiştir. Belirtilen karma yöntem araştırma desenleri içerisinde en fazla eş zamanlı desen kullanıldığı görülmektedir. Araştırmaların birçoğunda nicel ve nitel veri toplama araçları ve analiz yöntemleri kullanılmış olmasına rağmen araştırmacının yöntemi ve deseni belirtilirken genellikle nicel vurgu yapıldığı görülmüştür. Karma yöntem araştırması olarak işleyen fakat tek bir araştırma yaklaşımını ifade eden araştırmalar çoğunluktadır. Tam tersi durumda ise karma yöntem araştırması kullandığını ifade eden fakat hangi deseni üzerine planlama yaptığını belirtmeyen çalışmalar çoğunluktadır. Karma yöntem araştırması desenini belirtmesine rağmen araştırma kapsamında kullanılan nicel ve nitel yaklaşımları açıklamayan çalışmalar da hatırı sayılır miktardadır. Bu sonuçlardan araştırmacıların çalışmalarının raporlama süreci ile ilgili sorunlar yaşadıkları söylenebilir.

Veri toplama araçları incelendiğinde, ölçek ve görüşme formunun en fazla kullanıldığı görülmektedir. Araştırmacının bu bulgusuyla paralellik gösteren çalışmalar alanyazında bulunmaktadır (Şahin & Kaya, 2020; Korucu & Kabak, 2020; Doğan & Tok, 2018; Gündoğdu vd., 2015; Hebecci & Usta, 2015; Kurtoğlu Erden & Seferoğlu, 2013). Toplanan verilerin analizinde nicel analiz yaklaşımlarının nitel analiz yaklaşımlarına göre daha sık tercih edildiği görülmektedir. Tüm yöntemler arasında bir nicel analiz yaklaşımı olan T test en çok tercih edilendir. T test analiz tekniğinin sıklıkla tercih edildiğini vurgulayan çalışmalar mevcuttur (Tavşancıl, vd. 2010; Alp & Şen, 2021; Kahraman & Kaya, 2021). Nitel veri analizi yöntemlerinde ise en fazla içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırma sonuçlarından ortaya çıkan harmanlanmış öğrenmenin kullanımının olumlu yönde ortaya çıkan bulgularından bazıları şu şekildedir; Öğrencilerin harmanlanmış öğrenmeye yönelik olumlu algılara sahip oldukları, kullanımından memnun oldukları, modeli kabullendikleri, çevrimiçi yapının olumlu yönde etki yarattığı, kullanan bireyin derinlemesine ve eleştirel düşünmesine katkı sağlaması,

öğrenmeye yönelik sorumluluk anlayışı kazandırdığı, öğretmenlik becerilerine etkisi olduğudur (Ersoy, 2003; Çetiz, 2006; Ünsal, 2007; Caner, 2009; Kirişçiöğlü, 2009; Kocaman Karoğlü, 2009; Sasa, 2011; Aydemir, 2012; Ateş-Çobanoğlü, 2013; Döş, 2014). Diğer taraftan öğrencilerin derse devam zorunluluğünü olmadığını düşündüklerinden bu yaklaşımı tercih ettikleri, ders çalışma alışkanlıklarını etkilemediği, eğlenceli ve motive edici bulunmadıkları, teknik sorunlar, teknolojik olanaksızlıklar, ders iş yükünün artışı ile genel itibarıyla modele karşı bazı kaygılar barındırdıkları ise harmanlanmış öğrenmenin kullanımının olumsuz yönde ortaya çıkan bulgularından bazılarıdır (Kirişçiöğlü, 2009; Gedik, 2010; Çağlar, 2010; Dişli, 2012; Pesen, 2014; Talan, 2018). Dikkat çeken araştırma bulgularından bir tanesi olarak öğretmen adayları meslek hayatlarında harmanlanmış öğrenmeyi tercih edeceklerini belirtmiştir (Talan, 2018). Aynı zamanda harmanlanmış öğrenme modelinin kullanımının yükseköğretimde kolaylıklar sağlayacağı (Gedik, 2010) ve yaygınlaştırılması gerekliliği (Ateş-Çobanoğlü, 2013) ifade edilmiştir.

Kıyaslanabilecek araştırma sonuçlarına bakıldığında harmanlanmış öğrenme lehine (Dönmez, 2005; Usta, 2007; Çolakoğlü, 2009; Cabı, 2009; Kirişçiöğlü, 2009; Kocaman Karoğlü, 2009; Şimşek, 2009; Yılmaz, 2009; Sasa, 2011; Aydemir, 2012; Dişli, 2012; Çardak, 2012; Ergül, 2013; Ateş-Çobanoğlü, 2013; Kuzu, 2014; Sungur, 2014; Pesen, 2014; Döş, 2014; Kahyaoğlü, 2014; Kılıç, 2015; Şimşek, 2016; Meşe, 2016; Çırak, 2016; Kale, 2017; Sungur Alhan, 2017; Talan, 2018; Ayvar, 2019; Eren, 2019; Özdemir, 2019; Coşkun, 2020; Gündüz, 2020; Ermiş, 2020) farklılıklar daha fazla ortaya çıkmıştır. Herhangi bir farklılaşma bulunamayan çalışmalar da (Delialioğlü, 2004; Ünsal, 2007; Demirer, 2009; Öngöz, 2011; Küçük, 2012; Güler, 2013; Hamutoğlü, 2013; Pala, 2014; Kaya, 2014; Meriçelli, 2015; Aydemir, 2019; Ermiş, 2020; Yaşar, 2020) mevcut olmasına rağmen harmanlanmış öğrenmenin aleyhine bir sonuç bulunmamıştır. Araştırma bulgularıyla paralel olarak alanyazında harmanlanmış öğrenmenin akademik başarı, motivasyon ve derse karşı tutum değişkenleri başta olmak üzere olumlu yönde etki sağladığı çalışmaların olduğu görülmüştür (Aksoğan, 2011; Batdı, 2014; Hebebcı & Usta, 2015; Atmacasoy & Aksu, 2018; Korucu & Kabak, 2020; Kahraman & Kaya, 2021).

Öneriler

Bu araştırma lisansüstü tezler ile sınırlandırılmıştır. Yapılacak olan araştırmalar için aynı konuda ulusal ve uluslararası makaleleri incelemeleri önerilebilir. Araştırma bulguları ışığında, araştırmaların okuyucular tarafından daha net anlaşılabilmesi için araştırma raporlarında özellikle ana planlanma ve uygulanmayla ilgili yazarların özenli bir şekilde bilgi aktarmaları önerilebilir.

KAYNAKÇA

(Araştırma kapsamında incelenen tez çalışmaları * ile işaretlenmiştir)

- *Aldemir, T. (2015). *A Proposal of an Instructional Design Model For Gamified Learning Environments: GELD Model*. Yüksek Lisans Tezi. Fen Bilimleri Enstitüsü, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Alammary, A., Sheard, J., & Carbone, A. (2014). Blended Learning in Higher Education: Three Different Design Approaches. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(4).
- Akpınar, B., Kuzu, İ. Y., & Erdamar, F. S. (2018). Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmen Adayları Üzerine Yapılmış Doktora Çalışmalarının İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 913-925.
- Aksoğan, M. (2011). *Harmanlanmış Öğrenmenin Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Öğrenmedeki Kalıcılığa Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Alp, Ö. & Şen, S. (2021). Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alanında Yazılan Lisansüstü Nicel Tezlerin İncelenmesi: Bir Sistematik Derleme. *TEBD*, 19(1), 24-53. <https://doi.org/10.37217/tebd.774591>
- Ataseven, A. G. N. & Oğuz, A. (2015). Türkiye’de Öğrenme Stilleri Konusunda Yapılan Tezlerin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 192-205.

- *Ateş-Çobanoğlu, A. (2013). *Harmanlanmış Öğrenmenin Öğrencilerin Erişilerine, Algıladıkları Bilişsel Esneklik Düzeylerine ve Öz Düzenleyici Öğrenme Becerilerine Etkisi*. Doktora tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Atmacasoy, A. & Aksu, M. (2018). Blended Learning At Pre-Service Teacher Education in Turkey: A Systematic Review. *Education and Information Technologies*, 23(6), 2399-2422.
- *Aydemir, E. (2019). *The Impact of Flipped Classroom Approach on the Reading and Writing Achievement, Self-Regulated Learning, and Classroom Interaction of Pre-Service English Teachers*. Doktora tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- *Aydemir, S. (2012). *Harmanlanmış Öğrenme Ortamının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğası ve Bilimsel Araştırmayı Anlamaları Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- *Ayvar, İ. (2019). *Etkili Harmanlanmış Öğrenme Ortamının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırma-Sorgulama Temalarını Anlamaları Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Fen Bilimleri Enstitüsü, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- *Azgur, M. S. (2011). *An Analysis of Student Perceptions and Teacher Intentions of Blended Learning in Computer and Instructional Technology Teacher Education Program*. Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- *Başol, H. Ç. (2017). *Developing and Implementing an Intercultural Communicative Competence Framework Through Blended Learning in Foreign Language Education Context*. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Batdı, V. (2014). Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 287-302.
- *Baz, F. Ç. (2016). *Web Tabanlı Bir Uyarlanabilir Çevrimiçi Öğrenme Ortamının Harmanlanmış Öğretim Modeline Uygun Olarak Tasarlanması ve Öğrenci Başarısına Etkisi*. Doktora tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü, Hatay.
- Bowyer, J., & Chambers, L. (2017). *Evaluating Blended Learning: Bringing The Elements Together*. Research Matters: A Cambridge Assessment Publication, 23, 17-26.
- Can, H. C., Güvendi, B. & Işım, A. T. (2020). Beden Eğitimi Öğretmenlerine Göre Öğretim Yöntemleri. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 22(3).
- *Cabı, E. (2009). *Öz Düzenlemeye Dayalı Karma Öğrenimin Öğrenci Başarısı ve Motivasyonuna Etkisi*. Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- *Caner, M. (2009). *A Study On Blended Learning Model For Teaching Practice Course in Pre-Service English Language Teacher Training Program*. Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Castro-Gil, R. & Correa, D. (2021). Transparency in Previous Literature Reviews About Blended Learning in Higher Education. *Education and Information Technologies*, 1-28.
- *Coşkun, G. (2020). *Ters Yüz Eğitim Modeliyle STEM Etkinliklerinin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançlarına ve STEM Eğitim Yaklaşımına Yönelik Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- *Çağlar, C. (2010). *Karma Eğitim Sisteminin Öğrenci Görüşleri ile Değerlendirilmesi (Sakarya Üniversitesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- *Çardak, Ç. S. (2012). *Harmanlanmış Öğrenme Sürecinde Öğrencilerin Etkileşimlerinin ve Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- *Çetinkaya, H. H. (2020). *Investigation of Factors Influencing English As A Foreign Language Learners' Cognitive Presence Levels in A 3D Virtual Learning Environment*. Doktora Tezi. Fen Bilimleri Enstitüsü, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- *Çetiz, İ. D. (2006). *Students and Instructor's Perceptions of A Blended Course: A Case Study*. Yüksek Lisans Tezi. Fen Bilimleri Enstitüsü, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- *Çırak, S. (2016). *Kuantum Öğrenme Döngüsü ile Desteklenen Harmanlanmış Öğrenmenin Etkililiği Üzerine Bir Araştırma*. Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

- Çırak Kurt, S., Yıldırım, İ., & Cüçük, E. (2018). Harmanlanmış Öğrenmenin Akademik Başarı Üzerine Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 776-802.
- *Çolakoğlu, Ö. M. (2009). *ARCS Motivasyon Modeli Kullanılarak Oluşturulan Ders Modüllerinin Harmanlanmış Öğretim Uygulamalarındaki Öğrenci Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher Education Around The World: What Can We Learn From International Practice?. *European journal of teacher education*, 40(3), 291-309.
- *Delialioğlu, Ö. (2004). *Effectiveness of Hybrid Instruction on Certain Cognitive and Affective Learning Outcomes in A Computer Networks Course*. Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Ankara.
- *Demirer, V. (2009). *Eğitim Materyali Geliştirilmesinde Karma Öğrenme Yaklaşımının Akademik Başarı, Bilgi Transferi, Tutum ve Öz-Yeterlik Algısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- *Dişli, Ö. (2012). *Improving Writing Skills Through Supplementary Computer-Assisted Activities*. Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Doğan, H. & Tok, T. N. (2018). Türkiye’de Eğitim Bilimleri Alanında Yayınlanan Makalelerin İncelenmesi: Eğitim ve Bilim Dergisi Örneği. *Curr Res Educ*, 4(2), 94-109.
- *Dönmez, O. (2005). *Üniversite Düzeyinde Durumlu Karma Öğrenme Ortamının Geliştirilmesi, Gerçekleştirilmesi ve Etkililiğinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Döş, B. (2014). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersinde Harmanlanmış Öğrenme Modelinin Uygulanabilirliğinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep Üniversitesi Gaziantep.
- *Eren, E. (2019). *Harmanlanmış Öğrenmenin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Özel Görelilik Konusundaki Bilişsel ve Bazı Duyuşsal Öğrenim Çıktılarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- *Ergül, E. (2013). *Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Moodle ile Ders İşlenmesi Hakkındaki Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Fen Bilimleri Enstitüsü, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- *Ermiş, K. (2020). *Eğitsel Videolarla Desteklenen Harmanlanmış Öğretim Tasarımının Öğretmen Adaylarının Derse Yönelik Güdülenmelerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ege Üniversitesi, İzmir.
- *Ersoy, H. (2003). *Blending Online Instruction With Traditional Instruction in The Programming Language Course: A Case Study*. Yüksek Lisans Tezi. Fen Bilimleri Enstitüsü, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- *Ersoy, H. (2009). *The Preservice Teachers’ Perceptions About Online Communication in Blended Learning: A Case Study*. Doktora Tezi. Fen Bilimleri Enstitüsü, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Fırat, M., Yurdakul, I.K. & Ersoy, A. (2014). Bir Eğitim Teknolojisi Araştırmasına Dayalı Olarak Karma Yöntem Araştırması Deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 65-86.
- *Gedik, N. (2010). *A Design Based Research On The Use Of A Blended Learning Environment*. Doktora Tezi. Orta Doğu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Güler, B. (2013). *Karma Öğrenme Yönteminin İlköğretim Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Teknolojiye Yönelik Tutumlarına ve Özdüzenleme ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- *Güler, S. (2014). *Podcasting in Pre-Service Language Teacher Education: A Constructivist Perspective*. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- *Gündüz, A. Y. (2020). *Dönüştürülmüş Öğrenmenin Çevrimiçi Boyutunu Oyunlaştırmanın Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaşantılarına Etkisi*. Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gündoğdu, K., Ayaçlı, B., Aydoğan, R., & Yıldırım, C. (2015). Öğretmen Yeterlikleri Alanında Yazılan Makalelerin İçerik Analizi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 30-43.

- Halverson L.R., Spring K.J., Huyett S., Henrie C.R., & Graham C.R. (2017). *Blended Learning Research in Higher Education and K-12 Settings*. In: Spector M., Lockee B., Childress M. (eds) Learning, Design, and Technology. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17727-4_31-1
- *Hamutoğlu, N. B. (2013). *Karma Öğretim Öğrencilerinin Sosyal Ağlardan Facebook'a Karşı Tutumları: Saü Eğitim Fakültesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Hebecci, M. T. & Usta, E. (2015). Türkiye'de Harmanlanmış Öğrenme Eğilimleri: Bir Literatür Çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 195-219.
- *Kale, Ü. (2017). *Einsatz Einer Lernplattform Zur Sprachlichen Bildung Von Daf-Studierenden*. Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- *Kalelioğlu, F. (2011). *Çevrimiçi Tartışma Yapısının Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Gerçek Ve Yansıyan Eleştirel Düşünme Performanslarına Etkisi*. Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kaşarcı, İ. (2021). *Eğitim Fakülteleri Programlarındaki Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinde Kullanılan Yenilikçi Uygulamaların Etkililiği*. Doktora Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kahraman, B. & Kaya, O. N. (2021). Fen Eğitimi Alanında Yapılmış Harmanlanmış Öğrenme Çalışmalarına Yönelik Tematik İçerik Analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 509-526.
- *Kahyaoğlu, Y. (2014). *Bilgisayar Dersinde Sorgulayıcı ve Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Etkilerinin Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- *Kaya, Z. (2014). *Harmanlanmış Öğrenmenin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Küresel Isınma Konusundaki Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ve Sınıf İçi Öğretim Becerilerinin Geliştirilmesi Üzerine Etkisi*. Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- *Kılıç, A. (2015). *Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Temelli Harmanlanmış Öğrenme Ortamının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Temel Astronomi Konularındaki TPAB ve Sınıf İçi Uygulamalarına Etkisi*. Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- *Kirişçioglu, S. (2009). *Fen Laboratuvar Derslerinde Harmanlanmış Öğrenme Etkinliğinin Çeşitli Boyutlarda İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Fen Bilimleri Enstitüsü, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- *Kocaman Karoğlu, A. (2009). *Students' Perceptions and Motivations of A Blended Course Guided By Good Practice Principles And Motivation*. Doktora Tezi. Orta Doğu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korucu, A. T. & Kabak, K. (2020). Türkiye'de Hibrit Öğrenme Uygulamaları ve Etkileri: Bir Meta Analiz Çalışması. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 2(2), 88-112
- *Koç, M. (2019). *Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Etkileşim Değeri Ölçeğinin Geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Fen Bilimleri Enstitüsü, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Kurtoğlu Erden, M. & Seferoğlu, S. S. (2013). Öğretmenlerin Teknoloji Kullanımı ile İlgili Türkiye Kaynaklı Dergilerde Yayımlanmış Makalelerin İncelenmesi. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 2(3), 1-10.
- *Kuzu, E. B. (2014). *Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adayları Arasında Çevrimiçi Sosyal Ağların Öğretim Amaçlı Kullanımı*. Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- *Küçük, Ş. (2012). *Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu Modeli ile Öğretmen Adaylarının Öğrenme Ortamı Olarak Facebook Kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Le, P. T. & Pham, H. T. T. (2021). Using Blended Learning in Teacher Training Programs: Perspectives of Pre-service Teachers. *Journal of Educational and Social Research*, 11(2), 115-115.
- *Meriçelli, M. (2015). *Web ve Mobil Destekli Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Motivasyon ve Akademik Başarılarına Etkisi*. Yüksek Lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Meriçelli, M. & Uluyol, Ç. (2016). Web ve Mobil Destekli Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Motivasyon ve Akademik Başarılarına Etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(9), 1308- 2140.
- *Meşe, C. (2016). *Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarında Oyunlaştırma Bileşenlerinin Etkililiği*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ozan, C. & Köse, E. (2014). Eğitim Programları ve Öğretim Alanındaki Araştırma Eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 116-136.
- *Öngöz, S. (2011). *Eğitim Fakültelerinde Okutulan Gelişim ve Öğrenme Dersine Yönelik Hazırlanan Bir Elektronik Kitabın Değerlendirilmesi*. Doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- *Özdemir, M. Ç. (2019). *Ters Yüz Edilmiş Sınıf Uygulamalarının Geometri Öğretiminde Kullanılmasının Matematik Öğretmeni Adaylarının Geometriye Yönelik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bayburt Üniversitesi, Bayburt.
- *Özen, S. O. (2019). *Öğrenenlerin E-Değerlendirmeye Dayalı Kişiselleştirilmiş Geri Bildirim Yollarının İncelenmesi*. Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- *Öztürk, E. (2009). *Çevrimiçi Öğrenme Topluluklarında İletişim Aracı Türünün ve Sanal Konukların Bilişsel ve Toplumsal Buradalık Üzerindeki Etkisi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Pala, F. K. (2014). *Çoklu Ortam Tabanlı Tartışmalarla Desteklenmiş Çevrimiçi Öğrenme Ortamının Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Sınanması*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Park, Y., Yu, J. H., & Jo, I. H. (2016). Clustering Blended Learning Courses By Online Behavior Data: A Case Study in A Korean Higher Education Institute. *The Internet and Higher Education*, 29, 1-11. doi: 10.1016/j.iheduc.2015.11.00
- *Pesen, A. (2014). *Harmanlanmış Öğrenme Ortamının Öğretmen Adaylarının Akademik Başarısına, Ders Çalışma Alışkanlıklarına ve Güdülenme Düzeylerine Etkisi*. Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- *Sasa, A. F. (2011). *Karma Öğrenme Temelli Özel Öğretim Yöntemleri Dersinin Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Öz Yönetimli Öğrenmelerine Etkisi ve Çevrimiçi Tartışmaların İçerik Analizi*. Yüksek lisans tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- *Sungur Alhan, S. (2017). *Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Astronomi Temelli Konularda Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin Geliştirilmesi*. Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- *Sungur, S. (2014). *Harmanlanmış Öğrenme Temelli Özel Öğretim Yöntemleri-II ve Okul Deneyimi Derslerinin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri ve Sınıf İçi Uygulamaları Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Şahin, Ç. & Kaya, G. (2020). Alternatif Ölçme Değerlendirme ile İlgili Yapılan Araştırmaların İncelenmesi: Bir İçerik Analizi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(2), 798-812.
- *Şimşek, E. (2009). *Karma Öğrenmenin Fizik Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar, İnternet ve Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Şimşek, K. (2016). *Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarında Bilgisayar Cebiri Sistemlerinin Akademik Başarıya Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- *Talan, T. (2018). *Dönüştürülmüş Sınıf Modeline Göre E-Öğrenme Ortamının Tasarımı ve Modelin Uygulanabilirliğinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi, İstanbul).
- Tavşancıl, E., Çokluk, Ö., Çıtak, G. G., Kezer, F., Yıldırım, Ö. Y., Bilican, S. vd. (2010). Eğitim Bilimleri Enstitülerinde Tamamlanmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi (2000–2008). *Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Kesin Raporu*. acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/6199/Binder1.pdf.

- *Usta, E. (2007). *Harmanlanmış Öğrenme ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarının Akademik Başarı Ve Doyuma Etkisi*. Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- *Ünsal, H. (2007). *Harmanlanmış Öğrenme Etkinliğinin Çoklu Düzeyde Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- *Yaşar, M. Ö. (2020). *Integrating A Mooc-Based Flipped Classroom Model into The ELT Program: Pre-Service English Language Teachers' Experience and Perceptions*. Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- *Yılmaz, M. B. (2009). *Karma Öğrenme Ortamındaki Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarına Göre Ders Başarılarının, Derse Devamlarının, Web Materyalini Kullanma Davranışlarının ve Ortama Yönelik Memnuniyetlerinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yolcu, H. H. (2015). Harmanlanmış (Karma) Öğrenme ve Uygulama Esasları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 33, 255-260.
- Zhonggen, Y. (2015). Blended Learning Over Two Decades. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 11(3), 1-19. doi:10.4018/IJICTE.2015070101

TÜRKİYE'DE AKRAN ZORBALIĞININ ERGENLER ARASINDA YAYGINLIĞININ İNCELENMESİ: BİR META ANALİZ ÇALIŞMASI

EXAMINING THE PREVALENCE OF PEER BULLYING AMONG ADOLESCENTS IN TURKEY: A META-ANALYSIS STUDY

Ertuğrul TALU¹, Gökhan GÜMÜŞ²

ÖZ: Akran zorbalığı ergenler arasında sık görülen bir davranış sorunu türüdür. Akran zorbalığında ergenler akranlarına fiziksel, sosyal, psikolojik vb. alanlarda şiddet uygulayabilirler. Bu açıdan akran zorbalığı ergenler arasında gözlenen süreklilik, güç dengesizliği ve kasıtlılığı barındıran önemli bir davranış sorunudur. Çeşitli araştırmalar Türkiye’de akran zorbalığının yaygınlığını farklı düzeylerde vermektedir. Bu araştırmanın temel amacı literatürdeki yayınları inceleyerek Türkiye’de akran zorbalığının yaygınlığını meta analiz yöntemiyle ortaya koymaktır. Bu amaçla araştırmada meta analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta analiz sürecinde seçilen yayınlar için beş değerlendirme kriteri belirlenmiştir. Bu araştırma 2015 – 2021 yılları arasında yayımlanan 75 yayından belirtilen kriterleri sağlayan 3 tez ve 2 makale seçilerek yürütülmüştür. Araştırmanın toplam örneklemini 8221 kişilik ergen grubundan oluşmaktadır. Elde edilen bulgular Türkiye’de bir ergenin eğitim ve öğretim yılı boyunca en az iki kez akran zorbalığına maruz kaldığını, iki kez de akran zorbalığı yaptığını göstermektedir. Ayrıca Türkiye’de yapılan akran zorbalığı konulu araştırmalarda etik kurul izinlerinden, ölçeklerin değerlendirilme biçimlerinden ve veri işleme süreçlerinden kaynaklanan yapısal bazı tutarsızlıklar olduğu tespit edilmiştir. Bu tutarsızlıklar sebebiyle birçok yayın meta analiz sürecine eklenememiştir. Makale içeriğinde bu konular detaylandırılmıştır ve literatüre uygun olarak tartışılmıştır.

Anahtar sözcükler:Akran zorbalığı, ergenlik, meta analiz

ABSTRACT: Peer bullying is a common form of behavior among adolescents. In peer bullying, adolescents attack their peers physically, socially, psychologically, etc. areas of violence. In this respect, bullying is an important behavioral problem among adolescents, which includes continuity, power imbalance, and deliberateness. Various studies show the prevalence of peer bullying in Turkey at different levels. The main purpose of this research is to examine the literature publications and reveal the prevalence of peer bullying in Turkey with the meta-analysis method. For this purpose, the meta-analysis method was used in this study. Five evaluation criteria were determined for the publications selected during the meta-analysis process. The research was carried out by selecting 3 theses and 2 articles that met the specified criteria from 75 publications published between 2015 and 2021. The total sample of the study consists of 8221 adolescents. The findings show that an adolescent in Turkey is exposed to peer bullying at least twice during the academic year and is bullied twice. In addition, it has been determined that some structural inconsistencies are arising from ethical committee permissions, evaluation methods of scales, and data processing processes in studies on peer bullying conducted in Turkey. Due to these inconsistencies, many publications could not be included in the meta-analysis process. These issues are detailed in the article and discussed following the literature.

Keywords:Peer bullying, adolescence, meta-analysis

Bu makaleye atf vermek için:

Talu, E. ve Gümüş, G. (2022). Türkiye’de akran zorbalığının ergenler arasında yaygınlığının incelenmesi: bir meta analiz çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1673-1682.

Citethisarticle as:

Talu, E. ve Gümüş, G. (2022). Examining the prevalence of peer bullying among adolescents in Turkey: a meta-analysis study. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1673-1682.

¹Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir, Türkiye, etalu@ahievran.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3062-6130

²Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye, gokhangumus2357@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4161-0425

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

During adolescence, human development accelerates; It is a developmental period in which cognitive, social, and physical development approaches its peak (Yörükoğlu, 2019). While this period provides rapid and intense development, it can prepare the ground for the formation of various negative behavior patterns (Arnet, 1999; Kapıkıran, 2013). In some cases, these risky behavior patterns can lead to violent tendencies against peers (Kurnaz & Kapçı, 2013). These violent tendencies are not only physical but also relational, verbal, sexual, etc. can show themselves in size. It is possible to define the harmful behavior patterns observed in these dimensions as bullying (Olweus, 2003).

There are many studies on peer bullying in Turkey. However, it was seen that the number of studies in which these studies were combined and compared and the data was combined was insufficient. In the literature, the meta-analysis method is recommended as one of the most ideal methods for combining quantitative studies (Şen & Yıldırım, 2020). Therefore, in this study, a meta-analysis method was used to combine published research on peer bullying.

When the publications on peer bullying in Turkey are examined, it is seen that the prevalence of peer bullying among adolescents in Turkey is not fully clarified. Therefore, this study aims to determine the prevalence of peer bullying among adolescents in Turkey. In this way, while the prevalence of bullying behavior in the country can be determined, the structure, format, and content of the bullying prevention programs to be developed can be made more consistent.

Method

In this research process, the meta-analysis method was used as a research model. The main purpose of this method is to bring together the data and knowledge created in the literature to obtain more accurate and consistent results (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2016).

“Peer Bullying Scale – Adolescent Form” developed by Ayas and Pişkin (2015) was used in this research process. This measurement tool consists of 53 items. Responses to these 53 items are given in two different sub-dimensions: "It was done to me (Victim)" and "I did it (Bully)".

The study group of this research consists of 8221 adolescents consisting of 5 different publications (3 Thesis - 2 Articles) that meet the selection criteria determined among 75 publications published between 2015 - 2021. While determining these publications, the selection criteria specified in the title below were taken as the basis.

During the research process, the literature search was carried out using the theses scanned in the YÖK Thesis Directory and the journal articles and full-text papers scanned on Google Scholar. In addition, the publications added to these indexes after 01.11.2021 were not included in the analysis process.

During the literature review, the expressions “Peer Bullying - Adolescence” were accepted as reference expressions and these expressions were searched in the specified indexes.

Findings

Results were determined that the mean for the total score of Being a Victim of Peer Bullying was 111.59 in the sample group ($Z = 8.20$; $p < 0.05$). Considering that the scale used in this study consists of 53 items and is between 53 and 265 points, it can be said that the mean of being a victim of peer bullying is at least between "once during the term" and "once a month" ($111.59 / 53 = 2.10$).

Results were examined, it was determined that the mean for the total score of being a bully in the Peer Bullying process was 109.50 in the sample group ($Z = 6.44$; $p < 0.05$). Considering that the scale used in this study consists of 53 items and is between 53 and 265 points, it can be said that the mean of being a victim of peer bullying is at least between "once during the term" and "once a month" ($109.50 / 53 = 2.06$).

Discussion and Conclusion

As can be seen, peer bullying is an important problem among adolescents in Turkey as well as in other countries of the world. In the light of the findings obtained from this research, it can be said that every student in Turkey is exposed to and is bullied a mean of 2 times during the academic year. From this point of view, it is possible to say that peer bullying is an important problem among adolescents in Turkey. In

future research, researchers will analyze this peer bullying by gender, mode of occurrence, location, etc. They can contribute to the literature by examining them according to the variables. In addition, it may be important to support projects, training, and support programs that can be proposed to solve this problem.

When the publications on peer bullying are examined, the inclusion of descriptive statistics in publications such as Kızılkın (2017), Tardu and Akcan (2021), Kocatürk and Kurtça (2021) prevented the studies from being included in the meta-analysis process. In addition, Adalar Çelenk and Yıldızlar (2019); Kaya, Candeger, and Bedir (2019); In the studies conducted by Öztürk (2019), although descriptive statistics are given since the averages of the items are taken while the data are being processed, these studies were also excluded from the analysis since their inclusion in the meta-analysis would lead to an incorrect result. Horzum, Şahin, Gök, Yurttaş, Kumlu, Şahin, Yanış, Tüzün, and Hacıoğlu (2016) stated in their research that descriptive statistics should be given first in the findings section. If the relevant research was given sufficient importance by the referees, editors, and thesis evaluation juries in Turkey, 31% less data loss could have been achieved in this meta-analysis conducted today. In this respect, researchers can use the specified standard system while analyzing their data; Editors, referees, and thesis evaluation juries can contribute to future meta-analysis studies by not accepting publications other than standard reporting or by requesting revisions.

GİRİŞ

Ergenlik dönemi insan gelişiminin hızlandığı; bilişsel, sosyal, bedensel gelişimin zirveye yaklaştığı bir gelişim dönemidir (Yörükoğlu, 2019). Bu dönem hızlı ve yoğun gelişim sağlarken beraberinde çeşitli olumsuz davranış örüntülerinin oluşmasına zemin hazırlayabilir (Arnet, 1999; Kapıkıran, 2013). Bu riskli davranış örüntüleri bazı durumlarda akranlara karşı şiddet eğilimleri oluşturabilir (Kurnaz ve Kapçı, 2013). Bu şiddet eğilimleri yalnızca fiziksel boyutta değil ilişkisel, sözel, cinsel vb. boyutlarda kendisini gösterebilir. Bu boyutlarda gözlenen zarar verici davranış kalıplarını zorbalık olarak tanımlamak mümkündür (Olweus, 2003).

Akran zorbalığı içerisinde zarar vericiliği, sürekliliği ve taraflar arası güç dengesizliği öğelerini barındıran olumsuz bir davranış örüntüsüdür. Okul çağı çocukları arasında akran zorbalığı önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır (Graham, 2016). Bu açıdan akran zorbalığı küresel olarak önemli bir sorun olarak kabul edilebilir (Menesini ve Salmivalli, 2017).

Salmivalli (2010) akran zorbalığının yalnızca şiddet eğilimi olarak görülmemesi gerektiğini belirtmektedir. Çeşitli yayınlarda zorbalık ilişkisel, fiziksel, sözel, dışlama, söylenti yayma, cinsel vb. alt boyutlara ayrılmıştır (Gültekin ve Sayıl, 2005; Ayas ve Pişkin, 2015). Ancak bu alt boyutların tamamı akran zorbalığının zarar vericiliği, sürekliliği ve güç dengesizliği unsurları açısından birleşmektedir.

Türkiye’de akran zorbalığı konusunda yapılan birçok araştırma bulunmaktadır. Ancak bu araştırmaların bir araya getirilerek kıyaslandığı ve verilerin birleştirildiği araştırma sayısının yetersiz olduğu görülmüştür. Literatürde nicel çalışmaları birleştirmek için en ideal yöntemlerinden biri olarak meta analiz yöntemi önerilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Bu nedenle bu araştırmada akran zorbalığı konusunda yayınlanan araştırmaları birleştirmek için meta analiz yöntemi kullanılmıştır.

Veri gruplarının yapısına göre (betimsel, ilişkisel, deneysel vb.) çeşitli yöntemlerle meta analiz yapılabilir. Bunun için çeşitli etki büyüklüğü katsayıları (Cohen’in d’si, Hedges’in g’si ve Glass’ın deltası) kullanılarak veriler kıyaslanabilir. Ancak meta analiz istatistiksel yönünün yanında derin bir literatür taraması isteyen, araştırmaların kalite kontrollerini önemseyen, veri gruplarının ve istatistiki bilgilerin açık olmasını bekleyen bir yöntemdir (Şen, 2019).

Meta analiz elde olan verileri bir araya getirerek örneklemlerden yola çıkarak evrene yönelik daha tutarlı öngörülerde bulunmamıza fırsat verir. Bu açıdan meta analiz araştırma yöntemleri içerisinde evrene yönelik en çok veriye ulaşmamızı sağlayan yöntemlerdendir. Bu yönüyle meta analiz çalışmalarının sayısı 2000’li yılların başından itibaren hızla artmaktadır (Şen ve Yıldırım, 2020).

Akran zorbalığı ile ilgili Türkiye’de yapılan yayınlar incelendiğinde Türkiye’deki ergenler arasında akran zorbalığının yaygınlığının ne düzeyde olduğu tam olarak netleştirilmediği görülmektedir. Bu açıdan bu araştırmanın amacı Türkiye’de ergenler arasında akran zorbalığının yaygınlık düzeyini tespit etmektir. Bu sayede ülkedeki zorbalık davranışının yaygınlığı belirlenebilirken geliştirilecek zorbalığı önleme programlarının yapısı, biçimi ve içeriği daha tutarlı hale getirilebilir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma sürecinde araştırma modeli olarak meta analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin temel amacı literatürde oluşturulan veri ve bilgi birikimini bir araya getirerek daha doğru ve tutarlı sonuçlar elde edilmesini sağlamaktır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Meta analiz süreci ilk olarak araştırma konusu ve problemin belirlenmesi ile başlamalıdır. Sonrasında literatür taraması yapılarak devam edilmelidir. Literatür taramasından sonra araştırma sürecine katılacak yayınların seçimi için ekleme çıkarma kriterleri belirlenerek uygun araştırmalar listelenmelidir. Sonrasında kodlama dosyaları oluşturularak analiz sürecine geçilmelidir. Bu süreçte Cohen'in d'si, Hedges'in g'si ve Glass'ın deltası gibi çeşitli etki büyüklüğü katsayıları kullanılabilir. Ortalamaların karşılaştırıldığı durumlarda etki büyüklüğü katsayılarının kullanımına gerek yoktur (Şen, 2019). Bu açıdan bu araştırmada ortalamalar karşılaştırıldığı için etki büyüklüğü katsayıları kullanılmamıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2015 - 2021 yılları arasında yayınlanan 75 yayın içerisinde belirlenmiş seçim kriterlerini sağlayan 5 farklı yayından (3 Tez – 2 Makale) oluşan 8221 kişilik ergen grubu oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde literatür taraması YÖK Tez Dizininde taranan tezler ve Google Akademik üzerinden taranan dergi makaleleri ve tam metin bildiriler kullanılarak yapılmıştır. Buna ek olarak 01.11.2021 tarihinden sonra bu dizinlere eklenen yayınlar analiz sürecine katılmamıştır.

Araştırma sürecinde ilk olarak örneklem, konu ve ölçme aracı gibi temel kriterlerin belirlenmesi için literatür taraması yapılmıştır ve belirlenen yayınlar ön değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Bu aşamanın amacı yıl, konu ve örnekleme olarak araştırma sürecine uygun olan yayınları belirlenmesidir. Literatür taraması sürecinde aşağıda sıralanan adımlar takip edilerek literatür taranmıştır:

1. Veri toplama süreci için “akran zorbalığı, ergenler, ergenlik dönemi, lise öğrencileri, ortaokul öğrencileri” sözcük grupları referans ifadeler olarak belirlenmiştir.
2. YÖK Tez Dizini, YÖK Akademik Arama ve Google Akademik Arama aracılığıyla veriler toplanmıştır. Tüm referans ifadeler tek tek arama motorlarında aratılmıştır.
3. Çıkan sonuçların karışmaması için arama motorlarında arama yapılırken her aramada yalnızca bir yıl için arama yapılmıştır. Bu nedenle arama motorları arama esnasında yıllara göre sınırlandırılmıştır. Bu sınırlama işlemi için Google Arama Operatörü ve YÖK Tez Dizini Arama Operatörü kullanılmıştır.
4. Arama motorlarında yapılan tarihsel sınırlamaya ek olarak örnekleme Türkiye dışında bir il ya da bölge olan tüm araştırmalar Türkçe yayımlanmış olsa bile araştırmaya dâhil edilmemiştir.
5. Arama motorlarında arama sonucunda elde edilen yayınlar tek tek incelenmiştir. Örneklem, konu, ölçme aracı vb. kriterleri (bu kriterler aşağıda tanımlanmıştır) sağlayan yayınlar araştırma sürecine katılmıştır.
6. Araştırma sürecine katılması uygun olan yayınlar için ön inceleme dosyası oluşturulmuştur. Ön incelemeye katılan 75 yayın ise tekrarlı araştırma, ölçek yapısı, veri işleme süreci, etik konular ve bulguların doğruluğu gibi kriterler esas alınarak incelenmiştir.

Literatür taraması aşamasından sonra araştırmaya konu, yıl ve örneklem olarak uygun olduğu tespit edilen yayınlar için ikinci değerlendirme aşamasına geçilmiştir. İkinci değerlendirme aşamasının amacı belirlenen yayınların biçimsel, yöntemsel ve istatistiki açıdan bu araştırmaya uygun olup olmadığını tespit etmektir. İkinci değerlendirme aşamasının adımları aşağıda sıralanmıştır.

1. Meta analiz sürecine katılan yayınlar hangi hipotezleri test etmektedir soruna cevap aranmıştır. Yayınların hipotezleri, örneklemeleri ve veri analiz yöntemlerinin bu meta analiz çalışması ile uyumlu olup olmadığı incelenmiştir. Meta analiz sürecine katılan yayınlarının tamamının nicel (betimsel, ilişkisel vb.) araştırma yöntemi temelli hipotezleri test ettikleri belirlenmiştir.
2. Meta analiz sürecinin temel konularından biri olan etki büyüklüğü konusu için araştırmalar incelenmiştir. Ancak araştırmanın konusu durum betimlemesi olduğundan ortalamalar, standart sapmalar ve örneklem büyüklükleri ile çalışılmasının yeterli olduğuna karar verilmiştir (Şen ve Yıldırım, 2020).

3. Gruplar arası karşılaştırma, deneysel karşılaştırma, ilişkisellik vb. konular bu araştırma sürecinde incelenmediğinden etki bütüklüklerine ek olarak t değerleri, u değerleri, p değerleri vb. istatistiki değerlere yönelik bulgular bu araştırma sürecinde ele alınmamıştır.

Yukarıda belirtilen araştırma sürecinde yayınlar değerlendirilirken belirli değerlendirme kriterleri esas alınmıştır. Bu çalışmada incelenen yayınlar aşağıdaki kriterlere uygun olarak değerlendirilmiştir:

Bu araştırma sürecinde incelenen yayınlar 2015 ve 2021 yılları aralığındadır. Bu sebeple bu yıl aralığının dışında olan yayınlar araştırmanın konusuna dâhil edilmemiştir.

1. Ayas ve Pişkin (2015) tarafından geliştirilen “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği – Ergen Formu” bu araştırma için referans ölçektir. Bu ölçeği kullanarak yayınlanan çalışmalar araştırma sürecine katılmıştır. Araştırma sürecinde yapılan araştırma sonunda Gültekin ve Sayıl (2005), Satan (2006) vb. araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanan çeşitli ölçekler olduğu görülse de Ayas ve Pişkin (2015) tarafından geliştirilen bu ölçek tercih edilmiştir. Buna ek olarak bu ölçeğin toplam puanları ile çalışıldığından bu ölçeğin yapısını bozup alt ölçeklerinden bir veya birkaçını çıkaran yayınlar da bu çalışmaya dâhil edilmemiştir.

2. Betimsel istatistikleri açık bir biçimde vermiş olmak bu çalışma kapsamında yapılan meta analiz sürecinde temel bir konudur. Bu nedenle incelenen yayınlarda araştırmacılar betimsel istatistikleri (Ortalama, Standart Sapma ve Örneklem) açık vermedikleri durumda verilerin işlenmesi mümkün olmamaktadır. Bu sebeple bu istatistikleri vermeyen araştırmalar örneklem dışında tutulmuştur. Buna ek olarak bazı araştırmalar ölçeğin orijinal değerlendirme ölçütü olan 53 – 265 puan aralığının dışına çıkarak madde ortalamaları ile çalışmıştır veya ölçeğin bu puan aralığının dışında sonuçlar bulan ve bu nedenle sonuçları şüpheli olan yayınlar da bulunmaktadır. Bu tür yayınlar bu çalışmaya katılmamıştır.

3. Bu araştırma temel olarak ergenlik dönemine odaklandığından ilköğretim çağı çocukları örnekleminde yapılan araştırmalar araştırma kapsamına alınmamıştır. Ek olarak ebeveynler, öğretmenler ve okul idarecilerinin örnekleme olduğu araştırmalar ve özel bir örnekleme olan araştırmalar (Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, boy kısalığı vb. spesifik örneklem grupları) incelenmemiştir.

4. Tekrarlı araştırmalar araştırma sürecinde yanlış sonuçlara neden olabileceğinden tekrarlı araştırmalar araştırma sürecine yalnızca bir kez dâhil edilmiştir.

Meta analiz sürecine katılacak araştırmalar belirlenirken yukarıda belirtilen araştırma kriterleri referans alınarak kaynak taraması yapılmıştır. Bu yöntem kullanılarak araştırma örnekleme oluşturulmuştur. Bu araştırma belirtilen kriterleri sağlayan 5 yayın ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Aracı

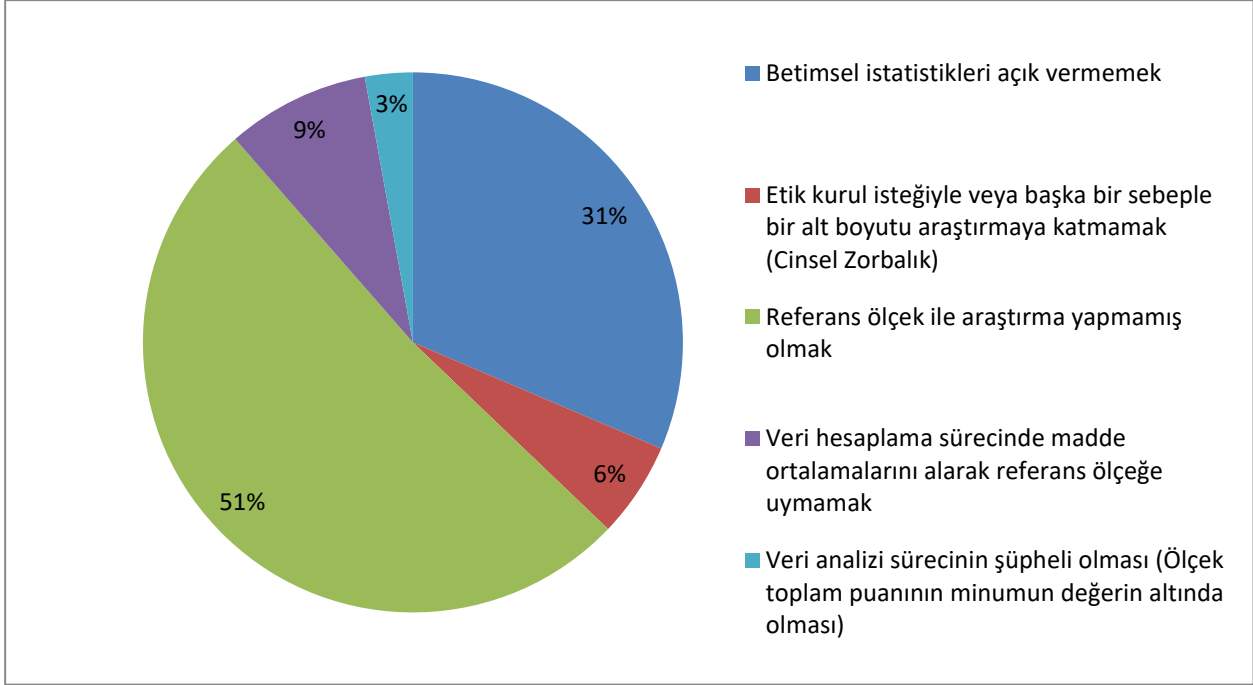
Bu araştırma sürecinde Ayas ve Pişkin (2015) tarafından geliştirilen “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği – Ergen Formu”nu kullanan araştırmalar referans alınmıştır. Bu ölçme aracı 53 maddeden oluşmaktadır. Bu 53 maddeye “Bana yapıldı (Kurban)” ve “Ben Yaptım (Zorba)” şeklinde iki farklı alt boyutta cevap verilmektedir. Ölçek 5’li likert tipinde hazırlanmış bir ölçektir (1= Hiçbir Zaman, 2=Dönem boyunca bir defa, 3=Ayda bir defa, 4=Haftada en az bir defa, 5=Hemen hemen her gün). Bu ölçek fiziksel, sözel, dışlama, söylenti, eşya ve cinsel zorbalık olarak isimlendirilen 6 farklı alt ölçekten oluşmaktadır. Araştırmacılar tarafından elde edilen bulgulara göre bu ölçek ergen gruplarında geçerli ve güvenilir bir biçimde kullanılabilir. Kurban ölçeği için 0,93 düzeyinde, zorba ölçeği için 0,92 düzeyinde iç tutarlılık katsayısı tespit edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırma sürecine dâhil edilen yayınlar için ilk olarak Microsoft Excel programı üzerinden bir kodlama dosyası oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlama dosyasına araştırmanın adı, değişken ortalaması, değişken standart sapması ve örneklem büyüklüğü eklenmiştir. Daha sonra veriler Comprehensive Meta-Analysis (CMA) yazılımı 3. sürümde oluşturulan şablon dosyasına aktarılmıştır. Her boyut için CMA yazılımında ayrı bir dosya oluşturularak veriler her iki alt boyut için ayrı ayrı incelenmiştir. Veriler programa yüklendikten sonra ilk olarak homojenlik testi yapılmış ve kullanılacak model belirlenmiştir (Sabit – Rastgele Etkiler Modeli). Sonrasında ise ortalamalar, standart hatalar, Z ve p puanları incelenerek analiz sonuçları raporlaştırılmıştır (Şen ve Yıldırım, 2020).

BULGULAR

Bu araştırma kapsamında toplamda 2015 – 2021 yılları aralığında 213 yayın incelenmiştir. İncelenen bu yayınlardan 75'inin kapsam, örneklem ve araştırma yöntemi olarak bu araştırma için incelenmeye alınabileceği tespit edilmiştir. Bu 75 araştırma (43 Tez, 31 Makale ve 1 Bildiri) yöntem kısmında belirtilen değerlendirme kriterlerine tabi tutulmuştur ve 5 araştırma meta analiz sürecine katılmıştır. Meta analiz sürecine katılmayan yayınların analize katılmama sebepleri şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Meta analiz sürecine katılmayan yayınların analize katılmama sebeplerine göre dağılımı

Şekil 1'de gösterilen dağılıma göre meta analiz sürecine katılmayan yayınların % 51'i Ayas ve Pişkin (2015) tarafından geliştirilen referans ölçeği araştırma sürecinde kullanmadıkları için (Alpay, Durmuş ve Aybek, 2016; Ayaz Alkaya ve Avşar, 2017; Eminoğlu, 2018 gibi), % 31'i veri analizi sürecinde akran zorbalığı kurbanı olma ve zorba olma toplam puanlarının ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikleri açık biçimde vermediği için (Kızılkıran, 2017; Tardu ve Akcan, 2021; Kocatürk ve Kurtça, 2021 gibi), % 9'u veri analizi sürecinde ölçeğin toplam puanı ile çalışmak yerine madde ortalamalarını alarak farklılaştığı için (Adalar Çelenk ve Yıldızlar, 2019; Kaya, Candeger ve Bedir, 2019; Öztürk, 2019 gibi), % 6'sı analiz sürecinde etik kurul izinleri veya başka bir sebeple cinsel zorbalık alt boyutunu analizlerinde kullanmadığından toplam puanının yanlış değerlendirilebileceği için (Sarı, 2019; Madanoğlu, 2020; Sipahi, 2021 gibi), % 3'ü ise akran zorbalığı kurban ve zorba puanlarının ortalamasını verirken bu puanların ölçeğin yapısı gereği olan 53 – 265 puan aralığının dışında olmasından dolayı sonuçlardan şüphe duyulduğu için (Çoban, 2019; Demiröz, 2019 gibi) bu yayınlar meta analiz sürecine katılmamıştır. Kalan araştırmalar için meta analiz verileri toplanmış ve analiz edilmiştir.

Akran zorbalığı kurbanı olma toplam puanı değişkeni meta analiz yöntemi ile incelenmiştir. Veri analiz öncesinde araştırmaya katılan verilerin homojen dağılıp dağılmadığını tespit etmek için Q değerlerine ve p değerlerine bakılmıştır. Veri seti incelendiğinde akran zorbalığı kurbanı olma toplam puanı boyutu için verinin heterojen dağıldığı gözlenmiştir ($Q = 2934,79$; $df = 4$; $I^2 = 99,86$; $p < 0,05$). Bu nedenle meta analiz sürecinde sonuçların değerlendirilmesinde Rastgele Etkiler (RandomEffect) modeli kullanılmıştır. Sonuçlar tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Akran zorbalığı kurbanı olma toplam puanı için meta analiz sonuçları

Çalışma	N	\bar{X}	Standart Hata (SE)	Varyans	% 95 Güven Aralığı		Z	p
					Alt Sınır	Üst Sınır		
Mercan ve Sarı (2018)	200	231,25	3,27	10,71	224,83	237,66	70,63	,00*
Kılınç ve Uzun (2020)	406	65,25	,78	,32	63,70	66,79	82,89	,00*
Alımcı (2018)	428	81,25	1,24	1,54	78,81	83,68	65,32	,00*
Izgır (2019)	6776	97,98	,74	,56	96,51	99,44	130,80	,00*
Gümüş (2020)	411	83,48	1,50	2,26	80,53	86,42	55,52	,00*
<i>Sabit Etkiler (FixedEffect)</i>		85,39	,46	,21	84,47	86,31	182,72	,00*
<i>Rasgele Etkiler (RandomEffects)</i>	Σ 8221	111,59	13,60	184,96	84,94	138,25	8,20	,00*

* = $p < 0,05$

Tablo 1'deki sonuçlar incelendiğinde örneklem grubu içerisinde akran zorbalığı kurbanı olma toplam puanı boyutu için ortalamanın 111,59 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir ($Z = 8,20$; $p < 0,05$). Bu araştırma kullanılan ölçeğin 53 maddeden oluştuğu ve 53 – 265 puan aralığında olduğu göz önüne alındığında akran zorbalığı kurbanı olma ortalamasının en az “dönem boyunca bir defa” ve “ayda bir defa” aralığında olduğu söylenebilir ($111,59 / 53 = 2,10$).

Akran zorbalığı sürecinde zorba olma toplam puanı değişkeni meta analiz yöntemi ile incelenmiştir. Veri analiz öncesinde araştırmaya katılan verilerin homojen dağılıp dağılmadığını tespit etmek için Q değerlerine ve p değerlerine bakılmıştır. Veri seti incelendiğinde akran zorbalığı sürecinde zorba olma toplam puanı boyutu için verinin heterojen dağıldığı gözlenmiştir ($Q = 4891,12$; $df = 4$; $I^2 = 99,91$; $p < 0,05$). Bu nedenle meta analiz sürecinde sonuçların değerlendirilmesinde Rastgele Etkiler (RandomEffect) modeli kullanılmıştır. Sonuçlar tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Akran zorbalığı sürecinde zorba olma toplam puanı için meta analiz sonuçları

Çalışma	N	\bar{X}	Standart Hata (SE)	Varyans	% 95 Güven Aralığı		Z	p
					Alt Sınır	Üst Sınır		
Mercan ve Sarı (2018)	200	247,49	2,48	6,16	242,62	252,35	99,71	,00*
Kılınç ve Uzun (2020)	406	74,61	1,15	1,32	72,35	76,86	64,74	,00*
Alımcı (2018)	428	68,13	1,00	1,00	66,16	70,09	68,09	,00*
Izgır (2019)	6776	88,86	,72	,51	87,44	90,27	123,32	,00*
Gümüş (2020)	411	68,92	1,09	1,20	66,76	71,07	62,76	,00*
<i>Sabit Etkiler (FixedEffect)</i>		84,10	,46	0,21	83,19	85,00	181,74	,00*
<i>Rasgele Etkiler (RandomEffects)</i>	Σ 8221	109,50	16,99	288,96	76,18	142,82	6,44	,00*

* = $p < 0,05$

Tablo 2'deki sonuçlar incelendiğinde örneklem grubu içerisinde akran zorbalığı sürecinde zorba olma toplam puanı boyutu için ortalamanın 109,50 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir ($Z = 6,44$; $p < 0,05$). Bu araştırma kullanılan ölçeğin 53 maddeden oluştuğu ve 53 – 265 puan aralığında olduğu göz önüne

alındığında akran zorbalığı kurbanı olma ortalamasının en az “dönem boyunca bir defa” ve “ayda bir defa” aralığında olduğu söylenebilir (109,50 / 53 = 2,06).

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Akran zorbalığının yaygınlığına yönelik elde edilen bulgular incelendiğinde Türkiye’de akran zorbalığının yaygınlığının akademik yıl boyunca en az iki defa civarında olduğu söylenebilir. Zorba ve kurban boyutları için bu durum benzerdir. Gini ve Pozzoli (2009) tarafından Birleşik Krallık, Norveç, Hollanda, Hindistan gibi ülkelerden derlenen veriler kullanılarak yapılan meta analiz çalışmasına göre akran zorbalığı 7 – 16 yaş arasındaki ergen ve çocuk gruplarında psikolojik açıdan önemli bir risk oluşturmaktadır. Buna benzer olarak Kljakovic ve Hunt (2016) tarafından ABD, Kore, Çin, Finlandiya, Hollanda gibi ülkelerde yapılan araştırmaları inceleyen bir meta analiz çalışmasında akran zorbalığının okullarda sosyal ve davranışsal sorunlar açısından bir risk faktörü olduğu belirtilmiştir.

Reijntjes, Kamphuis, Prinzie ve Telhc (2010) tarafından yapılan bir meta analiz çalışmasında akran zorbalığının içselleştirme süreci nedeniyle bir kısır döngüye girdiğine ve önemli bir sorun oluşturduğuna işaret etmektedir. Moore, Norman, Suetani, Thomas, Sly ve Scott (2017) tarafından yapılan bir meta analiz çalışmasında akran zorbalığının zihinsel sağlık ile önemli oranda ilişkili olduğu ve okul çağı çocukları arasında dikkat edilmesi gereken önemli bir konu olduğu belirtilmiştir. Walters (2020) tarafından yapılan bir meta analiz çalışmasında ise akran zorbalığının okul çağı çocukları arasında görülen önemli bir sorun olduğu ve birçok riskli davranışla ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Bu araştırma sonuçları akran zorbalığının dünyanın diğer ülkelerinde olduğu gibi Türkiye’deki ergenler arasında da önemli bir sorun olduğuna işaret etmektedir. Bu araştırma örneğinden elde edilen bulgular ışığında Türkiye’de her öğrenci en az eğitim öğretim yılı boyunca ortalama 2 defa zorbalığa maruz kaldığı söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında akran zorbalığının Türkiye’deki ergenler arasında önemli bir sorun olduğunu söylemek mümkündür. Ancak bu araştırma sonuçları 5 yayın ile sınırlı olduğundan gelecekte daha büyük örneklerde yapılacak araştırmalara ihtiyaç vardır. Buna ek olarak gelecekte yapılacak araştırmalarda araştırmacılar bu akran zorbalığını cinsiyet, oluş biçimi, olduğu yer vb. değişkenlere göre inceleyerek literatüre katkı sağlayabilirler.

Akran zorbalığı konusunda yapılan yayınlar incelendiğinde Kızılkın (2017), Tardu ve Akcan (2021), Kocatürk ve Kurtça (2021) tarafından yapılan yayınlarda betimsel istatistiklerin net verilmemesi araştırmaların meta analiz sürecine dâhil edilmesine engel olmuştur. Bununla birlikte Adalar Çelenk ve Yıldızlar (2019); Kaya, Candeğer ve Bedir (2019); Öztürk (2019) tarafından yapılan yayınlarda da ise betimsel istatistikler verilse de veriler işlenirken madde ortalamaları alındığından bu araştırmaların meta analize katılması yanlış bir sonuca sebep olacağından bu araştırmalar da analiz dışında tutulmuştur. Meta Analiz sürecinde Cohen’in d’si gibi katsayılar kullanılarak farklı istatistiksel ölçümler belirli oranlarda bir araya getirilebilmektedir (Şen ve Yıldırım, 2020). Ancak her araştırma için bu katsayının kullanımı mümkün olmamaktadır. Bu açıdan Türkiye’de bundan sonra yapılacak araştırmalarda standardize edilmiş bir raporlama sistemi kullanılması faydalı sonuçlar verebilir. Horzum, Şahin, Gök, Yurttaş, Kumlu, Şahin, Yanış, Tüzün ve Hacıoğlu (2016) yaptıkları araştırmada bulgular bölümünde ilk olarak betimsel istatistiklerin verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. İlgili araştırmadaki öneriler bu açıdan önemlidir. Araştırmacılar tarafından betimsel istatistiklerin araştırmalarda açık bir biçimde verilmesi ve hakemler, editörler ve tez değerlendirme jürilerinin bu konuya dikkat etmeleri durumunda gelecekte yapılacak meta analiz çalışmalarında daha büyük örneklemelere ulaşılabilir. Bu açıdan araştırmacılar verilerini analiz ederken belirtilen standart sistemi kullanarak; editör, hakemler ve tez değerlendirme jürileri ise standart raporlama dışında kalan yayınları kabul etmeyerek ya da revizesini isteyerek gelecekte yapılacak meta analiz çalışmalarına katkı sağlayabilirler.

Akran zorbalığına yönelik yapılan araştırmalar içerisinde cinsel zorbalık alt boyutunun dikkat çekici olduğu gözlenmektedir. Sarı (2019), Madanoğlu (2020) ve Sipahi (2021) tarafından yapılan yayınlarda akran zorbalığının cinsel zorbalık alt boyutu araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Sipahi (2021) araştırmasında bu durumun sebebi olarak etik kurullar tarafından bu boyutu ölçmeye yönelik olan maddelere etik uygulama izni verilmediği ifade etmiştir. Ama ilgili yayında kullanılan “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği – Ergen Formunun” Ayas ve Pişkin (2015) tarafından yapılan geçerlilik ve güvenilirlik analizi incelendiğinde bu boyutu ölçmeye sağlayan maddelerin geçerli ve güvenilir olduğu; Izgır (2019) ve Gümüş (2020) tarafından yapılan araştırmalarda kullanıldığı görülmüştür. Bu durum tutarsız bir yapıya işaret etmektedir. Bazı illerde etik kurullar bu ölçeğin cinsel zorbalık alt boyutuna izin verirken bazı diğer illerde etik kurullar bu boyuta izin vermemektedir. Bu boyuta neden izin verilmediği ve bilimsel gerekçeleri

açık değildir. Bu kapsamda gelecekte yapılacak araştırmalarda etik kurulların kararlarını hangi kriterlere göre verdikleri incelenebilir ve bu kriterlerin standart hale getirilmesi için gerekli çalışmalar yapılabilir.

Genel olarak araştırma sonuçları meta analize katılan yayın sayısının beş yayın ile kısıtlı olmasından dolayı sınırlıdır. Bu sınırlılığı temel sebebi bulgularda açıkça ifade edilmiştir ve tartışmada tartışılmıştır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda yayınların meta analize uygun olabilmesi için bu yayınlarda bu araştırmada ifade edilen yapısal eksikliklerin olmaması gerekmektedir. Buna ek olarak Türkiye’de akran zorbalığının yaygınlığının tespiti için daha çok yayının incelenmesi gerekmektedir. Araştırmacılar gelecekte bu konu hakkında daha detaylı araştırma yaparak akran zorbalığının yaygınlığını daha net biçimde ortaya koyabilirler.

KAYNAKÇA

- Adalar Çelenk, T. E. & Yıldızlar, O. (2019). Lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve mağduriyetinin incelenmesi. *Sağlık ve Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(2), 24-31.
- Alımcı, D. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin akran zorbalığı ve sosyal görünüş kaygıları ile kendine saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American psychologist*, 54(5), 317-326.
- Ayas, T. & Pişkin, M. (2015). Akran zorbalığı ölçeği: Ergen formu. *Akademik Bakış Dergisi*, (50), 316-324.
- Ayaz Alkaya, S. & Avşar, F. (2017). Okul çağı çocuklarının akran zorbalığı durumları ile atılganlık düzeyleri ve ilişkili faktörlerin incelenmesi. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma*, 14(3), 185-191.
- Aypay, A., Durmuş, E. & Aybek, E. C. (2016). Akran zorbalığı, okul tükenmişliği ve ebeveyn izlemesi arasındaki ilişki. *Journal of International Social Research*, 9(43), 1389-1396.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çoban, K. (2019). *Lise öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçlarının ve affedicilik tutumlarının akran zorbalığını yordaması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Demiröz, A. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları aile tutumları ile akran zorbalığı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Eminoğlu, M. (2018). *Ergenlerde sosyal ve duygusal yalnızlık ile akran zorbalığı arasında psikolojik dayanıklılığın aracı rolü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bayburt Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gini, G. & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 123(3), 1059-1065.
- Graham, S. (2016). Victims of bullying in schools. *Theory into practice*, 55(2), 136-144.
- Gültekin, Z. & Sayıl, M. (2005). Akran zorbalığını belirleme ölçeği geliştirme çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 8(15), 47-61.
- Gümüş, G. (2020). *Ergenlerde kendilik algısı ve kimlik gelişimi süreçlerinin akran zorbalığı ile ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırşehir.
- Horzum, T., Çelik, F., Gök, E., Kumlu, G. D. Y., Şahin, D., Yanış, H., Tüzün, Ü. N. & Hacıoğlu, Y. (2016). Sosyal bilimler alanlarında hazırlanan tezler için raporlaştırma önerileri: bir tez nasıl yazılmalıdır?. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 489-522.
- Izğır, G. (2019). *Lise öğrencilerinde akran zorbalığının yaygınlığı* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi / Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Aydın.
- Kapıkıran, Ş. (2013). Loneliness and life satisfaction in Turkish early adolescents: The mediating role of self esteem and social support. *Social Indicators Research*, 111(2), 617-632.
- Kaya, Z., Candeğer, H. & Bedir, G. (2019). Farklı okul türlerine devam eden ergenlerin zorba ve kurban olma düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. İçinde Çakır, Ş. (Eds.), *EJER Congress 2019 Bildiri Kitabı* (ss. 1344-1357). Ankara: Anı yayıncılık.

- Kılınç, M. & Uzun, K. (2020) Ergenlerin öznel iyi oluşlarının yordayıcıları olarak akran zorbalığı ve akran mağduriyeti. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1400-1439.
- Kızılkıran, İ. O. (2017). *Ergenlerde akran zorbalığı, sosyal destek ve depresyon arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kljakovic, M. & Hunt, C. (2016). A meta-analysis of predictors of bullying and victimisation in adolescence. *Journal of adolescence*, 49, 134-145.
- Kocaturk, M. & Kurtça, T. T. (2021). Akran zorbalığı ve mağduriyeti, siber zorbalık, ahlaki uzaklaşma ve empatik ilgi arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(79), 1123-1136.
- Kurnaz, A. & Kapçı, E. G. (2013). Saldırıcılık ve mağduriyet ölçeklerinin ilköğretim ikinci kademe çocuklarına uyarlanması. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 2 (2), 106-115.
- Madanoğlu, İ. (2020). *Ergenlerde alay edilme ve akran zorbalığının çatışma eğilimi ile ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Okan Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Menesini, E. & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(1), 240-253.
- Mercan, H. & Sarı, H. Y. (2018). Lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve sosyodemografik değişkenlerle ilişkisi. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 26(1), 21-29.
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D. & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World journal of psychiatry*, 7(1), 60-76.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational leadership*, 60 (6), 12-17.
- Öztürk, H. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin akran zorbalığı ilişkisinde zorba ve kurban olma durumlarını etkileyen faktörler ve okul sosyal hizmeti* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi / Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P. & Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child abuse & neglect*, 34(4), 244-252.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior*, 15(2), 112-120.
- Sarı, K. (2019). *Akran zorbalığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi / Bağımlılık ve Adli Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Satan, A. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorba davranış eğilimlerinin okul türü ve bazı sosyo demografik değişkenler ile ilişkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Sipahi, E. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık ve akran zorbalığı eğilimlerinin örgütsel yabancılaşma ve örgütsel güven algılarına etkilerinin incelenmesi: Ankara ili örneği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Şen, S. (2019). SPSS ile meta-analiz nasıl yapılır?. *Harran Maarif Dergisi*, 4(1), 21-49.
- Şen, S. & Yıldırım, İ. (2020). *CMA ile Meta-Analiz Uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tardu, A. & Akcan, A. (2021). Ergenlerin toplumsal cinsiyet eşitliği anlayışı ile zorba davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Hemşirelik Bilimi Dergisi*, 4(2), 59-65.
- Walters, G. D. (2020). School-age bullying victimization and perpetration: A meta-analysis of prospective studies and research. *Trauma, Violence, & Abuse*, 1-11. <https://doi.org/10.1177/1524838020906513>
- Yörükoğlu, A. (2019). *Gençlik çağı ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar* (15. Basım). İstanbul: Özgür Yayınları.

TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTLİĞİ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ¹

DEVELOPING THE GENDER EQUALITY SCALE

Ayhan KANDEMİR², Şenay SEZGİN NARTGÜN³

ÖZ: Bu çalışmada öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliği algılarını ortaya çıkarmaya ilişkin toplumsal cinsiyet eşitliği ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin geçerlilik çalışması için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinden yararlanılmıştır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile nihai çalışma için gerekli veriler üç farklı çalışma grubundan elde edilmiştir. Yapılan faktör analizleri sonucunda toplumsal cinsiyet eşitliği ölçeği geliştirilmiş ve ölçeğin 5 boyut ve 25 maddeden oluştuğu görülmüştür. Sonraki aşamada ölçek Bolu il genelinde görev yapan toplam 493 ortaokul öğretmenine uygulanmıştır. Betimsel analizler öncesinde geliştirilen ölçeğin Cronbach's Alpha sonuçlarına bakılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre ölçeğin aile yaşamı boyutunda .92; okul yaşamı boyutunda .91; sosyal yaşam boyutunda .86; iş yaşamı boyutunda .93; aile etkisi boyutunda .89 ve ölçek toplamında .95 güvenilirliğe sahip olduğu bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğinin test edilmesi sonucunda betimsel analiz yapılmış ve öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik algı düzeylerinin; aile yaşamı, okul yaşamı, sosyal yaşam, iş yaşamı ve ölçek toplamında, "büyük ölçüde katılıyorum"; aile etkisi boyutunda ise "tam katılıyorum" olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ABSTRACT: In this study it is aimed to develop the scale of gender mainstreaming that is about gender mainstreaming perception of teachers. For the validity study of the scale I benefited from exploratory and confirmatory factor analysis. With exploratory and confirmatory factor analysis, the data required for the final study is obtained from three different study groups. In consequence of factor analysis, the scale of gender mainstreaming is developed and it is seen that the scale consists of 5 dimensions and 25 items. In the next stage, the scale is applied to 493 secondary school teachers who works in Bolu prpvince. Before the descriptive analysis, Cronbach's Alpha results of the scale are observed. According to the results we obtained, it is seen that the scale has .92 reliability in family life dimension, .91 reliability in school life dimension, .86 reliability in social life dimension, .93 reliability in business life dimension, .89 reliability in family effect dimension and .95 reliability in general. As a result of testing the reliability of the scale, I made a descriptive analysis and the perception level of teachers upon gender mainstreaming is "I mostly agree" in family life, in school life, in social life, in business life and in scale total. It is "I totally agree" in family effect dimension.

Anahtar sözcükler: Öğretmen, Ölçek geliştirme, Toplumsal cinsiyet eşitliği

Keywords: Teacher, Scale development, Gender equality

Bu makaleye atf vermek için:

Kandemir, A. ve Sezgin-Nartgün, Ş. (2022). Toplumsal cinsiyet eşitliği ölçeğinin geliştirilmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1683-1702

Cite this article as:

Kandemir, A. & Sezgin-Nartgün, Ş. (2022). Developing the gender equality scale, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1683-1702

¹ Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmenlerin Toplumsal Cinsiyet Eşitliği, Örgütsel Dışlanma ve Örgütsel Engel Algıları Arasındaki İlişki (2021)" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

² Dr., MEB, Bolu, Türkiye, ayh_81@hotmail.com., Orcid: 0000-0002-2565-4292

³ Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bolu, Türkiye, szbn@yahoo.com., Orcid: 0000-0002-5405-1655

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Gender and the concept of social gender: For years the concept of gender is important for many disciplines particularly for social sciences. It points out the natural and biological differences between man and woman. Bayhan (2013) defined gender as a term that explains the biological side of a person as woman and man and that corresponds the biological pattern. Gender that describes the difference between man and woman biologically, is one of the important concepts that affects the thoughts, tendencies and lifestyles of people. (Arıcı;2011) But social gender is shaped with the experiences and can change by the time. Generally social gender concept stands out to contact with other people or groups. Social gender addresses to the concepts like identity and rights and it tries to make sense of them. (Wood 1995; akt. Şıvgın, 2015). Butler (2018) explained the main difference between gender and social gender as it objects to the idea gender is the fate. The concept of social gender creates the social meaning of differences between two genders. While gender occurs beginning from the birth in general, social gender is a concept that occurs by being effected from the culture (Erzeybek, 2015). Social gender states the characteristic features besides the roles and responsibilities given to man and woman by the society. This is about how the society values woman and man, what are the expectations and how are they perceived (Vefikuluçay, Zeyneloğlu, Eroğlu & Taşkın, 2007; Yılmaz, 2018).

As a result gender is defined as biological features gained with the birth and difficult to change, social gender is defined as all the features gained after the birth through the culture you are living in and it may differ from culture to culture (Adaçay, 2014; Ertung, 2013; Köysüren, 2016; Yıldırım, Ergüt&Camkıran, 2018; Yılmaz, 2018).

Gender Mainstreaming and Turkey: Gender Mainstreaming can be defined as having equal or similar rights and opportunities for woman and man in all fields of society and estimate their requests in a fair way (Reeves& Baden, 2000). Gender Mainstreaming is not treating man and woman equally or taking part equally in every activity and enterprise. It is utilizing equally from the opportunities and afterwards increasing happiness and peace of each gender in the society (Momsen, 2009).

The research can be interpreted as Turkey is not in a desired level about gender mainstreaming. The reasons of that situation are; woman participation in labour force and the payment they get are less than man; not being in a desired level in getting educated, being represented in politics, being an executive manager and in participation to decision mechanism; high rate of being exposed to violence (Demirgöz Bal, 2014).

Gender Mainstreaming in Education: Education is considered as one of the most important tools to pave the way for socio-economic development and to reduce the poverty in the world. Like in every field, gender mainstreaming is very important also in education. Manner and behaviours of teachers are very important in terms of developing gender mainstreaming. Families and teachers become role models of students and they have a great role in developing gender perception of students (Gümüş, 2019). The mistakes made by the teachers upon gender equality cause great negative effects on students (Younger&Warrington, 2008). If the teachers, the constituents of school, are patriarchal, this effects the students they are teaching. Students are shaped by the teachers' manner and guidance (Sayılan, 2012). So, we can say that the higher are the senses of teachers against gender mainstreaming, the more positive are the perception of students towards gender mainstreaming.

Method

In this study it is aimed to do validity and reliability search of gender mainstreaming scale. Thus, our goal is to exhibit the perception level of teachers upon gender mainstreaming who are one of the important elements of education organizations.

For the exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) of the study, different study groups are searched. Study groups consist of teachers mostly, soldiers, police officers, nurses, engineers, servants etc. working in different cities of Turkey. Including different professions in study groups shows that gender mainstreaming is a subject related to all society.

After the scale got its final shape, the data for descriptive analysis is obtained from the third study group. The data of the third study group is obtained online from state secondary school teachers

who work in Bolu province in 2020-2021 educational term. We reached to 1078 secondary school teachers that work in Evren and got feedback from %58,90 of them. But 142 participants were not suitable and they didn't have siblings from the opposite sex to operate gender mainstreaming scale effectively. So their data wasn't included in the research and the research continued with 493 participants. In the final phase, it is seen that the data in the research represents % 45,73 of Evren and the rate of feedback is enough for the research (Krejcie& Morgan, 1970).

In order to exhibit validity of the scale, exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) are done. We applied SPSS programme for EFA and Lisrel programme for CFA. And the results are paraphrased. In the study, significance level is taken as ,05 and in order to state the reliability of the scale we looked at Cronbach's alpha parameter.

Conclusion

In order to exhibit perception levels of teachers about gender mainstreaming, a scale is developed coherent with the stages of scale developing. I formed a scale consisting of 25 items which occurred after EFA. Then I applied CFA to that scale by forming a different study group. After applying CFA, I looked at goodness of fit index (GFI) and found out that RMSEA (.055), GFI (.88), AGFI (.85), RMR (.056) and SRMR (.051) values of the scale are acceptable; χ^2/df (1,79), CFI (.98), NNFI (.97), NFI (.95) and IFI (.98) values are in perfect fit level. I reached to the result that gender mainstreaming scale consists of 25 items and 5 factors. I looked to the Cronbach's alpha values in order to determine reliability of the data obtained from the teachers in the main study. Cronbach Alpha reliability values are; 92 in family life aspect, 91 in school life aspect, 86 in social life aspect, 93 in business life aspect, 89 in family effect aspect and 95 in the scale general. It is seen that the scale is reliable in sub-dimensions and in general.

According to the findings acquired after examining descriptive analysis results about teacher perceptions on gender mainstreaming, it is deduced that perception level of teachers is "I mostly agree" in family life, school life, social life, business life and in the scale total. And the result in family effect dimension is "I totally agree." By this way I obtained the result that perception levels of teachers upon gender mainstreaming is generally high. In the context of these results, some advices are given to search on; Having gender mainstreaming classes in all grades particularly in faculty of education in order to develop gender mainstreaming and increase awareness about gender mainstreaming. Cooperating with universities and non-governmental organizations through attaching importance to in service training particularly for school administrators and Ministry of Education authorities. Putting emphasis on parent education when we consider its importance on parental development in gender mainstreaming.

GİRİŞ

Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet Kavramı

Cinsiyet kavramı yıllardan beri başta sosyal bilimler olmak üzere birçok bilim dalı için önem taşıyarak kadın ve erkek arasındaki doğal veya biyolojik farklılıkları işaret etmektedir. Bayhan (2013) cinsiyeti, kadın veya erkek olarak kişinin biyolojik tarafını açıklayan ve biyolojik örüntüyü karşılayan bir kavram olarak tanımlamıştır. Biyolojik olarak kadın veya erkek arasındaki farklılığı anlatan cinsiyet, kişilerin düşüncelerini, yönelimlerini, hayat tarzlarını etkileyen önemli kavramlardan birisidir (Arıcı, 2011). Toplumsal cinsiyet ise deneyimlerle şekillenir ve zamanla değişime uğrayabilir. Diğer kişi ya da gruplarla ilişki kurmak için genelde toplumsal cinsiyet kavramı ön plana çıkar. Toplumsal cinsiyet hak, kimlik gibi kavramlara atıfta bulunur ve onları anlamlandırma çabası içindedir (Wood 1995; akt. Şıvgın, 2015). Butler (2018) cinsiyet ve toplumsal cinsiyet arasındaki temel farkı, toplumsal cinsiyetin, cinsiyeti bir kader olduğu görüşüne karşı çıkması olarak açıklamıştır. Toplumsal cinsiyet kavramı, iki cinsiyet arasındaki ayrımların toplumsal anlamını oluşturmaktadır. Cinsiyet genel olarak doğumdan itibaren ortaya çıkarken, toplumsal cinsiyet yaşanan kültürden etkilenerek ortaya çıkan bir kavramdır (Erzeybek, 2015). Toplumsal cinsiyet; kadın ve erkeğe toplum tarafından yüklenmiş roller ve sorumluluklar yanında, kişilik özelliklerini de ifade etmektedir. Bu durum toplumun kadın ve erkeğe nasıl bir değer yüklediği, beklentilerinin neler olduğu, nasıl algılandığı ile ilgilidir (Vefikuluçay, Zeyneloğlu, Eroğlu & Taşkın, 2007; Yılmaz, 2018). Toplumsal cinsiyetin özüne bakıldığında biyolojik

olarak kadın ve erkekten beklenenden farklı bir beklenti olmadığı görülmektedir (Vefikuluçay ve diğerleri, 2007). Toplumsal etkileşim meydana geldikçe, toplumsal cinsiyet anlamında kadın ve erkeğin özellikleri ortaya çıkmaktadır. Yaşanılan toplum kadınları ilişki durumunda duygular açısından baskın görür ve kadınlar bu durumu yaşamlarında uygular. Erkekler ise duygusal yönlerini saklama eğilimi gösterip, rekabetçi olarak betimlenir (Wood, 1995; akt. Şıvgın, 2015). Sonuç olarak toplumsal cinsiyet kavramı aile içindeki iletişim sonucunda meydana gelen farklılıklarla elde edilmeye başlar. Doğumla kazanılan ve değiştirilmesi zor olan biyolojik özellikler cinsiyet, doğumdan sonra içinde yaşanılan toplum ve kültür yoluyla kazanılan, kültürler arasında farklılıklar taşıyabilen özelliklerin tümü ise toplumsal cinsiyet olarak açıklanmaktadır (Adaçay, 2014; Ertung, 2013; Köysüren, 2016; Yıldırım, Ergüt & Camkiran, 2018; Yılmaz, 2018).

Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Türkiye

Toplumsal cinsiyet eşitliği, kadın ve erkeğin toplumun her alanında eşit ya da benzer hak, imkân ve fırsatlara sahip olması, isteklerinin adaletli bir şekilde değerlendirilmesi olarak açıklanabilir (Reeves & Baden, 2000). Toplumsal cinsiyet eşitliğinde esas olan toplumdaki her tür faaliyet, etkinlik ve girişimde eşit oranda kadın erkek olması ya da kadın ve erkeğe eşit şekilde davranılması olmayıp, var olan imkânlardan eşit şekilde yararlanma ve bunun sonucunda her iki cinsiyetin toplum içinde mutluluk ve huzur durumlarını arttırmaktır (Momsen, 2009).

Toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak oldukça zor bir durum olup bu durumun ortaya çıkmasında toplumsal ayrımcılık faktörü önemli bir rol oynamaktadır. Ayrımcılık nedeniyle toplumda özellikle kadınlar, eğitimden iş yaşamına kadar birçok alanda geri planda kalmıştır (Aydemir, 2019). Günümüzde istenmeyen bir durum olan ayrımcılığı ortadan kaldırmak ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmak amacıyla uluslararası alanda ve Türkiye’de birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar arasında Birleşmiş Milletler (BM) İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1948) ve 1952 yılında BM’in seçme ve seçilmede kadın erkek eşitliği sağlama çalışması gösterilebilir (Alemdar & Çetin; 2021; The European Student’s Union, 2008). Bu gelişmeleri takiben yine BM tarafından 1979 yılında imzalanan CEDAW (Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Tasfiye Edilmesine Dair Sözleşme) önemli bir gelişmedir. Bu sözleşmeyi onaylayan devletler yükümlülükleri yerine getirmeyi taahhüt etmiş ve cinsiyet eşitliğinde önemli bir kazanım elde edilmiştir (The European Student’s Union, 2008). Bunlara ek olarak önemli bir diğer gelişme de 2006 yılında yaşanmıştır. Dünya Ekonomik Forumu (WEF) her sene dünyadaki ayrımcılıkları ortaya koyan raporu toplumlarla paylaşmaya başlamıştır. Raporla ülkelerin her alanda (eğitim, politika, ekonomi, sağlık, vb.) cinsiyet eşitliği konusundaki ilerlemeleri gözler önüne serilmektedir. Raporun hazırlanması ayrımcılıkların ortadan kaldırılması, ülkelerin cinsiyet eşitliği bakımından kendilerini değerlendirmesi ve bu alanda çalışmalar yapması açısından önemli görülmektedir. Bu gelişmeleri BM Toplumsal Cinsiyet Endeksi ve Dünya Ekonomik Forumu Toplumsal Cinsiyet Raporu İzleme çalışmaları izlemiştir. Türkiye’de bu değerlendirmelerde yerini almış ve Dünya Ekonomik Forum (2020) raporuna göre, 153 ülkenin arasında 130; 2016 yılı BM toplumsal cinsiyet endeksi sıralamasında 159 ülke arasında 71; Dünya Ekonomik Forumu 2017 Toplumsal Cinsiyet Raporu’nda ise 144 ülke arasında 128. sırada kendisine yer bulabilmiştir (Kavas, 2018: 3; World Economic Forum, 2020). Bu göstergeler Türkiye’nin toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda istenilen seviyede olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu durumun nedenleri arasında Türkiye’de kadınların erkeklere göre; iş gücüne katılım oranlarının ve aldıkları ücretlerin düşük düzeyde kalması, eğitim alma, siyasette temsil edilme, üst düzey yönetici olma ve karar mekanizmasına katılma konularında istenilen düzeyde olmamaları, şiddete maruz kalma oranlarının yüksek olması gibi nedenler sayılabilir (Demirgöz Bal, 2014).

Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği

Eğitim, sosyo-ekonomik ilerlemenin önünün açılması ve dünyadaki fakirliğin azalması için en önemli araçlardan birisi olarak görülmektedir. Her alanda olduğu gibi eğitim alanında da toplumsal cinsiyet eşitliği önemlidir. Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği “*Eğitimde eşit muamele ve eşit fırsatların sunulması; kadınlar ve erkekler için inşa edilen ve eşitsizliklerin temelini oluşturan sosyal normlardan, kalıp yargılardan arınılması; her çocuğun kişisel becerilerini geliştirmesine, kalıplaşmış yargılarda*

çizilmiş sınırlamalar olmaksızın seçimler yapmasına fırsat verilmesi” olarak tanımlanmaktadır (MEB OGM, 2016:2).

Eğitim kurumlarında önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin de tutum ve davranışları eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği gelişmesi açısından önemlidir. Aile ile beraber öğretmenler öğrencilere rol model olmakta, öğrencilerin cinsiyet algılarının gelişmesinde önemli rol oynamaktadır (Gümüş, 2019). Öğretmenlerin cinsiyet eşitliği konusunda yapmış olduğu hatalar, öğrenciler üzerinde büyük olumsuzluklara neden olmaktadır (Younger & Warrington, 2008). Okul yapı taşlarından olan öğretmenlerin geleneksel kültüre bağlı ataerkil yapıda olmaları onların yetiştirecekleri öğrencileri de etkileyecektir. Öğrenciler öğretmenlerinin güdümünde, onların tutum ve yönlendirmeleri ile şekillenmektedir (Sayılan, 2012). Bu nedenle öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik algıları ne kadar yüksek olursa yetiştirdiği öğrencilerinde toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik algılarını olumlu yönde geliştireceği söylenebilir.

Gerek yurt içi gerekse de yurt dışı ilgili literatür incelendiğinde toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin çalışmaların sınırlı olduğu (Acar Erdol & Gözütok, 2017; Davis, Rimm & Siegle, 2014; Ling Chen & Rao, 2011; Sayılan, 2012) görülmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitliğinin önemi düşünüldüğünde eğitim örgütlerinde de toplumsal cinsiyet eşitliğinin ortaya konularak geliştirilmesinin gerekli olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada geliştirilen Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ölçeğinin geçerlik-güvenirlik çalışmasının yapılması hedeflenmiştir. Böylece eğitim örgütlerinin önemli yapı taşlarından olan öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik algı düzeylerini ortaya koymak için bulguların ortaya konulması da amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Çalışmanın Araştırma Grupları

Çalışma için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu 06.08.2020 tarih ve 2020/07 (protokol no. 2020/177) sayısı ile Bolu Valiliği'nden izin alınmış ve araştırma yürütülmüştür. Çalışmanın açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) çalışma gruplarını Türkiye'nin farklı illerinde çalışan başta öğretmen olmak üzere asker, polis, hemşire, mühendis, hasta bakıcı, hizmetli vb. oluşturmaktadır. Çalışma gruplarına farklı meslek gruplarının da dâhil edilmesinin nedeni olarak toplumsal cinsiyet eşitliğinin toplumun her kesimini ilgilendiren bir konu olması gösterilebilir.

Açımlayıcı faktör analizi (AFA) verileri Nisan 2019 döneminde farklı şehirlerde (Ankara, Hatay, İzmir, Urfa, Zonguldak) çalışan öğretmen ve farklı mesleklerdeki kişilerden elde edilmiştir. AFA çalışması için gerekli veriler toplam 213 katılımcıdan toplanmıştır. Katılımcıların 81'i (%38,1) erkek, 132'si (%61,9) kadın; 119'u (%55,9) öğretmen, 94'ü (%44,1) diğer meslek grupları; 127'si (%59,6) evli, 86'sı (%40,4) bekar; 80'ni (%37,5) 20-30, 94'ü (%44,1) 31-40, 29'u (%13,6) 41-50, 7'si (%3,2) 51-60, 3'ü (%1,4) 61 ve üstü yaş aralığında; 8'i (%3,7) ilk-ortaokul, 17'si (%7,9) ortaöğretim, 168'i (%78,8) önlisans-lisans, 19'u (%8,9) yüksek lisans, 1'i (%0,4) doktora eğitim düzeyinde; 82'si (%38,4) 1-5 yıl, 55'i (%25,8) 6-10 yıl, 38'i (%17,8) 11-15 yıl, 23'ü (%10,7) 16-20 yıl, 15'i (%7,0) 21 ve üstü kıdem sahibi; 99'u (%46,4) il, 71'i (%33,3) ilçe, 13'ü (%6,1) kasaba ve 30'unun (%14,0) ise köylerde doğup büyüdüğü belirlenmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) verileri Mayıs-Haziran 2019 dönemlerinde farklı şehirlerde (İstanbul, Kahramanmaraş, Sakarya, Kastamonu, Denizli) çalışan öğretmen ve farklı mesleklerdeki kişilerden elde edilmiştir. Veriler toplam 265 kişiden elde edilmiş olup katılımcılara ait demografik veriler şu şekildedir: 113'ü (%42,6) erkek, 152'si (%57,4) kadın; 142'si (%53,6) öğretmen, 123'ü (%46,4) diğer meslek grupları; 151'i (%57,0) evli, 114'ü (%43,0) bekar; 107'si (%40,4) 20-30, 109'u (%41,1) 31-40, 36'sı (%13,6) 41-50, 9'u (%3,4) 51-60, 4'ü (%1,5) 61 ve üstü yaş aralığında; 17'si (%6,4) ilk-ortaokul, 25'i (%9,4) ortaöğretim, 194'ü (%73,2) önlisans-lisans, 24'ü (%9,1) yüksek lisans, 5'i (%1,9) doktora eğitim düzeyinde; 74'ü (%27,9) 1-5 yıl, 81'i (%30,6) 6-10 yıl, 66'sı (%24,9) 11-15

yıl, 30'u (%11,3) 16-20 yıl, 14'ü (%5,3) 21 ve üstü kıdem sahibi; 119'u (%44,9) il, 93'ü (%35,1) ilçe, 18'i (%6,8) kasaba ve 35'inin (%13,2) ise köylerde doğup büyüdüğü anlaşılmıştır.

Ölçeğin son şeklini almasıyla betimsel analizler için veriler üçüncü çalışma grubundan toplanmıştır. Üçüncü çalışma grubuna ait veriler 2020-2021 eğitim öğretim yılında Bolu ili genelinde kamu okullarında çalışan ortaokul öğretmenlerinden Ekim- Kasım aylarında online olarak toplanmıştır. Evrende yer alan 1078 ortaokul öğretmeninden 635'ine ulaşılmış ve geri dönüş oranı %58,90 olmuştur. Ancak çalışma için uygun olmayan ve toplumsal cinsiyet eşitliği ölçeğinin etkili çalışması için karşı cinsiyetten kardeşi bulunmayan 142 katılımcıya ait veri araştırmaya dâhil edilmemiş ve araştırmaya 493 katılımcıya ait veri ile devam edilmiştir. Son aşamada araştırmaya dâhil edilen veri sayısının evrenin %45,73'ünün temsil ettiği sonucuna ulaşılmış ve geri dönüş oranının araştırma için yeterli olduğu görülmüştür (Krejcie & Morgan, 1970). Çalışmaya katılan öğretmenlerin 310'u (%62,9) kadın, 183'ü (%37,1) erkek; 385'i (%78,1) evli, 108'i (%21,9) bekâr; 409'u (%83) lisans, 84'ü (%17) lisansüstü (yüksek lisans, doktora) eğitime sahip olduğu, 267'sinin (%54,2) sözel grup, 135'inin (%27,4) sayısal grup, 91'inin (%18,5) yetenek grubu branş öğretmenlerinden oluştuğu; 76'sı (%15,6) 1-5 yıl, 135'i (%27,4) 6-10 yıl, 126'sı (%25,6) 11-15 yıl, 96'sı (%19,5) 16-20 yıl, 60'ı (%12,2) 21 ve üstü kıdem sahibi; 249'u (%50,5) il, 137'si (%27,8) ilçe, 107'si (%21,7) köy veya kasabada doğup büyüdüğü anlaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçeğin geçerlik durumunu ortaya koymak amacıyla AFA ve DFA uygulaması yapılmıştır. AFA için SPSS programı, DFA için ise Lisrel programı uygulanmış ve çıkan sonuçlar yorumlanmıştır. Çalışmada anlamlılık düzeyi ,05 alınmış ve ölçeğin güvenilirliğini ortaya koymak için Cronbach's alpha katsayılarına bakılmıştır.

Toplumsal Cinsiyet Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Geçerlik çalışmasında faktör analizleri açılımcı ve doğrulayıcı olarak iki başlık altında toplanmaktadır (Singh, 2007). Açılımcı faktör analizinde temel amaç; birçok değişkeni, daha önceden tanımlanmış gruplara bölerek grup içinde yer alan değişkenler arasında ilişkiyi arttırmak, gruplar arasında ilişki düzeyini en aza indirmek ve grupları farklı değişkene döndürme işlemidir (Karagöz, Kınır & Güvendi, 2016). Açılımcı faktör analizinde (AFA) analizler neticesinde ortaya çıkan faktörlerin sayısı ya da doğası için net bir tahminde bulunmak oldukça zordur. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ise, AFA aracılığı ile ortaya çıkan faktörlerin, hipotezlerce belirlenmiş faktörlerin uygunluğunu belirlenmek için yapılan analizdir (Aytaç & Öngen, 2010). Yaşlıoğlu (2017) doğrulayıcı faktör analizini (DFA) daha önceden belirlenen bir model sayesinde elde edilen değişkenlerle faktörleri ortaya çıkarmayı ve geçerlilik düzeyini belirlemeyi amaçlayan bir uygulama olarak açıklamaktadır. Açıklamalardan yola çıkarak geliştirilen ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasında öncelikle AFA, daha sonra ise sonucun tekrar test edilerek sağlanması için DFA yapılmıştır.

BULGULAR

Madde Havuzu ve Kapsam Geçerliliği

Madde havuzunu oluşturmak amacıyla ilgili literatür incelenmiştir. İncelemeler sonucunda madde havuzunu oluşturmak için gerekli bilgiye ulaşılmış ve madde havuzu oluşturulmuştur. Yapılan literatür araştırması sonucunda toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik yapılan çalışmalar (Altınova & Duyan, 2013; Bakıoğlu & Türküm, 2019; Dökmen, 1991; Glick & Fiske, 1996; Gözütok, Toraman & Erdol, 2017; Crosby-Hillier, 2012; Pulerwitz & Barker, 2008; Sakallı-Uğurlu, 2002; Uçan & Baydur, 2016; Zeynelioğlu & Terzioğlu, 2011) incelenmiştir. Bu çalışmalardan yararlanarak madde havuzu oluşturulmuştur. Buna ek olarak örneklem içinde yer alan beş öğretmen ile görüşülerek görüşleri alınmış, öğretmenlere açık uçlu sorular yöneltilerek cinsiyet eşitliği boyutlarına ilişkin davranışları örneklendirmeleri sağlanmıştır. Bu görüşmeler sonucunda elde edilen veriler de madde havuzuna eklenmiş ve ölçek beş boyut ve 52 madde olarak taslak haline dönüştürülmüştür. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ölçeğinde 5'li likert tipi kullanılmış ve likertler; "Hiç Katılmıyorum (1)", "Katılmıyorum (2)",

“Kısmen Katılıyorum (3)”, “Büyük Ölçüde Katılıyorum (4)”, “Tam Katılıyorum (5)” olarak belirlenmiştir.

Hazırlanan ölçekte ölçek maddelerinin araştırılan konuyu yeterli düzeyde ölçmesi ve geçerlilik düzeyini artırması için alanında uzman kişilerden uzman görüşünün alınması gerekmektedir (Ayre & Scally, 2014; Ercan & Kan, 2004; Lawshe, 1975). Bu nedenle ölçeğin hazırlama aşamasında, hazırlanan ölçek içinde yer alan aday maddelerin, görüşüne başvurulmuş uzmanların görüşleri ile amaçlanan verileri toplamada yeterlilikleri belirlenmelidir (Yeşilyurt & Çapraz, 2018). Bu nedenle eğitim yönetimi ve ölçme değerlendirme alanında 12 uzmanın görüşlerine başvurulmuş ve Lawshe'nin (1975) geliştirdiği yöntem kullanılarak bilgilerine başvurulmuş uzmanların madde havuzuna yönelik önerileri dikkate alınmıştır. Uzmanların madde havuzuna yönelik önerileri için kapsam geçerliliği değerlendirme formu kullanılmıştır. Tablo 1 kullanılarak her bir madde için gerekli uzman görüşleri alınarak kapsam geçerlilik oranı (KGO) hesaplanmıştır. Çünkü uzman görüşleri üzerinde yapılan kapsam geçerlilikleri nitel verilerdir ve bu nedenle KGO hesaplaması yapılarak nicel hale getirilmelidir (Ayre & Scally, 2014). KGO değeri -1 ve +1 arasında değişmektedir (Ayre & Scally, 2014; Lawshe, 1975).

Tablo 1.

Kapsam geçerliliği değerlendirme formu

Ölçek maddesi	Madde gereklidir.	Madde kullanılabilir ancak gereksizdir.	Madde gereksizdir.	Maddeye ilişkin düzeltme öneriniz varsa belirtiniz.
	1	0	-1	

$$KGO = \frac{n_2 - N/2}{N/2}$$

KGO oranının belirlenmesi aşamasında başvurulacak uzman sayısının beş ile kırk arasında değişmesi ve bu çalışmada 12 uzmandan görüş alındığı için ölçütler bağlamında minimum KGO değeri Tablo 2’de belirtildiği gibi 0.56 olarak kabul edilmiştir (Lawshe, 1975).

Tablo 2.

Minimum KGO değerleri

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	.99	13	.54
6	.99	14	.51
7	.99	15	.49
8	.78	20	.42
9	.75	25	.37
10	.62	30	.33
11	.59	35	.31
12	.56	40	.29

Tablo 1’deki değerlendirme formuna bağlı olarak uzman görüşleri alınmış Tablo 2’deki minimum KGO değerleri ölçütlerine bağlı olarak aday maddeler belirlenmiş ve Tablo 3’te sunulmuştur. Tablo 3’te görüldüğü gibi 26 madde KGO değerleri uygun olmadığı için madde havuzundan çıkarılmıştır. Yine 3 madde uzman görüşleri doğrultusunda madde havuzunu alınmış ve toplam 29 madde ile ölçek geçerlik ve güvenirlik çalışmasına hazır hale getirilmiştir.

Tablo 3.
Toplumsal cinsiyet eşitliği ölçeği aday maddeleri KGO

Madde No	Gerekli	Kullanılabilir ama gerekli	Gereksiz	KGO	Madde No	Gerekli	Kullanılabilir ama gerekli	Gereksiz	KGO
M1	12			1,00	M27	12			1,00
M2	9	1	2	0,50	M28	11	1		0,83
M3	11		1	0,83	M29	11		1	0,83
M4	9	2	1	0,50	M30	10		2	0,66
M5	7	2	3	0,16	M31	9	1	2	0,50
M6	12			1,00	M32	10	1	1	0,66
M7	11	1		0,83	M33	12			1,00
M8	12			1,00	M34	6	3	3	0,16
M9	12			1,00	M35	11	1		0,83
M10	8		4	0,33	M36	9	1	2	0,50
M11	9	1	2	0,50	M37	9	2	1	0,50
M12	9	2	1	0,50	M38	9		3	0,50
M13	7	3	2	0,16	M39	6	4	2	0,33
M14	12			1,00	M40	9	1	2	0,50
M15	9	1	2	0,50	M41	11	1		0,83
M16	11	1		0,83	M42	9	3		0,50
M17	12			1,00	M43	10	1	1	0,66
M18	12			1,00	M44	12			1,00
M19	10	1	1	0,66	M45	7	4	1	0,16
M20	8		4	0,33	M46	8	4		0,33
M21	7	3	2	0,16	M47	12			1,00
M22	9	1	2	0,50	M48	9		3	0,50
M23	10	1	1	0,66	M49	9	1	2	0,50
M24	12			1,00	M50	11	1		0,83
M25	4		8	0,33	M51	7	3	2	0,16
M26	9	1	2	0,50	M52	11	1		0,83

Ölçme Aracının Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) Süreci

Pallant (2007) AFA’da izlenecek yolları ayrıntılı bir şekilde ele almıştır. Bu nedenle AFA çalışmasında onun belirlediği kıstaslar ele alınmıştır. Pallant’a (2007) göre ilk adım elde edilen verilerin AFA için uygun olup olmadığını ortaya koymaktır. Burada ölçekte bulunan her bir maddeyi en az 5 kişinin değerlendirmesi ve 150 kişiden fazla bir örneklemin olması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Tavşancıl (2002) da Pallant’a benzer bir açıklama yaparak örneklemin ölçek madde sayısının 5-10 katı olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bilgilerden yola çıkarak AFA için ulaşılan 213 örneklemin ölçek maddelerine verdiği cevaplar kıyaslandığında (29 madde) ölçek geliştirme çalışması için yeterli sayı olduğu görülmektedir. Buna ek olarak Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklemin uygunluğunu $>0,60$, ek olarak Bartlett Küresellik testinin sonuçlarının anlamlı olarak ortaya çıkması önemlidir ($p < ,000$) (Tavşancıl, 2002). Yapılan analiz çalışmaları faktör sayısının beş faktör etrafında toplandığını göstermiş ve bu nedenle analizlere 5 faktör üzerinden devam edilmiştir. Elde edilen sonuçta faktör yük değerleri bakımından binişik ya da düşük olduğu görülen 18, 19, 28 ve 29 numaralı maddeler sırasıyla çıkarılmış varimax tekniği ile analiz devam etmiştir. Analiz sonucunda 25 madde ve 5 boyut olarak istenen ölçütlere ulaşılmıştır.

Tablo 4.

Toplumsal cinsiyet eşitliği ölçeği KMO ve Bartlett test değerleri

İstatistik	Değer
Kaiser-Meyer Olkin Örnekleme Yeterliliği	,868
Ki Kare Değeri	3732,514
Barlett Küresellik testi	Serbestlik Derecesi (df) 300
	Anlamlılık Değeri ,000

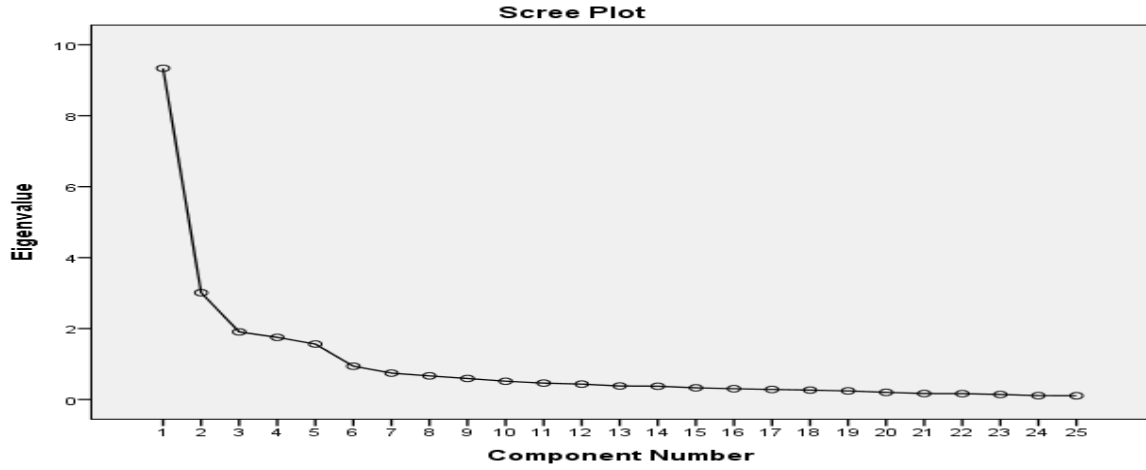
Tablo 4 incelendiğinde KMO değeri ,868 olarak bulunmuş, Barlett küresellik testinde ise istatistiksel olarak anlamlı sonuç ortaya çıkmıştır. Field (2009) KMO değerinin; 0,5 ile 0,7 arası olmasının normal, 0,7 ile 0,8 arasında olmasının iyi, 0,8 ile 0,9 arası olmasının çok iyi ve 0,9’un üzeri değer almasının ise mükemmel olarak belirtmektedir. Bu değerlere göre toplumsal cinsiyet eşitliği ölçeği KMO değerinin çok iyi (.868) düzeyde olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak bu veriler örnekleme sayısının yeterli ve veri yapısının faktör çıkarmaya elverişli olduğunu göstermektedir. Bu durum verilerin faktör analizi için uygunluğunun kanıtlanmaktadır (Büyüköztürk, 2017; Kalaycı, 2016; Pallant, 2007).

Tablo 5.

Toplumsal cinsiyet eşitliği ölçeği boyutlarının açıkladıkları varyans oranları ve öz değer sonuçları

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	9,938	37,351	37,351
2	3,011	12,045	49,396
3	1,906	7,624	57,020
4	1,752	7,009	64,029
5	1,563	6,253	70,282

Tablo 5’te toplumsal cinsiyet eşitliği ölçeği boyutlarının açıkladıkları varyans oranları ve öz değer sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçları birinci faktörün toplam varyans oranının 9,938’ini, ikinci faktörün 3,011’ini, üçüncü faktörün 1,906’sını, dördüncü faktörün 1,752’sini, beşinci faktörün ise 1,563’ünü açıklamaktadır. Faktörlerin tamamının açıkladığı toplam varyans oranı ise %70,282 olarak bulunmuştur. Birden fazla faktörün bulunduğu verilerde açıklanan varyans oranının %40 ile %60 arasında olması yeterli görüldüğü kabul edildiğinde (Akdağ, 2011; Büyüköztürk, 2017) çalışmanın açıklanan varyans değerlerinin uygun olduğu yorumu yapılabilir. Buna ek olarak toplumsal cinsiyet eşitliği ölçeğinin yamaç eğri grafiği Grafik 1’de gösterilmiştir. Grafikte 1’de toplam 25 maddeden oluşmuş ölçeğin beş faktörde toplandığı görülmektedir.



Grafik 1.

Toplumsal cinsiyet eşitliği ölçeği yamaç eğri grafiği

Toplumsal cinsiyet eşitliği ölçeğinde bulunan maddelerin faktör yük değerleri promax yöntemi ile döndürülmüş ve elde edilen veriler pattern matrix verileri üzerinden yorumlanmıştır. Döndürme işlemi sonrasında ölçekte yer alan 18, 19, 28, 29 numaralı maddeler farklı boyutlarda yük verdiği için ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 25 maddenin faktör yük değerleri Tablo 6’da gösterilmiştir. Madde faktörlerine ait yük değerleri ile ilgili alanyazında çeşitli düşünceler bulunmaktadır. Büyüköztürk’e (2017) göre maddelerin faktör yüklerinin 0.45’den daha yüksek bir değer alması ayırt edicilik için iyi olmakta, fakat sınırlı da olsa faktör yükleri 0.30’a kadar düşürülebilmektedir.

Tablo 6.

Toplumsal cinsiyet eşitliği ölçeği faktör yük değerleri

Madde No	Faktör yük değerleri				
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör4	Faktör5
1	,716				
2	,763				
3	,790				
4	,786				
5	,814				
6	,917				
7	,689				
8	,745				
9					,831
10					,890
11					,825
12		,742			
13		,649			
14		,681			
15		,630			
16		,630			
17		,786			
20				,754	
21				,767	
22				,874	
23				,834	
24			,780		
25			,948		
26			,883		
27			,796		

Tablo 6 incelendiğinde maddelerin faktör yük değerlerinin; birinci faktörde ,689 ile ,917; ikinci faktörde ,630 ile ,786; üçüncü faktörde ,780 ile ,948; dördüncü faktörde ,754 ile ,874; beşinci faktörde

ise ,825 ile ,890 aralığında değer aldığı görülmektedir. Sonuçlar bağlamında maddelerin uygun dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Büyüköztürk, 2017). Buna ek olarak her bir faktörde en az üç madde olması gerektiği (Gürbüz & şahin, 2017) düşünüldüğünde bu açıdan da ölçeğin şartlara uygun olarak geliştirildiği görülmektedir.

Toplumsal cinsiyet eşitliği leğinin madde analizi aşamasında toplam korelasyonlar ile alt-üst grupların %27'lik farklarının anlamlı olup olmadığı yoluna gidilmiştir. Madde analizindeki temel amaç, ölçek maddelerinin hedeflenen niteliklerini farklı niteliklere katmadan lme durumunu saptamak ve sonuçta güvenilir bir lme aracı ortaya çıkarmaktır (Tavşancıl, 2010). Bu amaçla yapılan çalışmaya ilişkin elde edilen sonuçlara ilişkin veriler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Toplumsal cinsiyet eşitliği leği madde analiz verileri

Madde no	Grup	n	\bar{X}	SS	t	p	MTK																																																																																																																																																																				
M1	Alt %27	57	2,64	1,157	-11,656	,000	,637																																																																																																																																																																				
	st %27	57	4,68	,631				M2	Alt %27	57	2,33	,988	-14,991	,000	,696	st %27	57	4,66	,636	M3	Alt %27	57	2,17	1,002	-13,858	,000	,677	st %27	57	4,50	,782	M4	Alt %27	57	2,24	1,243	-10,615	,000	,595	st %27	57	4,35	,834	M5	Alt %27	57	2,26	1,316	-7,631	,000	,519	st %27	57	3,98	1,077	M6	Alt %27	57	2,57	,999	-10,895	,000	,637	st %27	57	4,50	,888	M7	Alt %27	57	2,64	1,202	-12,442	,000	,693	st %27	57	4,78	,490	M8	Alt %27	57	2,50	1,255	-11,483	,000	,660	st %27	57	4,68	,685	M9	Alt %27	57	3,01	1,217	-7,918	,000	,483	st %27	57	4,50	,734	M10	Alt %27	57	2,94	1,230	-8,542	,000	,468	st %27	57	4,52	,657	M11	Alt %27	57	2,82	1,002	-10,606	,000	,586	st %27	57	4,50	,657	M12	Alt %27	57	2,52	1,166	-7,594	,000	,481	st %27	57	4,07	,997	M13	Alt %27	57	2,82	1,351	-10,037	,000	,656	st %27	57	4,71	,453	M14	Alt %27	57	2,35	1,202	-10,384	,000	,592	st %27	57	4,42	,905	M15	Alt %27	57	2,36	1,233	-10,449	,000	,583
M2	Alt %27	57	2,33	,988	-14,991	,000	,696																																																																																																																																																																				
	st %27	57	4,66	,636				M3	Alt %27	57	2,17	1,002	-13,858	,000	,677	st %27	57	4,50	,782	M4	Alt %27	57	2,24	1,243	-10,615	,000	,595	st %27	57	4,35	,834	M5	Alt %27	57	2,26	1,316	-7,631	,000	,519	st %27	57	3,98	1,077	M6	Alt %27	57	2,57	,999	-10,895	,000	,637	st %27	57	4,50	,888	M7	Alt %27	57	2,64	1,202	-12,442	,000	,693	st %27	57	4,78	,490	M8	Alt %27	57	2,50	1,255	-11,483	,000	,660	st %27	57	4,68	,685	M9	Alt %27	57	3,01	1,217	-7,918	,000	,483	st %27	57	4,50	,734	M10	Alt %27	57	2,94	1,230	-8,542	,000	,468	st %27	57	4,52	,657	M11	Alt %27	57	2,82	1,002	-10,606	,000	,586	st %27	57	4,50	,657	M12	Alt %27	57	2,52	1,166	-7,594	,000	,481	st %27	57	4,07	,997	M13	Alt %27	57	2,82	1,351	-10,037	,000	,656	st %27	57	4,71	,453	M14	Alt %27	57	2,35	1,202	-10,384	,000	,592	st %27	57	4,42	,905	M15	Alt %27	57	2,36	1,233	-10,449	,000	,583	st %27	57	4,43	,845								
M3	Alt %27	57	2,17	1,002	-13,858	,000	,677																																																																																																																																																																				
	st %27	57	4,50	,782				M4	Alt %27	57	2,24	1,243	-10,615	,000	,595	st %27	57	4,35	,834	M5	Alt %27	57	2,26	1,316	-7,631	,000	,519	st %27	57	3,98	1,077	M6	Alt %27	57	2,57	,999	-10,895	,000	,637	st %27	57	4,50	,888	M7	Alt %27	57	2,64	1,202	-12,442	,000	,693	st %27	57	4,78	,490	M8	Alt %27	57	2,50	1,255	-11,483	,000	,660	st %27	57	4,68	,685	M9	Alt %27	57	3,01	1,217	-7,918	,000	,483	st %27	57	4,50	,734	M10	Alt %27	57	2,94	1,230	-8,542	,000	,468	st %27	57	4,52	,657	M11	Alt %27	57	2,82	1,002	-10,606	,000	,586	st %27	57	4,50	,657	M12	Alt %27	57	2,52	1,166	-7,594	,000	,481	st %27	57	4,07	,997	M13	Alt %27	57	2,82	1,351	-10,037	,000	,656	st %27	57	4,71	,453	M14	Alt %27	57	2,35	1,202	-10,384	,000	,592	st %27	57	4,42	,905	M15	Alt %27	57	2,36	1,233	-10,449	,000	,583	st %27	57	4,43	,845																				
M4	Alt %27	57	2,24	1,243	-10,615	,000	,595																																																																																																																																																																				
	st %27	57	4,35	,834				M5	Alt %27	57	2,26	1,316	-7,631	,000	,519	st %27	57	3,98	1,077	M6	Alt %27	57	2,57	,999	-10,895	,000	,637	st %27	57	4,50	,888	M7	Alt %27	57	2,64	1,202	-12,442	,000	,693	st %27	57	4,78	,490	M8	Alt %27	57	2,50	1,255	-11,483	,000	,660	st %27	57	4,68	,685	M9	Alt %27	57	3,01	1,217	-7,918	,000	,483	st %27	57	4,50	,734	M10	Alt %27	57	2,94	1,230	-8,542	,000	,468	st %27	57	4,52	,657	M11	Alt %27	57	2,82	1,002	-10,606	,000	,586	st %27	57	4,50	,657	M12	Alt %27	57	2,52	1,166	-7,594	,000	,481	st %27	57	4,07	,997	M13	Alt %27	57	2,82	1,351	-10,037	,000	,656	st %27	57	4,71	,453	M14	Alt %27	57	2,35	1,202	-10,384	,000	,592	st %27	57	4,42	,905	M15	Alt %27	57	2,36	1,233	-10,449	,000	,583	st %27	57	4,43	,845																																
M5	Alt %27	57	2,26	1,316	-7,631	,000	,519																																																																																																																																																																				
	st %27	57	3,98	1,077				M6	Alt %27	57	2,57	,999	-10,895	,000	,637	st %27	57	4,50	,888	M7	Alt %27	57	2,64	1,202	-12,442	,000	,693	st %27	57	4,78	,490	M8	Alt %27	57	2,50	1,255	-11,483	,000	,660	st %27	57	4,68	,685	M9	Alt %27	57	3,01	1,217	-7,918	,000	,483	st %27	57	4,50	,734	M10	Alt %27	57	2,94	1,230	-8,542	,000	,468	st %27	57	4,52	,657	M11	Alt %27	57	2,82	1,002	-10,606	,000	,586	st %27	57	4,50	,657	M12	Alt %27	57	2,52	1,166	-7,594	,000	,481	st %27	57	4,07	,997	M13	Alt %27	57	2,82	1,351	-10,037	,000	,656	st %27	57	4,71	,453	M14	Alt %27	57	2,35	1,202	-10,384	,000	,592	st %27	57	4,42	,905	M15	Alt %27	57	2,36	1,233	-10,449	,000	,583	st %27	57	4,43	,845																																												
M6	Alt %27	57	2,57	,999	-10,895	,000	,637																																																																																																																																																																				
	st %27	57	4,50	,888				M7	Alt %27	57	2,64	1,202	-12,442	,000	,693	st %27	57	4,78	,490	M8	Alt %27	57	2,50	1,255	-11,483	,000	,660	st %27	57	4,68	,685	M9	Alt %27	57	3,01	1,217	-7,918	,000	,483	st %27	57	4,50	,734	M10	Alt %27	57	2,94	1,230	-8,542	,000	,468	st %27	57	4,52	,657	M11	Alt %27	57	2,82	1,002	-10,606	,000	,586	st %27	57	4,50	,657	M12	Alt %27	57	2,52	1,166	-7,594	,000	,481	st %27	57	4,07	,997	M13	Alt %27	57	2,82	1,351	-10,037	,000	,656	st %27	57	4,71	,453	M14	Alt %27	57	2,35	1,202	-10,384	,000	,592	st %27	57	4,42	,905	M15	Alt %27	57	2,36	1,233	-10,449	,000	,583	st %27	57	4,43	,845																																																								
M7	Alt %27	57	2,64	1,202	-12,442	,000	,693																																																																																																																																																																				
	st %27	57	4,78	,490				M8	Alt %27	57	2,50	1,255	-11,483	,000	,660	st %27	57	4,68	,685	M9	Alt %27	57	3,01	1,217	-7,918	,000	,483	st %27	57	4,50	,734	M10	Alt %27	57	2,94	1,230	-8,542	,000	,468	st %27	57	4,52	,657	M11	Alt %27	57	2,82	1,002	-10,606	,000	,586	st %27	57	4,50	,657	M12	Alt %27	57	2,52	1,166	-7,594	,000	,481	st %27	57	4,07	,997	M13	Alt %27	57	2,82	1,351	-10,037	,000	,656	st %27	57	4,71	,453	M14	Alt %27	57	2,35	1,202	-10,384	,000	,592	st %27	57	4,42	,905	M15	Alt %27	57	2,36	1,233	-10,449	,000	,583	st %27	57	4,43	,845																																																																				
M8	Alt %27	57	2,50	1,255	-11,483	,000	,660																																																																																																																																																																				
	st %27	57	4,68	,685				M9	Alt %27	57	3,01	1,217	-7,918	,000	,483	st %27	57	4,50	,734	M10	Alt %27	57	2,94	1,230	-8,542	,000	,468	st %27	57	4,52	,657	M11	Alt %27	57	2,82	1,002	-10,606	,000	,586	st %27	57	4,50	,657	M12	Alt %27	57	2,52	1,166	-7,594	,000	,481	st %27	57	4,07	,997	M13	Alt %27	57	2,82	1,351	-10,037	,000	,656	st %27	57	4,71	,453	M14	Alt %27	57	2,35	1,202	-10,384	,000	,592	st %27	57	4,42	,905	M15	Alt %27	57	2,36	1,233	-10,449	,000	,583	st %27	57	4,43	,845																																																																																
M9	Alt %27	57	3,01	1,217	-7,918	,000	,483																																																																																																																																																																				
	st %27	57	4,50	,734				M10	Alt %27	57	2,94	1,230	-8,542	,000	,468	st %27	57	4,52	,657	M11	Alt %27	57	2,82	1,002	-10,606	,000	,586	st %27	57	4,50	,657	M12	Alt %27	57	2,52	1,166	-7,594	,000	,481	st %27	57	4,07	,997	M13	Alt %27	57	2,82	1,351	-10,037	,000	,656	st %27	57	4,71	,453	M14	Alt %27	57	2,35	1,202	-10,384	,000	,592	st %27	57	4,42	,905	M15	Alt %27	57	2,36	1,233	-10,449	,000	,583	st %27	57	4,43	,845																																																																																												
M10	Alt %27	57	2,94	1,230	-8,542	,000	,468																																																																																																																																																																				
	st %27	57	4,52	,657				M11	Alt %27	57	2,82	1,002	-10,606	,000	,586	st %27	57	4,50	,657	M12	Alt %27	57	2,52	1,166	-7,594	,000	,481	st %27	57	4,07	,997	M13	Alt %27	57	2,82	1,351	-10,037	,000	,656	st %27	57	4,71	,453	M14	Alt %27	57	2,35	1,202	-10,384	,000	,592	st %27	57	4,42	,905	M15	Alt %27	57	2,36	1,233	-10,449	,000	,583	st %27	57	4,43	,845																																																																																																								
M11	Alt %27	57	2,82	1,002	-10,606	,000	,586																																																																																																																																																																				
	st %27	57	4,50	,657				M12	Alt %27	57	2,52	1,166	-7,594	,000	,481	st %27	57	4,07	,997	M13	Alt %27	57	2,82	1,351	-10,037	,000	,656	st %27	57	4,71	,453	M14	Alt %27	57	2,35	1,202	-10,384	,000	,592	st %27	57	4,42	,905	M15	Alt %27	57	2,36	1,233	-10,449	,000	,583	st %27	57	4,43	,845																																																																																																																				
M12	Alt %27	57	2,52	1,166	-7,594	,000	,481																																																																																																																																																																				
	st %27	57	4,07	,997				M13	Alt %27	57	2,82	1,351	-10,037	,000	,656	st %27	57	4,71	,453	M14	Alt %27	57	2,35	1,202	-10,384	,000	,592	st %27	57	4,42	,905	M15	Alt %27	57	2,36	1,233	-10,449	,000	,583	st %27	57	4,43	,845																																																																																																																																
M13	Alt %27	57	2,82	1,351	-10,037	,000	,656																																																																																																																																																																				
	st %27	57	4,71	,453				M14	Alt %27	57	2,35	1,202	-10,384	,000	,592	st %27	57	4,42	,905	M15	Alt %27	57	2,36	1,233	-10,449	,000	,583	st %27	57	4,43	,845																																																																																																																																												
M14	Alt %27	57	2,35	1,202	-10,384	,000	,592																																																																																																																																																																				
	st %27	57	4,42	,905				M15	Alt %27	57	2,36	1,233	-10,449	,000	,583	st %27	57	4,43	,845																																																																																																																																																								
M15	Alt %27	57	2,36	1,233	-10,449	,000	,583																																																																																																																																																																				
	üst %27	57	4,43	,845																																																																																																																																																																							

Tablo 7 Devamı

Madde no	Grup	n	\bar{X}	SS	t	p	MTK
M16	Alt %27	57	3,12	1,181	-9,630	,000	,520
	Üst %27	57	4,78	,558			
M17	Alt %27	57	2,57	1,266	-7,663	,000	,415
	Üst %27	57	4,28	1,097			
M20	Alt %27	57	2,75	1,106	-8,951	,000	,441
	Üst %27	57	4,35	,767			
M21	Alt %27	57	2,78	1,235	-10,074	,000	,518
	Üst %27	57	4,63	,616			
M22	Alt %27	57	2,92	1,293	-7,712	,000	,463
	Üst %27	57	4,47	,781			
M23	Alt %27	57	2,75	1,313	-8,430	,000	,523
	Üst %27	57	4,47	,804			
M24	Alt %27	57	3,43	1,401	-8,278	,000	,582
	Üst %27	57	4,98	,132			
M25	Alt %27	57	3,96	1,335	-5,850	,000	,509
	Üst %27	57	5,00	,000			
M26	Alt %27	57	3,45	1,376	-7,749	,000	,585
	Üst %27	57	4,91	,342			
M27	Alt %27	57	3,57	1,426	-6,533	,000	,515
	Üst %27	57	4,87	,465			

%27 Alt-Üst, t testi analizi için, N:213, %27 için n1=n2=57, *p <, 01

Tablo 7 incelendiğinde toplumsal cinsiyet eşitliği ölçeğinde bulunan maddelerin madde toplam korelasyonları ,415 (M17) ile ,696 (M2) aralarında değer almaktadır. Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım (2010) madde toplam korelasyonunun (MTK) en az 0,30 olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bilgi ölçek içinde yer alan 25 maddenin iç tutarlılık oranının yüksek olduğunu göstermesi bakımından önemli görülmektedir (Field, 2009). Öte yandan alt-üst %27'lik gruplamalarda farkların tüm maddelerde istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (p<,01). Bu durum ölçeğin genelinde bulunan bütün maddelerin kişileri yüksek oranda ayırt ettiği biçiminde açıklanabilir (Büyüköztürk, 2011).

Ölçme Aracının Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Süreci

Doğrulayıcı faktör analizi, ölçek geliştirme yöntemlerinde sıklıkla tercih edilerek önemli avantajları barındıran ve özellikle de geçerlilik çalışmalarında sıklıkla başvurulan bir yöntem olarak öne çıkmaktadır (Yaşlıoğlu, 2017). Bu nedenle AFA sonucu elde edilen sonuçların DFA ile sağlamlasının yapılması amaçlanmıştır. AFA verilerinin DFA'da kullanılmasının sakıncalı görülmesi nedeniyle (Kline, 2011) DFA için tekrar veri toplama çalışması yapılmıştır. Veriler toplam 265 kişiden elde edilmiş olup, elde edilen veri sayısının yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Pallant, 2007; Tavşancıl, 2002).

Toplumsal cinsiyet eşitliği ölçeğinin geliştirilmesinde sonraki aşamada, DFA çalışmasında, geçerlilik tespitinde kullanılan yöntemlerden biri olan korelasyon karesi (R^2) ve ilişkiyel anlamlılık düzeyini test eden t değerleri verilmiştir. Korelasyon karesinin (R^2) değerlendirilmesinde; >0,30 üstündeki değerler yüksek, >0,10 ve üzerindeki değerler ise orta düzey olarak yorumlanmaktadır. İlaveten geçerlilik tespitinde hata varyansının da 0,90 ve alt bir değerde olması önemli görülen ölçütler

arasında sayılmaktadır. Faktör yük değerleri değerlendirilirken ise şu ölçütler dikkate alınmaktadır; >0,50 değerlerinin yüksek, ,30 civarı değerlerin orta ve <0,10 değerlerinin ise küçük (Kline, 2011). Bu bilgiler ışığında ölçeğin madde değerleri incelenerek yorumlanmıştır.

Tablo 8.
Toplumsal cinsiyet eşitliği ölçeği DFA madde verileri

Faktör	Madde	λ	R^2	Hata varyansı	t
Aile Yaşamı	1	.79	.62	.36	15.11**
	2	.81	.65	.53	15.64**
	3	.81	.66	.54	15.73**
	4	.83	.68	.54	16.16**
	5	.83	.69	.52	16.27**
	6	.84	.70	.43	16.58**
	7	.77	.60	.38	14.67**
	8	.63	.39	.30	11.04**
Okul Yaşamı	9	.87	.76	.20	16.06**
	10	.75	.56	.47	13.20**
	11	.70	.48	.58	12.00**
Sosyal Yaşam	12	.65	.42	.52	11.31**
	13	.65	.42	.54	11.35**
	14	.66	.44	.35	11.63**
	15	.76	.58	.39	14.15**
	16	.82	.67	.30	15.70**
	17	.77	.59	.49	14.19**
İş Yaşamı	20	.71	.51	.72	12.31**
	21	.69	.47	.75	11.74**
	22	.69	.48	.52	11.93**
	23	.70	.49	.82	12.05**
Aile Etkisi	24	.78	.60	.28	14.02**
	25	.79	.62	.27	14.21**
	26	.78	.60	.28	13.93**
	27	.60	.36	.32	10.02**

Tablo 8 incelendiğinde verilerin olması gereken değerlerle örtüştüğü görülmektedir. Madde yük değerleri incelendiğinde değerlerin ,60 (madde 27) ile ,87 (madde 9) arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ölçekte yer alan 25 maddenin de “yüksek” oranda faktör yük değerine sahip olduğunu göstermektedir. Tabloda yer alan korelasyon değerleri (R^2) ,36 (madde 27) ve ,76 (madde 9) arasında değişmektedir. Bulgulara göre korelasyon (R^2) değerlerinin istenilen düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir (Kline, 2011). Tabloda diğer bir veri olan madde anlamlılık düzeylerinin (t) ise $p < ,01$ düzeyinde anlamlı olduğu (Ullman, 2013) ve bütün değerlerin 2.56’dan yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hata varyans değerlerinin ise ,20 (madde 9) ile ,82 (madde 23) arasında değiştiği ve istenilen ,90 değerinin altında olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar bağlamında toplumsal cinsiyet eşitliği ölçeğinin DFA’ya yönelik madde verilerinin literatürde yer alan ölçütlerle uyduğunu göstermektedir.

Toplumsal cinsiyet eşitliği ölçeği DFA çalışmasında son olarak uyum iyiliği göstergelerine bakılmıştır. Tablo 9’da uyum iyiliği kriterleri verilmiştir.

Tablo 9.
DFA uyum iyiliği kriterleri

İndeks	Uyum ölçütü	Kaynakça
p	> ,01	Schermelleh-Engel, Helfried, Moosbrugger ve Müller (2003)
Ki-Kare/ df	$\leq 5,000$	Browne ve Cudek (1993); Sümer (2000)
RMSEA	$\leq ,10$	Browne ve Cudek (1993); Sümer (2000)
SRMR	$\leq ,10$	Worthington ve Whittaker (2006)
RMR	$\leq ,80$	Hu ve Bentler (1999)
NFI	$\geq ,90$	Schermelleh-Engel, Helfried, Moosbrugger ve Müller (2003)
NNFI	$\geq ,95$	Schermelleh-Engel, Helfried, Moosbrugger ve Müller (2003)
CFI	$\geq ,90$	Schermelleh-Engel, Helfried, Moosbrugger ve Müller (2003)

GFI	≥ ,90	Schermelleh-Engel, Helfried, Moosbrugger ve Müller (2003)
AGFI	≥ ,85	Schermelleh-Engel, Helfried, Moosbrugger ve Müller (2003)
IFI	≥ ,90	Marsh ve Hau (1996; Akt. Hu ve Bentler, 1999)

Alıntılanan kaynak: Limon, İ. (2019). *Eğitim örgütlerinde değişim yorgunluğu, eğitim politikaları bağlamında moral yitimi ve iş performansı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

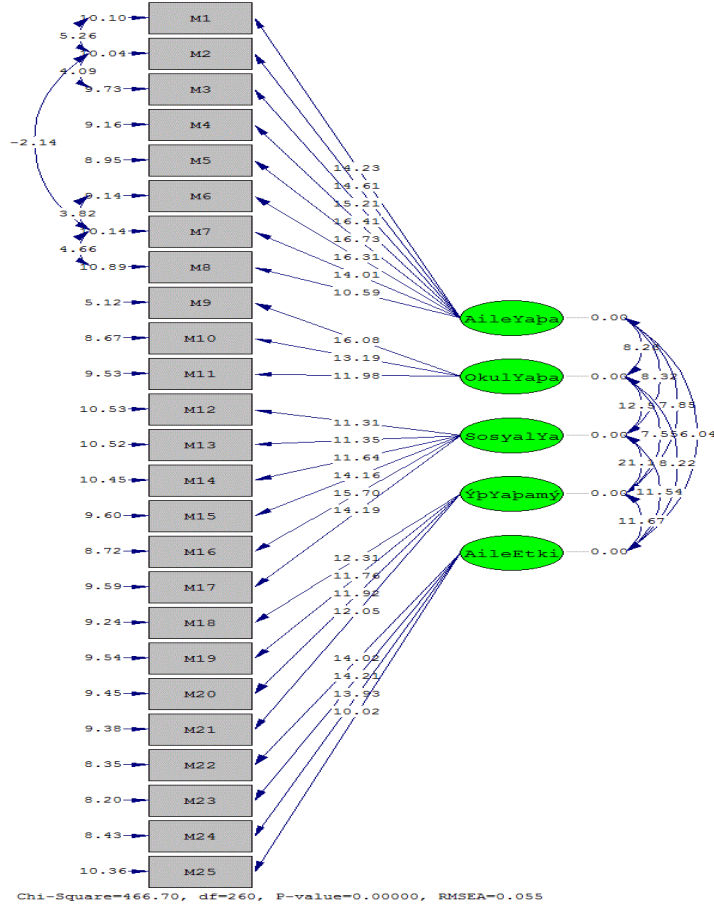
Uyum iyiliği kriterleri bağlamında ölçeğin 25 madde ve 5 boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Uygulama aşamasında uygun görülen maddeler arasında modifikasyon yapılmış (Maddeler; Aile Yaşamı 1-2, 2-3, 2-7, 6-7, 7-8; MI >10,00) ve ölçeğin uyum iyiliği değerlerinin olumlu yönde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır (Grafik, 2; Tablo, 10). Tablo 10 incelendiğinde ölçeğin RMSEA, GFI, AGFI, RMR ve SRMR değerlerinin kabul edilebilir; χ^2/df , CFI, NNFI, NFI, IFI değerlerinin ise mükemmel uyum düzeylerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010; Hooper, Coughlan & Mullen, 2008; Raykov & Marcoulides, 2006; Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003; Schumacker & Lomax, 2016; Sümer, 2000; Tabachnick & Fidell, 2007). Diğer yandan p değerinin verilerin toplandığı örneklemin büyüklüğü dolayısıyla (Ullman, 2013) istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir.

Tablo 10.

Toplumsal cinsiyet eşitliği ölçeği uyum iyiliği göstergeleri

Modification	χ^2 / df	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	NNFI	NFI	IFI	RMR	SRMR
Önce	2.24	.069	.97	.85	.81	.96	.94	.97	.058	.053
Sonra	1.79	.055	.98	.88	.85	.97	.95	.98	.056	.051
Uyum İndeksleri	Mükemmel uyum	Kbul edilebilir uyum	Mükemmel uyum	Kabul edilebilir uyum	Kabul edilebilir uyum	Mükemmel uyum	Mükemmel uyum	Mükemmel uyum	Kabul edilebilir uyum	Kabul edilebilir uyum

DFA verileri genel olarak değerlendirildiğinde toplumsal cinsiyet eşitliği ölçeği göstergelerinin büyük oranda literatürde belirtilen değerlere çok yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine literatür incelendiğinde; χ^2 / df , RMSEA, CFI, GFI, SRMR, NNFI, RMR değerlerinin doğrulayıcı faktör analizinde yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Güngör, 2016; Kline, 2009). Bu açıklamadan da yola çıkarak toplumsal cinsiyet ölçeğinin uyum iyiliği göstergeleri ile hemen hemen örtüştüğü yorumu yapılabilir. Grafik 2’de toplumsal cinsiyet eşitliği ölçeği path diyagramı gösterilmektedir



Grafik 2.
Toplumsal cinsiyet eşitliği ölçeği path diyagramı

Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması

Geliştirilen toplumsal cinsiyet eşitliği ölçeğinin, veri analizi öncesinde, Cronbach's alpha değerine bakılarak güvenilirlik durumu ortaya koyulmuş ve Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.
Toplumsal cinsiyet eşitliği ölçeği ve alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları (Cronbach Alpha)

Ölçek	Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha (α)
Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ölçeği	Aile Yaşamı (Madde: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8)	8	.92
	Okul Yaşamı (Madde: 9, 10, 11)	3	.91
	Sosyal Yaşam (Madde: 12, 13, 14, 15, 16, 17)	6	.86
	İş Yaşamı (Madde: 18, 19, 20, 21)	4	.93
	Aile Etkisi (Madde: 22, 23, 24, 25)	4	.89
	Ölçek Toplam	25	.95

Tablo 11 incelendiğinde toplumsal cinsiyet eşitliği ölçeği ve alt boyutlarının Cronbach's alpha değeri 0.70'in üzerinde olduğu sonucu bulunmuştur. Lorcu (2015) cronbach alpha değerleri 0,60 ile 0,80 arası ölçekleri güvenilir; 0,80 ile 1 arası olan ölçekleri ise yüksek güvenilir olarak açıklamaktadır. Bu açıklama dikkate alındığında toplumsal cinsiyet eşitliği ölçeğinin tüm faktörler ve toplamda yüksek güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılabilir (Büyüköztürk, 2017; Kalaycı, 2016; Lorcu, 2015; Şencan, 2005).

Öğretmenlerin Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Yönelik Algıları

Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik algı düzeylerinin ortalama değerleri ve standart sapmaları hesaplanarak Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12.

Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliği ölçeği ve alt boyutlarına yönelik algı düzeyleri

Ölçek/Boyut	\bar{X}	SS
Aile Yaşamı	3,57	,89
Okul Yaşamı	3,73	,92
Sosyal Yaşam	3,50	,78
İş Yaşamı	3,47	,98
Aile etkisi	4,25	,80
Ölçek Toplam	3,66	,71

Tablo 12'de toplumsal cinsiyet eşitliği ölçeğinin alt boyutları ve geneline yönelik katılımcıların verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarına ve standart sapmalarına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin algı düzeylerinin aile yaşamı ($\bar{X}=3,57$), okul yaşamı ($\bar{X}=3,73$), sosyal yaşam ($\bar{X}=3,50$), iş yaşamı ($\bar{X}=3,47$) ve ölçek toplamında ($\bar{X}=3,66$), “Büyük ölçüde katılıyorum”; aile etkisi boyutunda ($\bar{X}=4,25$) ise “Tam katılıyorum” düzeyinde olduğu bulunmuştur. Bu sonuç öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliği algı düzeylerinin kısmen de olsa yüksek olduğu, bu konuda sorun yaşasalar da bu sorunların üstesinden gelmeyi başardıkları şeklinde açıklanabilir. Özellikle aile etkisi boyutunda öğretmen algılarının oldukça yüksek olması öğretmenlerin aileleri ve toplum tarafından başta eğitim olmak üzere sosyal yaşam, iş yaşamı gibi konularda desteklendiği şeklinde yorumlanabilir. Buna karşın aile etkisi alt boyutu dışında öğretmen algılarının “Tam katılıyorum” düzeyinde olmamasının nedeni olarak mevcut araştırmada katılımcıların çoğunluğunun kadınlardan oluşması ve kadınların erkeklere göre toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik daha fazla sorun yaşamaları gösterebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin algı düzeylerini ortaya koymak amacıyla ölçek geliştirme aşamalarına uygun olarak ölçek geliştirilmiştir. AFA neticesinde ortaya çıkan 25 maddeden oluşan ölçeğe farklı çalışma grubu oluşturularak DFA yapılmıştır. DFA uygulaması sonucunda uyum iyiliği kriterlerine bakılmış ölçeğin RMSEA (.055), GFI (.88), AGFI (.85), RMR (.056) ve SRMR (.051) değerlerinin kabul edilebilir; χ^2/df (1,79), CFI (.98), NNFI (.97), NFI (.95) ve IFI (.98) değerlerinin ise mükemmel uyum düzeylerinde olduğu sonucuna ulaşılmış ve toplumsal cinsiyet eşitliği ölçeğinin 25 madde ve 5 faktör etrafında toplandığı sonucu bulunmuştur. Esas çalışmanın yapıldığı öğretmenlerden elde edilen verilerin güvenilirlik durumunu belirlemek amacıyla Cronbach's alpha değerlerine bakılmıştır. Cronbach Alpha güvenilirlik değerleri aile yaşamı boyutunda ,92; okul yaşamı boyutunda ,91; sosyal yaşam boyutunda ,86; iş yaşamı boyutunda ,93; aile etkisi boyutunda ,89 ve ölçeğin genelinde ,95 olarak bulunmuş ve ölçeğin alt boyutlar ve genelde güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek farklı meslek gruplarında da kullanılabilir.

Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin algılarına yönelik betimsel analiz sonuçları incelendiğinde elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin algı düzeylerinin aile yaşamı, okul yaşamı, sosyal yaşam, iş yaşamı ve ölçek toplamında, “Büyük ölçüde katılıyorum”; aile etkisi boyutunda ise “Tam katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik algı düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu sonucu bulunmuştur.

Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliği algı düzeylerini etkileyen birçok çalışma ve proje yer almaktadır. Bunlardan birisi “Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğini Geliştirme Projesi (ETCEP)” dir. Projenin temel amacı eğitimin her safhasında cinsiyet eşitliğini benimsetmek ve geliştirmektir. 2016 yılında sona eren projede pilot illerde yer alan okullarda yürütülen çalışmada toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik farkındalığı arttırmaya yönelik eğitimlere yer verilmiştir. Eğitimler sonunda “Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Okul Standartları Kılavuzu” yayınlanmıştır. Kılavuzda genel olarak toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin toplumların sosyal ve ekonomik gelişimleri için bir tehlike olduğu sonucu ortaya çıkmış, toplumsal cinsiyet eşitliğinde okul yönetimi ve öğretmenlerin önemi vurgulanmıştır (Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Okul Standartları Kılavuzu, 2016; ERG, 2019). Yine Koç Topluluğunun öncülüğünde gerçekleşip 2015-2017 yıllarını kapsayan “Ülkem İçin Toplumsal Cinsiyet Eşitliğini Destekliyorum” projesi ile de öğrenci ve öğretmenlere yönelik seminerler düzenlenmiş ve bu konuda farkındalığın artırılması sağlanmıştır (<https://www.tapv.org.tr/>). Ayrıca ilgili literatür incelendiğinde öğretmen eğitiminde toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik ders alan öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algı düzeylerinin yüksek olduğu ve bu nedenle öğretmen eğitiminde toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik derslerin olması gerektiği yönünde çalışmalar (Acar Erdol & Gözütok, 2018; Allana, Asad & Serali, 2010; Alptekin, 2019; Aslan, 2015; Aydemir, 2019; Baba, 2007; Efe & Ayaz, 2013; Erden, 2009; Esen, 2013; Filiz & Güzelyurt, 2017; Giuliano, 2006; Kafalı, 2020; Silva, Ferreira & Ferreira, 2017; Şener Özel, 2019; Yıldırım, Ergüt & Camkıran, 2018) yer almaktadır. Bu gibi çalışmaların öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliği algıları üzerinde etkili olduğu bu nedenle algılarının olumlu yönde yükselmiş olduğu söylenebilir.

Eğitim kurumlarında başat bir role sahip olan öğretmenlerin tutum ve davranışları eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin gelişmesi açısından önemlidir. Aile ile beraber öğretmenler de öğrencilere rol model olmakta, öğrencilerin cinsiyet algılarının gelişmesine katkı sağlamaktadır (Gümüş, 2019). Bu açıdan öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliği algılarının ortaya konulmasının başta öğrenciler olmak üzere toplumun geneli için önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmaya yönelik (1) Başta eğitim fakülteleri olmak üzere tüm eğitim kademelerinde toplumsal cinsiyet eşitliğinin geliştirilmesi ve cinsiyet eşitliğine yönelik farkındalığın artırılması amacıyla toplumsal cinsiyet eşitliği derslerinin yapılması; (2) Öncelikle okul yöneticileri ve MEB yetkilileri olmak üzere cinsiyet eşitliğine yönelik hizmet içi eğitimlere önem verilerek üniversite ve sivil toplum kuruluşları ile iş birliği yapılması; (3) Velilerin cinsiyet eşitliğinin gelişimi açısından önemi düşünüldüğünde veli eğitimine öncelik verilmesi şeklinde önerilere yer verilmiştir.

KAYNAKÇA

- Acar Erdol, T., & Gözütok, F. D. (2017). Ortaöğretim öğrencileri için toplumsal cinsiyet eşitliği öğretim programı ihtiyaç analizi: (Bir Anadolu lisesi örneği). *Eğitim ve Bilim*, 42 (190), 39-65, <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6429>.
- Adaçay, F. R. (2014). *Toplumsal cinsiyet ve kalkınma*. Bursa: Ekin.
- Akdağ, M. (2011). SPSS’de İstatistiksel Analizler. (Erişim tarihi:10.11.2020) <http://www.inonu.edu.tr/tr/mustafa.akdag/1237/menu>.
- Alemdar, Z., & Çetin, E. (2021). Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Erişimde Normlar ve Standartlar. (Erişim tarihi: 23/04/2021) <https://ceidizler.ceid.org.tr/dosya/toplumsal-cinsiyet-esitligine-erisimde-normlar-ve-standartlar.pdf> adresinden ulaşılmıştır.
- Allana, A., Asad, N., & Serali, Y. (2010). Gender in academic settings: Role of teachers. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 1 (4), 343- 348.
- Alptekin, B. (2019). *Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Algular ve Psikolojik Yönelik Tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Sakarya.
- Altınova, H. H., & Duyan, V. (2013). Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 24 (2), 9-22.
- Arıcı, F. (2011). *Üniversite Öğrencilerinde Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Algular ve Psikolojik İyi Oluş*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Arslan, G. (2015). Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Algularına İlişkin Metaforik Bir Çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 40 (181), 363-384.
- Aydemir, S. (2019). *Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine İlişkin Tutumlarına Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayre, C., & Scally A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47 (1), 79-86, <https://doi.org/10.1177/0748175613513808>.
- Aytaç, M., & Öngen, B. (2012). Doğrulayıcı Faktör Analizi ile Yeni Çevresel Paradigma Ölçeğinin Yapı Geçerliliğinin İncelenmesi. *İstatistikçiler Dergisi*, 5 (1), 14-22.
- Baba, B. (2007). *Teacher candidates as the agents of change for a more gender equal society*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bakioğlu, F., & Türküm, A. (2019). Toplumsal Cinsiyet Rollerini Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (2), 717-725.
- Bayhan, V. (2013). Beden Sosyolojisi ve Toplumsal Cinsiyet. *Doğu-Batı Düşünce Dergisi*, 63, 147-165.
- Butler, J. (2008). *Cinsiyet Belası: Feminist Kimliğin Altüst Edilmesi*, (Çev: B. Ertür). İstanbul: Metis.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (23.Baskı). Ankara: Pegem.
- Crosby-Hillier, K. (2012). *Women and Educational Leadership: Exploring the Experiences of Current and Aspiring Female Educational Administrators*. Faculty of Arts and Social Sciences. Windsor, Ontario, Canada.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Davis, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. (2014). *Education of the gifted and talented*. Essex: Pearson Education.
- Demirgöz Bal, M. (2014). Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğine Genel Bakış. *KASHED*, 1 (1), 15-28.
- Dökmen, Z. (1991). BEM Cinsiyet Rolü Envanterinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 31(2), 495-509.
- Efe, Ş. Y., & Ayaz, S. (2013). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin toplumsal cinsiyete ilişkin görüşleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Ethics-Law and History*, 21 (3), 118-126.
- Ercan, İ., & Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenirlilik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 211-216.
- Erden, F. T. (2009). A course on gender equity in education: Does it affect gender role attitudes of preservice teachers?. *Teaching and Teacher Education*, 25 (3), 409-414.
- ERG (2019). *Eğitim İzleme Raporu*. (Erişim tarihi: 23/04/2020). https://www.egitim-reformu-girisimi.org/wpcontent/uploads/2010/01/EIR_Egitimin_Icerigi.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Esen, Y. (2013). Eğitim Süreçlerinde Cinsiyet Ayrımcılığı: Öğrencilik Deneyimleri Üzerinde Yapılmış Bir Çözümleme. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5 (3), 757-782.
- Ertung, C. (2013). *Toplumsal cinsiyet eşit(siz)liği ve medya: reklamlarda kadın bedeninin kullanımı*. In L. Gültekin, G. Güneş, C. Ertung ve A. Şimşek (Eds.). *Toplumsal cinsiyet ve yansımaları* (90-100), Ankara: Atılım Üniversitesi Yayınları.
- Erzeybek, B. (2015). *Anne-Babaların Çocuklarını Yetiştirirken Benimsedikleri Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistic Using SPSS*. Sage Publication.
- Filiz, S., & Gözelyurt, K. (2017). Meslek Lisesi öğretmenlerinin meslek alanları açısından toplumsal cinsiyet eşitliğine dair görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (2), 239-264.
- Giuliano, J. (2006). *Gender equity: A study of classroom interactions of sixth grade science teachers before and after gender equity trainin*. Doctoral Dissertation, St. John's University.
- Glick, P. & Fiske, T. S. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.
- Gözütok, F.D., Toraman, Ç., & Acar-Erdol, T. (2017). Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ölçeğinin Geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 16 (3), 1036-1048.

- Gümüş, Z. (2019). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi*, 2 (3), 31-47.
- Güngör, D. (2016). Psikolojide Ölçme Araçlarının Geliştirilmesi ve Uyarlanması Kılavuzu. *Türk Psikoloji Yazıları*, 19 (38), 104-112.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6 (1), 53-60.
- <https://www.tapv.org.tr/ulkem-icin-toplumsal-cinsiyet-esitligini-destekliyorum-projesi-2/>. (2017, 13.02). (Erişildiği tarih, 14/01/2021).
- Kafalı, B. (2020). *Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinde Öğretmen Eğitimi: Mor Sertifika Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kalaycı, Ş. (2016). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil.
- Karagöz, Y., Kınır, S., & Güvendi, F. (2016). Yapısal Eşitlik Modellemesi ile Hasta Memnuniyeti Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 7 (13), 140-158.
- Kavas, A. (2018). *Karşılaştırmalarla 81 İl İçin Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Karnesi*. Türkiye Ekonomi politikaları Araştırma Vakfı. (Erişim tarihi: 16/04/2020). https://www.tepav.org.tr/upload/files/1520402_632-.Karsilastirmalarla_81_Il_Icin_Toplumsal_Cinsiyet_Esitligi_Karnesi_2018.pdf. adresinden ulaşılmıştır.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. 3. Ed. New York: The Guilford Press.
- Köysüren, A. Ç. (2016). *Kültürel ve dini algıda toplumsal cinsiyet*. Ankara: Sentez.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*. (30), 607-610.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28 (4), 563-575.
- Limon, İ. (2019). *Eğitim örgütlerinde değişim yorgunluğu, eğitim politikaları bağlamında moral yitimi ve iş performansı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ling Chen, E. S., & Rao, N. (2011). Gender socialization in Chinese kindergartens: Teachers' Contributions. *Original Article*, 103-116. (Erişim tarihi: 21/02/2021). https://www.researchgate.net/publication/49814123_Gender_Socialization_in_Chinese_Kindergartens_Teachers'_Contributions adresinden ulaşılmıştır.
- Lorcu, F. (2015). *Örneklerle Veri Analizi SPSS Uygulamalı*. Ankara: Detay.
- MEB OGM (2016). *Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Dayalı Okul Standartları Kılavuzu*. (Erişim tarihi: 23/04/2020). http://tical.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/26/15/971621/dosyalar/2017_12/12_163245_Toplumsal_Cinsiyet_EYitliYine_DuyarlıY_Okul_StandartlarY_KYlavuzu.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Momsen, J. (2009). *Gender and Development*. The Taylor & Francis e-Library, Routledge.
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows*. McGraw Hill.
- Pulerwitz, J., & Barker, G. (2008). Measuring attitudes toward gender norms among young men in Brazil: Development and psychometric evaluation of the GEM scale. *Men and Masculinities*, 10 (3), 322-338. <https://doi.org/10.1177/1097184X06298778>.
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2006). On multilevel model reliability estimation from the perspective of structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 13(1), 130-141.
- Reeves, H., & Baden, S. (2000). Gender and Development: Concepts and Definitions, Bridge Development-Gender. *Institute of Development Studies*, Report No: 55.
- Sakallı Uğurlu, N. (2002). Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması *Türk Psikoloji Dergisi*, 17 (49), 47-58.
- Sayılan, F. (2012). Toplumsal cinsiyet ve yetişkin okuma yazma eğitimi: Ders kitaplarının eleştirel analizi. Sayılan, F. (Der.), *Toplumsal cinsiyet ve eğitim içinde* (77-102). Dipnot Yayınları.
- 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.

- Schumacker, R.E. & Lomax, R.G. (2016). *A beginner's guide to structural equation modeling*. NY: Routledge.
- Silva, M. J., Ferreira, E., & Ferreira, A. (2017). Gender awareness in teacher education: Towards an embodied and inclusive approach to elementary science education. *Conexão Ci. Formiga/MG*, 12 (2), 147-152.
- Singh, K. (2007). *Quantitative Social Research Methods*. Sage Publications.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.
- Şener Özel, F. (2019). *Eğitim Fakültelerinin Lisans Programlarına Yönelik Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Öğretim Programının Tasarlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Şıvgın, N. (2015). *Cinsiyet Rollerini Eğitim Etkinliklerinin Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıpyargularına Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve Spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- The European Students' Union (2008). Gender issues within higher education. (Erişim tarihi: 07/01/2021). <https://eric.ed.gov/?id=ED539518> adresinden ulaşılmıştır.
- Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Okul Standartları Kılavuzu (2016). Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi (ETCEP). (Erişim tarihi: 07/01/202). http://tical.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/26/15/971621/dosyalar/2017_12/12163245_Toplumsal_Cinsiyet_EYitliYine_Duyar_IY_Okul_StandartlarY_KYlavuzu.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Uçan, G., & Baydur, H. (2016). Türk Erkeklerinin Cinsiyet Eşitliği Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması, *International Journal of Social Science*, 47, 289-308.
- Ullman, J. B. (2013). Structural Equation Modelling. In Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (Ed), *Using Multivariate Statistics* (pp.681-785). Boston: Pearson.
- Vefikuluçay, D., Zeynelğlu, S., Eroğlu, K., & Taşkın, L. (2007). Kafkas Üniversitesi Son sınıf Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Bakış Açıkları. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 26-38.
- World Economic Forum (2020). The global gender gap report 2020. (Erişim tarihi: 16.04.2020). http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2020.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik: Keşfedici ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin Kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46 (Özel Sayı), 74-85.
- Yeşilyurt, S., & Çapraz, C. (2018). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kullanılan Kapsam Geçerliği İçin Bir Yol Haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 20 (1), 251-264. <https://doi.org/10.17556/erziefd.297741>.
- Yıldırım, E., Ergüt, Ö. & Camkırın, C. (2018). Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Konusundaki Farkındalığın Belirlenmesine Yönelik Akademisyenler Üzerine Bir Araştırma. *Marmara Üniversitesi Kadın ve Toplumsal Cinsiyet Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 37-46.
- Yılmaz, S. (2018). Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Günlük Hayattaki Yansımaları: Çorum/Alaca Örneği. *İMGELEM*, 2 (2), 59-79.
- Younger, M., & Warrington, M. (2008). The gender agenda in primary teacher education in England: Fifteen lost years? *Journal of Education Policy*, 23 (4), 429-445.
- Zeyneloğlu, S., & Terzioğlu, F. (2011). Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özellikleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 409-420.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ GİRİŞİMCİ KİŞİYE DAİR STEREOTİPİK DÜŞÜNCELERİNİN BELİRLENMESİ

IDENTIFYING PRESCHOOL TEACHER CANDIDATES' STEREOTYPICAL PERSPECTIVES ON ENTREPRENEURS

Sıla KAYA-CAPOCCI¹, Sevim KARAOĞLU²

ÖZ: Bu çalışmada, okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının girişimci ve girişimciliğe ait algılarını tanımlamak için "Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının girişimci kişiye dair stereotipik düşünceleri nelerdir?" sorusuna cevap aranmaktadır. Araştırma, 2021- 2022 eğitim öğretim yılında Türkiye'de bir devlet üniversitesinde Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği bölümünde okumakta olan 47 tane dördüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Katılımcılara "Girişimci Çiz" Ölçeği verilerek 15 dakika süre içerisinde bu ölçeği doldurmaları istenmiştir. Sonuçlar, "Girişimcilik Yetkinlikleri Çerçevesi" (The Entrepreneurship Competence Framework) Rubriği ile analiz edilmiştir. Bulgular, okul öncesi öğretmen adaylarının girişimcilik algılarının düşük düzeyde kaldığını göstermektedir. Katılımcıların girişimci kişiye dair stereotipik algılarında, çok yoğunluklu olarak finansal sonrasında sosyal ve en az yoğunluklu olarak da yenilikçi (innovative) girişimcilikte olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğrencilerinin girişimciliğe dair algılarının ve farkındalıklarının artırılması için öğretmenlerin yeterli eğitimi lisans düzeyinde almaları gerekmektedir.

ABSTRACT: In this study, the answer to the question of "What are the stereotypical thoughts of pre-school education teacher candidates about entrepreneurs?" is investigated. The study was conducted with 47 fourth grade undergraduate students studying at a Department of Preschool Education during the 2021-2022 academic year in Turkey. The Draw an Entrepreneur Scale is used as a data collection tool and participants were asked to fill in this scale within 15 minutes. The results were analyzed with the Entrepreneurship Competence Framework Rubric. The findings show that the preschool teacher candidates' entrepreneurship perceptions remain at a low level, and their stereotypical perceptions of the entrepreneurial person mostly show a financial entrepreneurship perspective, followed by social and innovative entrepreneurship perspectives respectively. In order to increase the perception and awareness of preschool teacher candidates about entrepreneurs, teachers should be supported to develop an entrepreneurial mindset through undergraduate level courses.

Anahtar sözcükler: Girişimci; girişimcilik, öğretmen adayları, okul öncesi eğitimi, stereotipler

Keywords: Entrepreneur, entrepreneurship, pre-school education, pre-service teacher, stereotypes

Bu makaleye atf vermek için:

Kaya-Capocci, Sıla ve Karaoğlu, Sevim. (2022). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının girişimci kişiye dair stereotipik düşüncelerinin belirlenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1703-1717

Cite this article as:

Kaya-Capocci, Sıla and Karaoğlu, Sevim. (2022). Identifying preschool teacher candidates' stereotypical perspectives on entrepreneurs. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1703-1717

¹. Dr. Öğr. Üyesi., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ağrı, Türkiye, silakaya@agri.edu.tr., Orcid: 0000-0002-2653-855X

² Dr. Öğr. Üyesi., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ağrı, Türkiye, skaraoglu@agri.edu.tr., Orcid: 0000-0002-2200-6046

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

During the last few decades, entrepreneurship has been defined in different context. While entrepreneurship is commonly viewed in business schools and economy departments as starting a business, other subjects view it as coming up with something new (Kaya, Erduran, Birdthistle & McCormack, 2018; Rindova, Barry & Ketchen, 2009), creating sustainable social values, contributing to society (Kaya, 2019; Martin & Osberg, 2007) as well as making profit (Hisrich & Peters, 2002). Although entrepreneurship has been studied in different subjects for many years, the literature on preschool teacher candidates' understanding of entrepreneurship is limited. Furthermore, no literature was found in Turkey showing preschool teacher candidates' perception of and their stereotypical thoughts about an entrepreneur. The stereotypical thoughts negatively affect students' perception and choice of STEM related careers (Chambers, 1983) since such thoughts can cause misconceptions and misunderstandings of science, technology, engineering, and mathematics subjects. For example, a female student might have a stereotype about all engineers being a man, and this can result in the student pursuing a different career due to this stereotypical thought. To prevent such results, stereotypical thoughts should be identified and replaced at all levels of education. This is particularly important at preschool education in order to cease the growth of these thoughts starting at early ages. Therefore, this study aims to identify the stereotypical thoughts of pre-school education teacher candidates about entrepreneurs.

Method

This study adopts a qualitative research method and investigates the answer to the question of "What are the stereotypical thoughts of pre-school education teacher candidates about entrepreneurs?". The study was conducted with 47 fourth grade undergraduate students studying at a Department of Preschool Education during the 2021-2022 academic year in Turkey. This study perceives "entrepreneur" as a person rather than a profession. To depict the current perception of preschool teacher candidates, "The Draw an Entrepreneur Scale", developed by Uçar (2020), is used as a data collection tool. This rubric consists of a blank section at the top for students to fill in with their drawings and a section at the bottom for them to explain their drawings and opinion. At the beginning of the research, teacher candidates were provided with an information sheet and a consent form. The teacher candidates who signed the consent form and agreed to participate in the research were, then, asked to fill in this scale within 15 minutes. The results were analyzed with the Entrepreneurship Competence Framework Rubric. This rubric was developed by Uçar (2020) based on "The Entrepreneurship Competence Framework" which was proposed by Bacigalupo, Kampylis, Punie and Van den Brande (2016). This rubric consists of three main components, namely "ideas and opportunities", "resources", and "into action". The rubric targets 15 competencies to foster these three components. While analysing the data, each competency detected in the participants' drawings was scored 1 point. Based on the total score, participants' levels were decided.

Findings

The overall findings showed that participants had a misconception about an entrepreneur, and they used the words of "an entrepreneur" and "entrepreneurship" interchangeably. It was found that the preschool teacher candidates' perception of entrepreneurship was low with no students showing high or very high level of an entrepreneurship competence. Between the entrepreneurship competency categories, while "ideas and opportunities" were mentioned the most, "into action" was mentioned the least. Looking at 15 competencies, "financial and economic literacy" was mentioned the most by approximately half of the participants. In the drawings, participants' stereotypical perceptions of an entrepreneur were mostly reflected from a financial entrepreneurship perspective, referring to starting a business, developing economy, and finance. One stereotype of participants was identified as entrepreneurs being males. Within the data set, only one drawing depicted the negative aspects of entrepreneurship. While one (or

- the) drawing depicted entrepreneurship with its restrictive, enslaving and exploitative features, all the others emphasised its positive aspects such as motivating and strengths.

Discussion and Conclusion

The findings showing participants' perception of entrepreneurship not reaching high or very high level of an entrepreneurship competence conflicts with Yavuz Konokman and Yanpar Yelken's (2014) and Tican's (2019) findings. The reason for that can be explained by some studies (e.g., Akyürek & Şahin, 2013; Christiani, Cholimah & Suprayitno, 2015) as the teachers' or students' lack of background knowledge on entrepreneurship. Furthermore, the results also showed that participants commonly referred to financial entrepreneurship rather than social and innovative entrepreneurship. This finding is supported by Arpacı's (2015) and Tican's (2019) findings. As entrepreneurship first appeared in the literature of economics and administrative sciences and then, was transferred to other fields, it is not surprising that students are trained with finance-based resources in education departments. Based on these two findings and their reasons, it can be said that in order to increase the perception and awareness of preschool teacher candidates about entrepreneurs, teachers should be supported to develop an entrepreneurial mindset through undergraduate level courses. These courses should be structured based on innovative, social, and political entrepreneurship more than financial entrepreneurship. Moreover, as there are very limited resources available on innovative, social and political entrepreneurship, particularly in the field of education, more teaching resources that can be used in different contexts should be developed targeting these entrepreneurship types. By doing so, when pre-school candidates become teachers, they can be a role model for children to exhibit and to develop entrepreneurship skills as well as be equipped with the skills to design entrepreneurial activities according to the developmental level of students.

GİRİŞ

Küreselleşmeyle birlikte giderek artan sosyal, bilimsel, teknolojik ve ekonomik değişimler, varlık ve refah seviyelerini koruyup ayakta kalabilmesi için ülkeleri farklı adımlar atmaya yönlendirmiştir. Bunlardan bir tanesi de girişimcilik ruhunu canlandırmak olarak görülebilir. Girişimcilik, orta çağlardan başlayıp (Hisrich ve Peters, 2002), 21. yüzyıla kadar, iktisat ve ekonomi temelli alanlarda yaygın olarak kullanıldığı için (European Commission, 2011), yapılan çalışmalarda genel olarak iktisat ve ekonomi temelli bir bakış açısı olan finansal girişimcilik olarak bilinmekte ve kullanılmaktadır (Uçar, 2018). Finansal girişimcilik kar amacı gütmektedir ve genellikle ekonomik gelişime katkıda bulunmak ve varlığı artırmak gibi bakış açılarına öncelik vermektedir. Ancak bu bakış açısının dışında yenilikçi (innovative) girişimcilik ve sosyal girişimcilik gibi farklı girişimcilik çeşitleri de yer almaktadır. Yenilikçi girişimcilik yeni bir ürün ya da servis ortaya koymak ya da var olan ürün ve servisi yenileyip geliştirmek amacı güderken, sosyal girişimcilik sosyal değerler yaratmaya ya da bu değerlerin sürdürülebilirliğine katkıda bulunmaya öncelik vermektedir. Yani, yaygın olarak bilinenin aksine, girişimcilik kar amacı gütmeyen halka yardımcı olabilmek (Kaya, 2019; Martin ve Osberg, 2007) ve yeni bir şeyler ortaya koyabilmek (Kaya vd., 2018; Rindova, Barry ve Ketchen, 2009) gibi hedeflerde de bulunurken, yeni bir ortama ya da duruma uyum sağlayabilmek, özdenetim geliştirebilmek, açık fikirli ve ileri görüşlü olabilmek gibi yetkinlikleri geliştirmeyi de amaçlamaktadır (Adatepe, Kul ve Adatepe, 2021). Bu kadar faydalı olmasına rağmen yukarıda da bahsedildiği gibi girişimciliğe çok sınırlı bir çerçeveden bakılmakta, bu da girişimciliğin potansiyel katkılarını sınırlandırmaktadır.

Bu sınırlı bakış açısı son yıllarda dünyada ve Türkiye'de eğitim temelli alanlarda da yaygın bir şekilde kendini göstermeye başlamıştır. Yapılan birçok çalışmada, girişimciliğe bir ürün üretme ve bu ürünü pazarlama olarak bakılmıştır. Girişimciliğe dair olan bu bakış açısı Deveci ve Çepni' nin (2014) çalışmasında gözlemlenebilir. Ayrıca Uçar (2020) girişimcilik eğitimi üzerine yazmış olduğu kitabında da girişimciliğin ürün üretme ve bu ürünü pazarlama temelli olarak bakılan finansal girişimcilik bakış açısıyla yaygın olarak kullanıldığı görüşünü desteklemektedir. Bu duruma ek olarak, dünyada girişimcilik eğitimin her kademesinde desteklenmekteyken, ülkemizde daha sınırlı olarak yer almaktadır. Örneğin, Avrupa ülkelerinden Finlandiya'da eğitimin bütün kademelerinde girişimcilik desteklenmiş (Finnish National Board of Education, 2014), İrlanda'da ise girişimcilik eğitimin bütün

kademelerinde 2025 yılına kadar geliştirilmesi gereken geleceğin ulusal becerileri arasında yer almıştır (Department of Education and Skills, 2016). Türkiye'de ise girişimcilik 2013 yılı fen bilgisi öğretim programlarında “yaşam becerileri” olarak yerini almasının yanı sıra (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013), son yıllarda sadece lise düzeyinde seçmeli ders olarak müfredatta yerini alırken; ne yazık ki okul öncesi dönemde kullanılan müfredatta yer almamaktadır. Dünyada ve özellikle Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında ise, ortaokul ve lise düzeyinde sınırlı olarak da olsa yer bulmasına rağmen, çocukları bir üst eğitim düzeyine hazırlama amacı olan okul öncesi dönemde çok sınırlı sayıda girişimcilik çalışmasına rastlanmaktadır. Çocuklarının her gelişim alanında en fazla ilerleme gösterdiği dönem olarak literatürde yer alan okul öncesi döneminde girişimcilik ile ilgili çalışmaların yetersiz kalması bu makalenin önemini ortaya koymaktadır.

Öğretmenler ve öğretmen adayları stereotip düşüncelerini, kendi öğrenmelerinin yanı sıra kendi öğrencilerine ya da uygulama okulundaki öğrencilere yansıtmaktadır. Öğretmen adaylarının bu tip düşünceleri, meslek hayatına başladıklarında derslerinin içeriğini, öğretimde kullandıkları öğretim stratejilerini, yöntem ve teknikleri ve daha birçok öğretimde yer alan faktörleri etkilemektedir. Buradan yola çıkarak, bu çalışma, okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının girişimciye ait algıları betimleyerek, girişimciliğin stereotiplerden ve yanlış bilgilerden uzak bir şekilde öğrenilebilmesi ve bütünsel bir bakış açısıyla girişimcilik eğitiminin şekillendirilmesi için kılavuzluk etmeyi amaçlamaktadır. Bu makalede öncelikle okul öncesi eğitimde yapılmış olan girişimcilik çalışmaları incelenecek, sonrasında stereotipik düşüncelerin önemi ve nasıl belirlenebileceği tartışılacaktır. Bu tartışmalar temelinde metodoloji tanıtılacak ve çalışmada elde edilen bulgular paylaşılacaktır. Bulguların ne anlama geldiği ve okul öncesi eğitimde ne gibi sonuçlarının olduğu tartışıldıktan sonra, okul öncesi eğitim programların girişimcilik temelli olarak geliştirilmesi için neler yapılabileceğine dair öneriler sunulurak makale sonlandırılacaktır.

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE GİRİŞİMCİLİK ÇALIŞMALARI

Dünyada ve özellikle Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında okul öncesi eğitimi alanında çok sınırlı sayıda girişimcilik çalışmasına rastlanmaktadır. Okul öncesi eğitimde Kondracka-Szala ve Malinowska'nın 2019 yılında yapmış olduğu çalışma uluslararası alanda yapılan çalışmaların sınırlı örneklerindedir. Kondracka-Szala ve Malinowska (2019) girişimciliği bir anahtar beceri olarak görerek erken çocukluk eğitiminde yer alan yenilikçilik bakış açısını (innovative concept) yansıttığı fikrini kabul etmektedir. Girişimcilik ruhunun erken yaşlardan itibaren desteklenmesinin gerekliliğine dikkat çeken bir başka çalışma ise Christianti, Cholimah ve Suprayitno (2015) tarafından yürütülmüştür. Bu çalışmada erken çocukluk dönemi için girişimcilik öğrenme modelinin geliştirilmesine dair 12 öğretmen, 6 yönetici, 90 ebeveyn ve 5 erken çocukluk eğitim kurumu ile görüşme yapılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular girişimcilik değerlerinin kendine güven, dürüstlük, bağımsızlık, sorumluluk, yaratıcılık, pes etmeme, çevre için duyarlı olma, takım çalışması, disiplinli olma ve saygı duyma olduğunu desteklemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, girişimciliği geliştiren okulların aslında girişimcilik ruhunu geliştirmek için öğrenme konusunda net bir rehberine sahip olmadığını göstermiştir. Bunun yanı sıra çalışmaya katılmış bütün öğretmenlerin ve büyük çoğunluktaki ebeveynlerin girişimciliğin erken yaşlardan itibaren geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Türkiye'de ise Tican (2019) okul öncesi eğitim ve ilkökul öğretmen adaylarının bireysel girişimciliğe bakış açılarını ve yaratıcı düşünme eğilimlerini 469 öğretmen adayına uyguladıkları iki farklı anket yardımıyla belirlemiştir. Öğretmen adaylarının bakış açılarının cinsiyet ya da girişimcilik ile ilgili daha önce ders alıp almadıklarına göre değiştiğini ama genel olarak ortalamanın üzerinde yer aldığını gösteren bu çalışma, öğretmen adaylarının ekonomi ve girişimcilik konulu ders almasını önermektedir. Buna ek olarak, Tican'ın (2019) bulguları, girişimciliğe finansal girişimcilik olarak bakıldığı görüşünü destekler niteliktedir. Diğer taraftan Zembat ve Yılmaz (2019) okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri ve girişimcilik düzeylerinin arasındaki ilişkiyi iki farklı ölçekte incelemişlerdir. Bu araştırma sonucuna göre, okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri ile girişimcilik düzeyleri arasında anlamlı, başka bir deyişle, yaratıcı düşünme eğilimleri arttıkça girişimcilik düzeyinin de arttığı iki yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Akyürek ve Şahin (2013) ilkökul öğretmenlerinin girişimcilik becerisine ilişkin görüşlerini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada risk alma, yaratıcılık, karar verme, özgüven, çevre ve mesleki yeterlilik boyutları girişimciliğin alt kategorileri olarak kabul edilmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumları ve girişimcilik düzeyleri ise iki farklı ölçek kullanılarak Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken (2014) tarafından

incelenmiştir. Çalışma bulgularına göre okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının ve girişimcilik düzeylerine ilişkin algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna rağmen, öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının girişimcilik düzeyini etkileyen bir değişken olmadığı belirtilmiştir. Literatüre bakıldığında, Türkiye’de erken çocukluk döneminin ilk periyodu olan okul öncesi dönem için yetiştirilen öğretmen adaylarının girişimci kişiye bakış açılarının hangi yönde olduğuna ve bu öğretmen adaylarının girişimci kişiye ve girişimciliğe dair bakış açılarını geliştirmek için ne yapılması gerektiğine dair önerilerde bulunan bir çalışma tespit edilememiştir.

Girişimci konulu stereotipik bakış açılarının belirlenmesi

Öğretmen adaylarının stereotipik bakış açıları da girişimcilik algısının gelişmesinde önem taşımaktadır. Çünkü, “bir olguyu daha iyi anlamanın yolu o olguya ait stereotipleri tanımlamaktan geçer” (Uçar, 2020, s.28). Stereotip genel anlamda kişiler ya da davranışlar hakkında yaygın bir şekilde benimsenen düşüncelerdir (McGarty, Yzerbyt ve Spears, 2002). Bu düşüncelere örnek olarak hemşirenin kadın, mühendisin erkek olarak ya da bilim insanının Einstein’ın beyaz önlüklü ve dağınık saçlı görünüşü ile betimlenmesi verilebilir. Önyargılarla donatılmış stereotipik düşüncelerin, bireylerin hayat ile arasına bir perde çekmesinin ve gerçek yaşamı yanlış anlamlandırmasına neden olmasının yanı sıra öğrencilerin ileride fen, teknoloji, matematik, mühendislik (FeTeMM) alanlarında yapacağı kariyer seçimlerini olumsuz etkilediği belirlenmiştir (Chambers, 1983; Uçar, 2020).

Öğrencilerin stereotipik düşünceleri aileden, arkadaşlarından veya çevrede gördüklerinden gelebileceği gibi bazen öğretmenlerinden de öğrencilere bu düşünceler aktarılmaktadır. Yapılan çalışmalara göre öğrencilerin girişimcilik becerileri kazanmaları, kimi zaman öğretmenlerin girişimcilik davranışlarını model alarak mümkün olmaktadır (Dixon, Meier, Brown ve Cluster, 2005). Yine benzer bir şekilde, öğretmen ve aile tutumlarının öğrencilerin girişimciliğini etkilediği yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur (Akyürek ve Şahin, 2013). Bireyin okul, aile ve çevrede alanlarından etkilenecek geliştiği göz önünde bulundurulursa bu alanların geliştirilmesi ve olumlu örgütlenmesi bireyi pozitif yönde geliştirebilir. Bu önyargılarla ve stereotipik düşüncelerle başa çıkmak için erken yaşlardan itibaren bu kalıpların yıkılıp, öğretmenlerden küçük yaşlardan itibaren öğrencilere bu düşüncelerin aktarılmasının önüne geçilmelidir. Bunu başarabilmek için öğretmenlerin henüz mesleğe başlamadan önce bu kalıpları kırması gerekmektedir. Bu nedenle, bu tarz yargılardan uzaklaşabilmek için öncelikle öğretmen adaylarının stereotipik görüşlerinin belirlenmesi gerekmektedir. Stereotipik görüşleri betimlemenin bir yolu ise çizimdir. Çizim yoluyla veri toplayan ve çizim ile betimlemenin etkililiğini gösteren bir çok çalışma bulunmaktadır (Örn. Chambers, 1983; Knight ve Cunningham, 2004; Renoe, 2003; Uçar, 2020; Uçar ve Uçar, 2016). Bu araçlar kullanılarak genelde bir mesleğe yönelik stereotipik özellikler belirlenmiştir. Uçar (2020) bu anlamda fen bilgisi öğretmenlerinin girişimci ve girişimcilik ile ilgili stereotipik görüşlerini belirlemek için “Girişimci Çiz” ölçeğini kullanmıştır. Aynı ölçek okul öncesi eğitimi öğretmen adayları ile de uygulanabilir. Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak ise program geliştirme çalışmaları yapılabilir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden tarama araştırma modeli uygulanmıştır. Nitel araştırmalar insanların çevresinde olup bitenleri (dünyayı) nasıl algıladıklarını anlamayı amaçlar (Bryman, 2012). Betimsel araştırma türlerinden birisi olan tarama araştırma modelinde ise anketler yardımıyla kişilerin önceden tespit edilen konulardaki tutum, inanç, görüş, davranış, beklenti ve özellikleri araştırılır (Gürbüz ve Şahin, 2016). Tipik olarak tarama araştırmaları, mevcut koşulların doğasını tanımlamak, mevcut koşulların karşılaştırabileceği standartları belirlemek ya da belirli olaylar arasında var olan ilişkileri belirlemek amacıyla veri toplanmasını sağlar (Cohen, Manion ve Morrison, 2011). Bu çalışmada, okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının girişimci ve girişimciliğe ait algılarını tanımlamak için “Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının girişimci kişiye dair stereotipik düşünceleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem

Araştırma, 2021- 2022 eğitim öğretim yılında Türkiye'de bir devlet üniversitesinde Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği bölümünde okumakta olan 48 tane dördüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Katılımcılardan bir tanesinin çiziminde girişimci ve/veya girişimcilik net olarak belirtilmediği ve anlamlı bir açıklama bulunmadığı için, bu katılımcı analiz dışı bırakılmış ve çalışma 47 katılımcı ile tamamlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada “girişimci” kelimesi ile tek bir meslek grubu değil, bütün girişimci bireyler hedef alınmıştır. Mevcut durumun betimlemelerle tespit edilmesinde Uçar (2020) tarafından geliştirilen “Girişimci Çiz” ölçeği daha önce kullanıldığı ve etkili sonuç alındığı için, bu çalışmada okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının girişimci kişiye dair stereotipik düşüncelerinin belirlenip betimlenmesinde aynı veri toplama aracı gerekli izin alınarak kullanılmıştır. Bu veri toplama aracının üst tarafında girişimci çizmek için bırakılan boşluk ve alt tarafında katılımcıların çizimlerini açıklayabilecekleri bir yazı alanı bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması

Çalışma başlamadan önce çalışmanın amacı ve içeriği konusunda öğretmen adaylarına gerekli bilgilendirme yapılarak, istedikleri anda gerekçe sunmaksızın çalışmadan ayrılacakları, kişisel bilgilerin araştırmada kullanılmayacağı ve gönüllülük ilkesinin esas alındığı hem yazılı olarak hem de sözlü olarak ifade edilmiştir. Rıza formunu imzalayan öğretmen adayları buradan itibaren katılımcı olarak adlandırılmıştır.

Katılımcılara sunulan “Girişimci Çiz” ölçeği verilerle 15 dakika süre içerisinde bu ölçeği doldurmaları istenmiştir. Süre yeterli olmayan katılımcılara ek süre verilmiş, toplam en geç 20 dakika içerisinde katılımcılar çizimlerini tamamlamıştır. Araştırma sürecinde okul öncesi öğretmenliğinde okumakta olan ve gönüllü olan katılımcılara verilen bir kâğıdın üst tarafında yer alan boşluğa bir girişimci çizimleri, alt tarafında ise ne çizdiklerini açıklamaları istenmiştir. Katılımcılar figürler çizmekte, konuşma baloncukları kullanmakta ve yazılar yazmakta serbest bırakılmıştır. Bu şekilde katılımcıların çizimlerindeki anlam farklılaşmalarının ya da yanlış anlamlandırmanın önüne geçmek ve çizim konusunda daha rahat hissetmeleri sağlamak hedeflemiştir.

Verilerin Analizi

Çalışma sürecinde elde edilen veriler Uçar' ın (2020), Bacigalupo, Kamylyis, Punie ve Van den Brande' in (2016) geliştirdiği “Girişimcilik Yetkinlikleri Çerçevesi” (The Entrepreneurship Competence Framework) temelinde oluşturduğu rubrik mevcut çalışmaya adapte edilerek kullanılmıştır. Girişimcilik genel olarak yeni bir fikir ürettikten ya da fırsatları belirledikten sonra kaynakları kullanarak düşünceyi eyleme dönüştürme faaliyeti olarak görüldüğü için bu rubrik “fikirlere ve fırsatlar, kaynaklar ve eylemek geçmek” üç temel alandan ve bu temel alanları ortaya çıkarmak için gereken özellikleri içine alan 15 yetkinlikten oluşmaktadır. Fikirler ve fırsatlar temel alanında fırsatları belirlemek, yaratıcılık, vizyon, fikirlere değer vermek, etik ve sürdürülebilir düşünme yetkinlikleri bulunmaktadır. Kaynak temel alanında ise öz farkındalık ve öz yeterlik, motivasyon ve azim, kaynakları seferber etme, finansal ve ekonomik okuryazarlık, başkasını harekete geçirme yetkinlikleri yer almaktadır. Eyleme geçmek temel alanı ise inisiyatif almak, planlama ve yönetim, belirsizlik, şüphe ve riskle baş etme, işbirliği yapabilme, tecrübe ile öğrenme yetkinliklerini kapsamaktadır. Analiz sırasında, öğrencilerden toplanan veriler gözden geçirilmiş ve kategorilere toplanmıştır. Katılımcıların yazılı açıklamaları ve çizimlerinin ölçek kapsamında yorumlanmasında kullanılan anahtar kelimeleri de içine alan adapte edilmiş rubrik kullanılmıştır.

Değerlendirme yaparken rubrikte yer alan 15 yetkinlikten birinin tespit edilmesi halinde katılımcının o yetkinlik alanına 1 puan verilmiş ve bu süreç bütün yetkinlikler için tekrarlanmıştır. Elde edilen puanlara bakılarak katılımcıların seviyeleri Tablo 1’de gösterildiği gibi kategorize edilmiştir.

Tablo 1.

Yetkinlik puanlarına göre seviye kategorizasyonu

Puan Aralığı	Seviye
15-12.01	Çok yüksek
12-9.01	Yüksek
9-6.01	Orta
6-3.01	Düşük
3-0	Çok düşük

Değerlendirme sürecinde iki ayrı araştırmacı, birbirinden bağımsız olarak ve rubriğe bakarak bütün katılımcıları değerlendirmiş ve buldukları sonuçları karşılaştırmıştır. Uyumsuzluk olan yetkinlikler konusunda araştırmacılar bir araya gelerek tek bir karara varmıştır. Bu şekilde, birinci analizde araştırmacılar arasında %90.5 uyum sağlanırken, ikinci analizde %100 uyum sağlanmıştır. Araştırmacılar arası uyum çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmaktadır.

BULGULAR

Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının girişimci kişiye dair stereotipik düşüncelerini betimlemek için katılımcılara verilen “Girişimci Çiz” ölçeği temelinde yapılan ilk değerlendirmede katılımcıların girişimci yetkinliklerini vurgulama seviyelerine bakılmıştır. Katılımcıların ortalama puanı 2.92 olarak tespit edilmiş ve çok düşük kategorisi içerisinde değerlendirilmiştir. Katılımcıların girişimci yetkinlik seviyeleri, frekans değerleri ve bu frekansların yüzdelik değerleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Katılımcıların yetkinlik puanlarına göre seviye, frekans ve yüzde değerleri

Puan Aralığı	Seviye	Frekans (f)	%
9-6.01	Orta	2	4.26
6-3.01	Düşük	13	27.66
3-0	Çok düşük	32	68.09

Tablo 2’de görüldüğü gibi yüksek ve çok yüksek seviyesine geçebilen katılımcı bulunmamaktadır. Yetkinliklerin toplam frekansları ve yüzdelik dilimleri üç kategori altında incelenmiş ve Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3.

Kategori bazında yetkinliklerin toplam frekansları ve yüzdelik dilimleri

Kategoriler	Toplam f	Toplam %
A: Fikirler ve Fırsatlar	67	28.5
B: Kaynaklar	58	24.7
C: Eyleme Geçmek	15	6.4

Tablo 3’de görüldüğü gibi, rubrikte yer alan yetkinliklerden %40.4’ una herhangi bir vurgu yapılmamıştır. Geri kalan %59.6’ lik kısmın ise çoğunluğunda “A: Fikirler ve Fırsatlar” kategorisinde yer alan yetkinlikleri vurgulanırken (f=67, %28.5), yakın bir oranla ikinci olarak “B: Kaynaklar” kategorisinde yer alan yetkinlikler vurgulanmıştır (f=58, %24.7). En az vurgu ise “C: Eyleme Geçme” kategorisinde yer alan yetkinliklere yapılmıştır (f=15, %6.4).

Üç kategoride yer alan her bir yetkinlik bazında frekans ve yüzde değerleri incelenmiş ve sonuçları Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4.

Yetkinlik bazında yüzde ve frekans değerleri

Yetkinlik	Frekans	%
A1: Fırsatları belirlemek	18	38.3
A2: Yaratıcılık	18	38.3
A3: Vizyon	11	23.4
A4: Fikirlere değer vermek	6	12.8
A5: Etik ve sürdürülebilir düşünme	14	29.8
B1: Öz farkındalık ve öz yeterlik	10	21.3
B2: Motivasyon ve azim	10	21.3
B3: Kaynakları seferber etme	12	25.5
B4: Finansal ve ekonomik okuryazarlık	23	48.9
B5: Başkalarını harekete geçirme	3	6.4
C1: İnisiyatif almak	1	2.1
C2: Planlama ve yönetim	3	6.4
C3: Belirsizlik, şüphe ve riskle baş etme	5	10.6
C4: İşbirliği yapabilme	4	8.5
C5: Tecrübe ile öğrenme	2	4.3

Tablo 4 temelinde yetkinlikler tek tek incelendiğinde, katılımcılardan yarıya yakınında “finansal ve ekonomik okuryazarlık” gözlenerek birinci sırayı almış (f=23, %48.9) ve çizimlerde en sık kendini gösteren boyut olmuştur. Bunu “fırsatları belirlemek” ve “yaratıcılık” yetkinlikleri izlemiştir (f=18, %38.3).

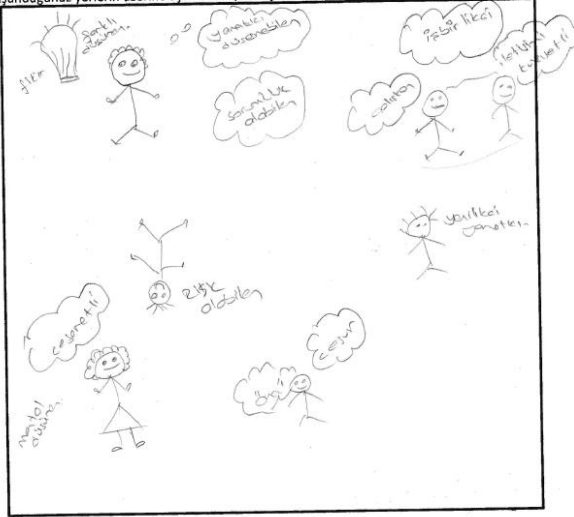
Katılımcıların yarısına yakını (f=23, %48.9) çizimlerinde “finansal ve ekonomik okuryazarlık” yetkinliğini vurgularken girişimci stereotipini iş kurma, ekonomi ve finans ile göstermiştir. Bu yetkinlik alanını vurgulayan üç tane örnek çizim Şekil 1’de sunulmuştur. Şekil 1’de görüldüğü gibi katılımcıların sahip olduğu stereotipik algılarda girişimci kişi mevcut kaynakları paraya dönüştüren, kar amacı güden ve iş kuran kişi olarak betimlenmiştir.



Şekil 1. “Finansal ve ekonomik okuryazarlık” yetkinliğini vurgulayan çizim örnekleri

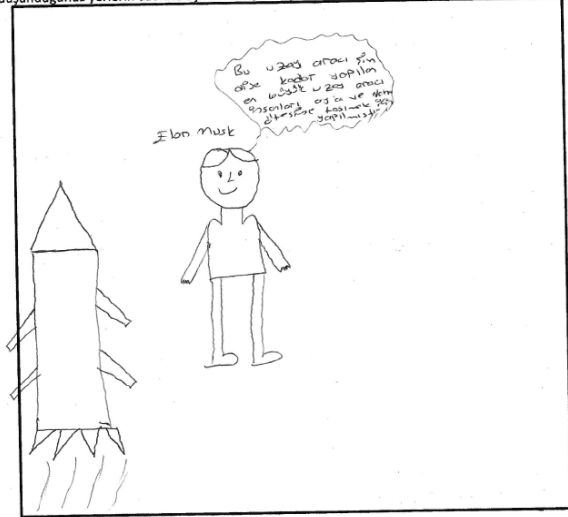
Katılımcıların üçte birinden fazlası (f=18, %38.3) çizimlerinde “fırsatları belirlemek” yetkinliğini vurgularken girişimci stereotipini araştırıp birşeyler yapan ve hayal kuran kişiler olarak göstermiştir. Bu yetkinlik alanını vurgulayan iki tane örnek çizim Şekil 2’de sunulmuştur. Şekil 2’de görüldüğü gibi katılımcıların sahip olduğu stereotipik algılarda girişimci kişi farklı kapılar belirleyen ve kimsenin görmediği fırsatları gören kişi olarak betimlenmiştir.

Aşağıda verilen kutucuğa bir tane "girişimci" çiziniz. Çiziminde anlaşılmadığını düşündüğünüz yerlerin üzerine açıklamalar/konuşma balonları yerleştirebilirsiniz.



Aşağıda verilen boşluğa çizdiğiniz şekli kısaca açıklayınız.
Girişimci olarak düşünüyorum. Bu kişiyi yaratıcı, sosyal, yeni fikirler, inovasyon, risk, deneyim, yeni pazarlar, müşteriler olarak tanımlıyorum. Bu kişiyi yaratıcı, sosyal, yeni fikirler, inovasyon, risk, deneyim, yeni pazarlar, müşteriler olarak tanımlıyorum.

Aşağıda verilen kutucuğa bir tane "girişimci" çiziniz. Çiziminde anlaşılmadığını düşündüğünüz yerlerin üzerine açıklamalar/konuşma balonları yerleştirebilirsiniz.

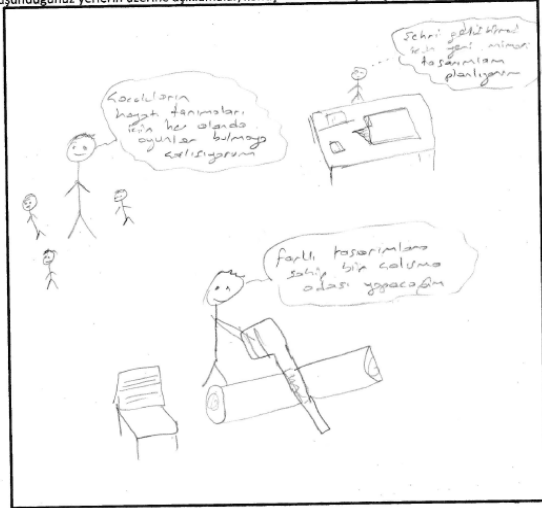


Aşağıda verilen boşluğa çizdiğiniz şekli kısaca açıklayınız.
Bu benim için en büyük başarıdır. Bu benim için en büyük başarıdır. Bu benim için en büyük başarıdır. Bu benim için en büyük başarıdır. Bu benim için en büyük başarıdır.

Şekil 2. "Fırsatları belirlemek" yetkinliğini vurgulayan çizim örnekleri

"Fırsatları belirlemek" yetkinliğinde olduğu gibi, katılımcıların üçte birinden fazlası (f=18, %38.3) çizimlerinde "yaratıcılık" yetkinliğini vurgulamış ve girişimci stereotipini yeni fikirler getiren ve farklı bakış açısına sahip olan kişiler olarak yansıtmıştır. Bu yetkinlik alanını vurgulayan iki tane örnek çizim Şekil 3' de sunulmuştur. Şekil 3' de görüldüğü gibi katılımcıların sahip olduğu stereotipik algılarda girişimci kişi inovasyona odaklanan ve orjinal, yeni ve farklı ürünler ortaya koyan kişi olarak betimlenmiştir.

Aşağıda verilen kutucuğa bir tane "girişimci" çiziniz. Çiziminde anlaşılmadığını düşündüğünüz yerlerin üzerine açıklamalar/konuşma balonları yerleştirebilirsiniz.



Aşağıda verilen boşluğa çizdiğiniz şekli kısaca açıklayınız.
Girişimci olarak düşünüyorum. Bu kişiyi yaratıcı, sosyal, yeni fikirler, inovasyon, risk, deneyim, yeni pazarlar, müşteriler olarak tanımlıyorum. Bu kişiyi yaratıcı, sosyal, yeni fikirler, inovasyon, risk, deneyim, yeni pazarlar, müşteriler olarak tanımlıyorum.

Aşağıda verilen kutucuğa bir tane "girişimci" çiziniz. Çiziminde anlaşılmadığını düşündüğünüz yerlerin üzerine açıklamalar/konuşma balonları yerleştirebilirsiniz.



Aşağıda verilen boşluğa çizdiğiniz şekli kısaca açıklayınız.
Girişimci olarak düşünüyorum. Bu kişiyi yaratıcı, sosyal, yeni fikirler, inovasyon, risk, deneyim, yeni pazarlar, müşteriler olarak tanımlıyorum. Bu kişiyi yaratıcı, sosyal, yeni fikirler, inovasyon, risk, deneyim, yeni pazarlar, müşteriler olarak tanımlıyorum.

Şekil 3. "Yaratıcılık" yetkinliğini vurgulayan çizim örnekleri

Bu bulgulara ek olarak katılımcıların betimlemelerinde girişimci cinsiyetine, kavram yanılığına ve girişimciliğin nasıl algılandığına temel olarak bakılmıştır. Katılımcıların çizimlerinde kadın (f=14, %29.8), kadın ve erkek birlikte (f=3, %6.4) ve erkek (f=30, %63.8) figürlerine rastlanmıştır. Buradan

yola çıkarak girişimci stereotiplerinden bir tanesi girişimcinin erkek olduğu algısı olarak belirlenmiştir. Girişimcilik konusundaki kavram yanılgılarında bakıldığında ise, bazı katılımcıların girişimci ve girişimcilik kavramlarını karıştırdığı (f=9, %19) ve bir katılımcının girişimciliğin sonradan öğrenilemeyeceğini düşündüğü (f=1, %2.1) verilerde tespit edilmiştir. Girişimciliğin nasıl algılandığına bakıldığında ise, katılımcıların çizimlerinde en çok finansal girişimcilik (f=23, %49), ikinci olarak sosyal girişimcilik (f=16, %34) ve üçüncü olarak yenilikçi girişimcilik (f=14, %29.8) ile ilgili figürlere rastlanmıştır. Şekil 1 finansal girişimcilik örneği olarak görülebilirken, Şekil 4’ de kâr amacı gütmeyen toplumsal yararı ön plana çıkarıldığı sosyal girişimcilik örneği çizimler sunulmuştur.

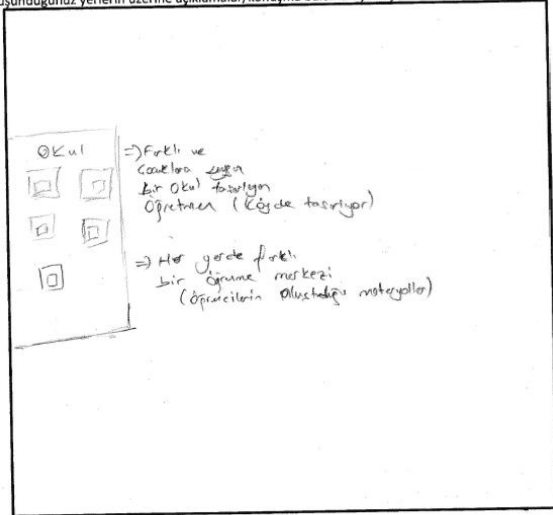
Aşağıda verilen kutucuğa bir tane "girişimci" çizin. Çiziminde anlaşılmadığını düşündüğünüz yerlerin üzerine açıklamalar/konuşma balonları yerleştirebilirsiniz.



Aşağıda verilen boşluğa çizdiğiniz şekli kısaca açıklayınız.

Girişimci olarak çizdiğim kadın, sokak hayvanlarını işsiz insanların belli noktalarda saklamak için kurdukları bu evleri kurdukları bir kuruma için katkı sağladıkları de Sokak hayvanları için kurdukları evleri anlatmaya çalıştım

Aşağıda verilen kutucuğa bir tane "girişimci" çizin. Çiziminde anlaşılmadığını düşündüğünüz yerlerin üzerine açıklamalar/konuşma balonları yerleştirebilirsiniz.



Aşağıda verilen boşluğa çizdiğiniz şekli kısaca açıklayınız.

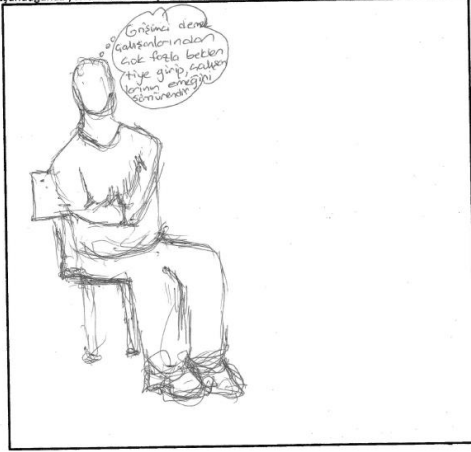
Girişimci olarak çizdiğim okul, farklı ve çeşitli öğrenim için Okul kuruyor Öğretmen (Köyde taşıyor) Her yerde farklı bir öğrenim merkezi (öğrencilerin oluştukları merkezler) Okulun ilgi ve ihtiyaçlarına göre tanımlayan bir öğretmen geliyor.

Şekil 4. Sosyal girişimcilik örneği çizim

Şekil 2’de gösterilen Elon Musk örneği ise aynı zamanda yenilikçi girişimcilik örneği olarak gösterilebilir. Girişimcilik çeşitlerine odaklanan analizlerde, girişimci kişi yerine kavram yanılgısı nedeniyle sadece girişimcilik odaklanan katılımcıların yanı sıra, girişimci kişiyi ve girişimcilik sürecini birlikte resmeden katılımcıların çizimlerine odaklanılmıştır. Bazı çizimlerde birden çok girişimcilik çeşidi yansıtılmıştır. Katılımcıların %21.3’ u (f=10) çizimlerinde girişimcilik çeşitleri yerine girişimci kişiye odaklanılmıştır. Bu sonuçlara bakıldığında ise katılımcıların neredeyse yarısının girişimciliği iş kurma ve para kazanma temelli olarak stereotipleştirdiği belirlenmiştir.

Son olarak, verilerde girişimciliği olumsuz yönüyle yansıtan bir çizim dikkat çekmektedir. Diğer bütün çizimler girişimciliği olumlu, motive edici ve güçlü yönleriyle vurgularken bu çizim girişimciliği kısıtlayıcı, köleleştirici ve sömürücü özelliklerle betimlemektedir. Bu çizim Şekil 5’ de sunulmuştur.

Aşağıda verilen kutucuğa bir tane "girişimci" çiziniz. Çiziminizde anlaşılmadığını düşündüğünüz yerlerin üzerine açıklamalar/konuşma balonları yerleştirebilirsiniz.



Aşağıda verilen boşluğa çizdiğiniz şekli kısaca açıklayınız.

Çizimim, girişimci kavramını sadece katılımcıların sadece foto çekmek diye gülmelerini öğrenmesini göstermektedir. Bu kavramın sadece katılımcıların sadece foto çekmek diye gülmelerini öğrenmesini gösterdiğini düşünüyorum.

Şekil 5. Olumsuz yönüyle girişimcilik çizimi

Şekil 5' te görüldüğü gibi, sadece bir katılımcı girişimciliğin olumsuz yönlerini vurgulamıştır. Bu katılımcı dışında diğer tüm katılımcılar ise girişimciliğin olumlu yönlerine vurgu yapmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Genel olarak bulgulara bakıldığında, katılımcıların girişimci kavramını da içine alan girişimcilik ile algısının yüksek ve çok yüksek seviyesine geçemediği saptanmıştır. Bu bulgu Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken' in (2014) okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının ve girişimcilik düzeylerine ilişkin algılarının yüksek olduğu ve Tican' in (2019) genel anlamda öğretmen adaylarının ortalamasının üzerinde yer aldığı bulgusu ile çelişse de, bu bulgunun farklı nedenlerinin olabileceği düşünülmektedir. Örneğin, bu bulgunun nedenlerinden bir tanesinin öğrencilerin girişimci ve girişimcilik ile ilgili geçmiş bilgiye sahip olmaması olabileceği düşünüldüğünde, öğrencilerin konu ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığını ya da öğretmenlerin bu anlamda eğitimi bulunmadığını göstererek bu bulgunun nedenini açıklayabilecek nitelikte olan çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, uluslararası alanda Christiani, Cholimah ve Suprayitno (2015) tarafından yürütülen çalışmanın bulguları, girişimciliği geliştiren okulların aslında girişimcilik ruhunu geliştirmek için öğrenme konusunda net bir rehberine sahip olmadığını göstermiştir. Ulusal alanda yapılan çalışmalarda ise Akyürek ve Şahin (2013) çalışmalarına katılan ilkökul öğretmenlerinin önemli bir kısmının girişimcilik beceri düzeylerinin yetersiz olduğunu belirtmiş ve konu ile ilgili lisans düzeyinde dersler verilmesini önermişlerdir. Benzer şekilde, Tican' in (2019) çalışması, öğretmen adaylarının ekonomi ve girişimcilik konulu ders almasını önermektedir. Ders vermenin yanı sıra, sanayi kuruluşları ve üniversiteler arasında işbirliğinin desteklenmesinin de girişimcilik algısının gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Arpacı, 2015). Ancak, Türkiye'de eğitim veren üniversitelere bakıldığında, girişimcilik dersinin lisans düzeyinde yoğunluklu olarak İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde yer alan bölümlerde toplandığı görülmüştür (Yelkikalan vd., 2010). Son yıllarda diğer alanlarda da önemi fark edilmeye başlanan girişimcilik eğitimi Arpacı (2015) eğitim fakültesinde verdiği derslere entegre etmiştir. Öğretmen yetiştirme programında lisans düzeyinde verdiği "Girişimcilik" dersi değerlendirmesini yapan Arpacı (2015, s.152), "eğitim fakültesinde verilen girişimcilik dersinin öğretmen adaylarının eğitim yaşamında önemli bir boşluğu doldurduğunu" ve aynı zamanda öğretmen adaylarının girişimcilik potansiyellerinin farkındalıklarını yükselttiğini tespit etmiştir. Peltonen (2015) yaptığı çalışmada öğretmenlerin girişimcilik eğitimine karşı bakış açılarını ele almış ve öğretmenlerin bu eğitimi pedagojik yenileme ve mesleki gelişim olarak vurguladıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma aynı zamanda, öğretmenlerin daha öğretmen olmadan önce girişimciliği destekleyici ders almalarının hem öğretmen olduklarında kendi girişimcilik düzeylerinin farkında olarak öğrencilerine model olmalarını hem de öğrencilerine girişimcilik becerilerini aktarmak için öğrenci düzeylerine uygun etkinlikler planlayabileceğini

olacağını ortaya koymuştur. Lisans alanında yapılan çalışmalar olmasına rağmen, erken yaşlarda, özellikle okul öncesi döneminde, girişimciğin ya da girişimcilik ruhunun geliştirilip geliştirilmemesi gerektiğine dair sınırlı sayıda çalışma yer almaktadır. Bunlardan birisi olan Christianti, Cholimah ve Suprayitno (2015) tarafından yürütülen çalışmanın bulguları girişimciliğin erken yaşlardan itibaren geliştirilmesi gerektiğini desteklemiştir. Tüm bunlardan yola çıkarak, girişimcilik bakış açısının geliştirilmesi için erken yaşlardan itibaren girişimcilik becerilerinin derslere entegre edilmesi gerektiği, ancak bu entegrasyonun başarıyla gerçekleştirilebilmesi için öncelikle fakültelerdeki öğretim elemanlarına bu anlamda eğitimler verilmesi gerektiği görüşü desteklenebilir.

Diğer bulgulara bakıldığında, katılımcıların çizimlerinde en çok finansal girişimciliğe (f=23, %49), ikinci olarak sosyal girişimciliğe (f=16, %34) ve üçüncü olarak yenilikçi girişimciliğe (f=14, %29.8) vurgu yaptığı görülmüştür. Bu sonuçlara bakıldığında ise katılımcıların neredeyse yarısının girişimciliği iş kurma ve para kazanma temelli olarak stereotipikleştirdiği belirlenmiştir. Bu bulgu Tican' in (2019) girişimciliğe genel olarak finansal girişimcilik olarak bakıldığı bulgusunu desteklemektedir. Benzer şekilde, Arpacı (2015) girişimciliği finansal kaynakların farkına varmak ve fırsatları görebilmek olarak vurgulamıştır. Girişimciliğin ilk kez iktisadi idari bilimler literatüründe ortaya çıkıp sonradan başka alanlara finans temelli olarak aktarılması, hala literatürde finans temelli kaynakların çoğunlukla yer alması, yenilikçi, sosyal ve politik girişimcilik gibi girişimcilik çeşitlerine dair özellikle eğitim alanında çok sınırlı kaynaklar bulunması, öğrencilerin neden genel olarak finansal girişimciliğe odaklandığını açıklar niteliktedir. Buna ek olarak girişimcilik eğitiminin eğitim fakültelerinde yaygın olarak verilmeyip işletmeye odaklanan alanlarda daha çok sunulduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin eyleme geçme kategorisini çok az vurgulaması (f=15, %6.4) ve öğrencilerin girişimcilik niyetini davranışa dönüştürmekte (eyleme geçmekte) zorlanması şaşırtıcı değildir. Katılımcılar her ne kadar niyeti davranışa dönüştürmekte güçlük çekse de, girişimciliği para ve kar elde etme temelli görse de girişimciliği bir anahtar beceri olarak görerek erken çocukluk eğitiminde yer alan yenilikçilik bakış açısını (innovative concept) yansıttığı fikrini kabul eden ve erken çocukluk döneminde girişimciliğin yenilikçi ve yaratıcılık temelli olarak geliştirilmesi gerektiğini destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Örn., Kondracka-Szala ve Malinowska, 2019). Zembat ve Yılmaz (2019) okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri ile girişimcilik düzeyleri arasında anlamlı, başka bir deyişle, yaratıcı düşünme eğilimleri arttıkça girişimcilik düzeyinin de arttığı iki yönlü bir ilişki olduğu tespit etmiştir. Bu noktada, okul öncesi öğretmen adaylarının girişimcilik algılarının erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişimlerine uygun olarak finansal, innovative ve sosyal girişimcilik ile ilgili hazırbulunuşluklarını ve eğilimlerini destekleyecek nitelikte olması önemlidir. Diğer bir deyişle okul öncesi öğretmenliği bölümünde eğitim alan öğretmen adaylarının, erken çocukluk dönemi yaş seviyesine uygun olarak etkinlikler tasarımları, onlara kendi girişimcilik ruhlarıyla model olabilmeleri ve onlara girişimciliğin her boyutu ile ilgili ilham vermeleri çocukların ilerideki yaşamlarına dair bilinç oluşturmaları açısından önemli olacaktır. Buradan yola çıkarak, bir önceki paragrafta önerdiğimiz erken yaşlardan itibaren girişimcilik becerilerinin derslere entegre edilmesi ve fakültelerdeki öğretim elemanlarına bu anlamda eğitimler verilmesi aşamasında, öğrencilere ve öğretmenlere girişimcilik bütüncül bir bakış açısıyla yansıtılması önem taşımaktadır. Bu anlamda eğitimler verilirken, girişimciliğin ekonomik getirisinin yanı sıra, yenilikçi ve yenilikçi yönünün vurgulanması, bu yenilikçi yaklaşımın toplumsal, sosyal faydaları da kesinlikle vurgulanmalıdır. Buna ek olarak, girişimciliğin olumsuz yönleri de bulunmasına rağmen, bir katılımcı hariç katılımcıların hiçbiri girişimciliğin bu yönüne vurgu yapmamıştır. Girişimciliğe dair bütüncül bir bakış açısı geliştirilmesi hedefleniyorsa, öğrencilerin ve öğretmenlerin girişimciliğin olumlu ve olumsuz yönlerinin farkında olması ve girişimciliği her yönüyle tanıması gerekmektedir. Bu şekilde bütüncül bir bakış açısıyla girişimciliğin potansiyel avantaj ve dezavantajlarına dair farkındalığın artırılması, girişimciliğin ileride yanlış kullanımından doğabilecek toplumsal, çevresel ve ekonomik zararın önüne geçilmesini sağlayıp, bireylerde etik davranışı ve sosyal değerlerin oluşumunu destekleyebilir.

Elde edilen sonuçlar arasında, bazı katılımcıların (f=9, %19) girişimci ve girişimcilik kavramlarını karıştırdığı ve bir katılımcının (f=1, %2.1) girişimciliğin sonradan öğrenilemeyeceğini düşündüğü verilerde tespit edilmiştir. Girişimcilik fırsatları fark etme, fark edilen fırsatlara yönelik olarak analiz yapma ve yapılan analizlerle insan yaşamını kolaylaştırma becerisine sahip olmak (Eraslan, 2011) olarak ifade ediliyorken, girişimci ise imkanları tanımlayarak mevcut imkanlar dahilinde organizasyon yapan ve bunun devamlı olmasını sağlayan birey ya da bireyler olarak ifade edilmektedir (Yılmaz, 2014). Bu noktadan bakıldığında bu çalışmada yer alan katılımcıların bu iki kavramı karıştırmaları girişimciliğe dair

ön bilgilerinin eksikliğini vurgulayan önemli bir sorunun göstergesi olabilir. Bu sorunun giderilebilmesi için okul öncesi öğretmen adaylarının girişimcilik temelli ders almaları ve bu ders temelinde girişimci 3-8 yaş çocukları için girişimciliği destekleyen etkinlikler tasarlama becerilerinin kazandırılması gerekmektedir.

Sonuç

Bu çalışma, okul öncesi öğretmen adaylarının girişimcilik dersi almamalarına rağmen girişimci ve girişimcilik ile ilgili algılarının olduğunu, ancak bu algıların düşük düzeyde kaldığını göstermektedir. Katılımcıların girişimci kişiye dair stereotipik algılarında, çok yoğunluklu olarak finansal sonrasında sosyal ve en az yoğunluklu olarak da yenilikçi girişimcilikte olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğrencilerinin girişimciliğe dair algılarının ve farkındalıklarının artırılması için öğretmenlerin yeterli eğitimi lisans düzeyinde almaları gerekmektedir. Öğretmen adaylarına verilecek derslerde finansal girişimcilik yerine sosyal ve innovative girişimciliğin desteklenmesi, girişimciliğin olumlu kullanımının faydalarının yanı sıra olumsuz kullanımının potansiyel zararları konusunda bilinçlendirilmesi, ve bunlara ek olarak, kendine güven, dürüstlük, bağımsızlık, sorumluluk, yaratıcılık, pes etmeme, risk alma, yeni durumlara uyum sağlayabilme, çevre için duyarlı olma, takım çalışması, disiplinli olma ve saygı duyma gibi girişimcilik değerlerinin ön plana çıkarılması genel olarak okul öncesi eğitimi programları geliştirilirken dikkate alınması gereken önemli noktalar olarak tavsiye edilmektedir. Bu eğitim kapsamında ise öncelikle öğretmen adaylarının kendi girişimcilik algılarındaki eksikliklerin giderilmesi amaçlanmalı sonrasında ise kendi potansiyelleri ortaya çıkarılması hedeflenmelidir. Bunların akabinde ise okul öncesi öğretmen adayları öğretmen olduklarında çevrelerine ve bilhassa da erken yaş dönemindeki öğrencilerine karşı girişimcilik modeli örneği sergileyebilmeli ve öğrencilerinin gelişim düzeylerine uygun olarak girişimcilik etkinlikleri tasarlayabilir becerileri kazanmaları sağlanmalıdır. Çalışmada ortaya çıkan üç tip girişimcilik de çocukların yaş ve gelişim seviyelerine uygun şekilde etkinliklerle pratik edilebilir ve bu sayede çocukların bu üç tipteki girişimcilik modellerine dair farkındalıkları geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Adatepe, S., Kul, M. ve Adatepe, E. (2021). Examining entrepreneurship characteristics and reflective thinking levels of pre-service teachers at physical education and sports school. *Education Quarterly Reviews*, 4(3), 342-355.
- Akyürek, Ç. ve Şahin, Ç. (2013). İlkokul öğretmenlerinin girişimcilik becerisine ilişkin görüşlerini değerlendirilmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 17(57), 51-68.
- Arpacı, İ. (2015). Eğitim fakültesinde verilen girişimcilik dersinin öğretim etkinliğinin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 138-154.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. New York, NY: Oxford University Press.
- Chambers, D.W. (1983). Stereotypic images of the scientists: the draw-a-scientist test. *Science Education*, 67, 255-265.
- Christianti, M., Cholimah, N. ve Suprayitno, B. (2015). Development of entrepreneurship learning model for early childhood. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 3(3), 65-70.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Department of Education and Skills (2016). *Ireland's National Skills Strategy 2025*. (pp. 1–123). Dublin: Communications Unit Department of Education and Science.
- Deveci, İ. ve Çepni, S. (2014). Entrepreneurship in science teacher education (Fen bilimleri öğretmen eğitiminde girişimcilik). *Journal of Turkish Science Education*, 11(2), 161-188.
- Dixon, R., Meier, R. L., Brown, D. C. & Cluster, R. L. (2005). The Critical entrepreneurial competencies required by instructors from institution-based enterprises: A Jamaican study. *Journal of Industrial Teacher Education*, 42(4), 26-51.
- Eraslan, L. (2011). İlköğretim programlarında girişimcilik öğretimi (hayat bilgisi dersi örneği). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 82-94.

- European Commission (2011). *Entrepreneurship education: Enabling teachers as a critical success factor. a report on teacher education and training to prepare teachers for the challenge of entrepreneurship education*. Brussels: Entrepreneurship Unit.
- Finnish National Board of Education (2014). *New national core curriculum for basic education: focus on school culture and integrative approach*. Finland: Finnish National Agency for Education. Retrieved from: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/new-national-core-curriculum-for-basic-education.pdf>.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Hisrich, R. D. ve Peters, M. P. (2002). *Entrepreneurship*. New Delhi: McGraw-Hill.
- Knight M ve Cunningham C. (2004). *Draw an Engineer Test (DAET): Development of a tool to investigate students' ideas about engineers and engineering*. Proceedings of the 2004 American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition. Salt Lake City, Utah.
- Kondracka-Szala, M. ve Malinowska, J. (2019). Entrepreneurship education as a challenge in the education of teachers of pre-school and early school children – at the intersection of academic theory and practice. *The Educational Review*, 157-168. doi; 10.15804/tner.2019.58.4.12.
- Martin, R. L., ve Osberg, S. (2007). Social entrepreneurship: The case for definition. *Stanford Social Innovation Review*.
- McGarty, C., Yzerbyt, V.Y. ve Spears, R. (2002). Social, cultural and cognitive factors in stereotype formation. In *Stereotypes as explanations: The formation of meaningful beliefs about social groups* (Eds. McGarty, C., Yzerbyt, V. Y., & Spears, R.). Cambridge: Cambridge University Press (1–15).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Fen Bilgisi Mufredatı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Peltonen, K. (2015). How can teachers' entrepreneurial competences be developed? A collaborative learning perspective. *Education + Training*, 57(5), 492–511. doi:10.1108/et-03-2014-0033.
- Renoe P. (2003). The Draw-an-Archaeologist Jest: A Good Way to Get the Ball Rolling. *Science Activities: Classroom Projects and Curriculum Ideas*, 40, 31-36.
- Rindova, V., Barry, D. ve Ketchen, D. J. (2009). Entrepreneurship as emancipation. *Academy of Management Review*, 34(3), 477–491.
- Tican, C. (2019). Pre-Service primary school and pre-school teachers' perception of individual entrepreneurship and opinions about their creative thinking tendency. *International Journal of Educational Methodology*, 5(4), 591-606.
- Uçar, S. (2018). Girişimcilik ve STEM eğitimi. In *Okul öncesinden üniversiteye kuram ve uygulamada STEM eğitimi* (Ed. D. Akgündüz). Ankara: Anı Yayıncılık, 97-112.
- Uçar, S. (2020). Fen Bilimleri öğretmen adaylarının sahip oldukları girişimci ile ilgili stereotip düşüncelerinin belirlenmesi: Girişimci çiz. *Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 3(1), 25-40.
- Uçar, S. (2020). *Girişimcilik Eğitimi: Temel Eğitimden Öğretmen Eğitimine Genel Bakış*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Uçar, S. ve Uçar, Y. (2016). The stereotypical images of a dentist and how they change over time in a DDS program: Application of Draw a Dentist Test (DADT). *Atatürk Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi*, 26 (3), 419-426.
- Yavuz Konokman, G., ve Yanpar Yelken, T. (2014). Investigation of preschool teacher candidates' attitudes towards learning and their entrepreneurship levels. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6 (3), 648-665.
- Kaya, S. (2019). *Enhancing pre-service science teachers' understanding of how science works in society: the role of economics and entrepreneurship in nature and science* (Doktora tezi). İrlanda, University of Limerick.
- Kaya, S., Erduran, S., Birdthistle, N., & McCormack, O. (2018). Looking at the social aspects of nature of science in science education through a new lens. *Science & Education*, 27(5), 457-478.
- Yelkikalan, N., Akatay, A., Yıldırım, H. M., Karadeniz, Y., Köse, C., Koncagül, Ö., ve Özer, E. (2010). Dünya ve Türkiye üniversitelerinde girişimcilik eğitimi: Karşılaştırmalı bir analiz. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(19), 2010, 51-59.
- Yılmaz, A.S. (2014). Bir sosyal değişim ajanı olarak girişimcilik eğitimi. *Zeitschrift für die Welt der Türken, Journal of World of Turks*, 6(1), 297-311.

Zembat, R. Ve Yılmaz, H. (2019). *Yaratıcı düşünme eğilimi ve girişimcilik: okul öncesi öğretmenleri üzerine bir araştırma*. 5. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi (UBAK), 11 – 14 Temmuz 2019, Bandırma.

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE İLK ARA TATİL: OKUL PAYDAŞLARINA GÖRE GÜÇLÜ VE ZAYIF YANLAR

THE FIRST MID-TERM BREAK IN THE TURKISH EDUCATION SYSTEM: STRENGTHS AND WEAKNESSES ACCORDING TO SCHOOL STAKEHOLDERS

Yurdagül DOĞUŞ¹

ÖZ: Bu çalışmada Türk Millî Eğitim Sistemi içerisinde ilk kez 2019 yılı Kasım ayında uygulanan ara tatilin güçlü ve zayıf yanlarına ilişkin okul paydaşlarının görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Temel nitel araştırma deseninin benimsendiği çalışmanın çalışma grubunu 29 katılımcı oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla, yüz yüze görüşmelerle elde edilmiş ve içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin akademik eksiklerini gidermelerine, sosyal-kültürel-sportif etkinliklere katılabilmelerine, okula olumlu tutum geliştirebilmelerine olanak tanınması; öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine, olumlu iş yeri arkadaşlığı kurabilmelerine katkı sağlaması; velilerin aile ilişkilerini güçlendirmesine fırsat sunması ara tatilin güçlü yanlarıdır. Ayrıca bir örgüt olarak okulların örgüt iklimine ve örgütsel öğrenme potansiyeline destek olması ara tatilin güçlü yanlarındandır. Ancak ara tatilin öğrenciler için öğrenme ve motivasyon kaybına neden olması, fırsat eşitsizliği oluşturması; öğretmenler için planlamadaki yetersizlik nedeniyle verimsiz seminer ve etkinlik programının uygulanması; veliler için bazı dezavantajlar nedeniyle fırsat eşitsizliğine yol açması gibi zayıf yanları bulunmaktadır.

ABSTRACT: In this research, it is aimed to determine the opinions of school stakeholders on the strengths and weaknesses of the mid-term break, which was implemented for the first time in November 2019 in the Turkish National Education System. The study group of the research, in which the basic qualitative research design was adopted, consists of 29 participants. In the research, the data were collected in face-to-face interviews through a semi-structured interview form. The obtained data were analyzed by content analysis. According to the findings of the research, the strengths of the mid-term break are that it allows students to overcome their academic deficiencies, participate in social-cultural-sportive activities, and develop a positive attitude towards school; contributes to teachers' professional and personal development and establishing positive workplace friendships; provides an opportunity to facilitate parents' daily lives and strengthen family relationships. In addition, breaks have strengths such as supporting a positive organizational climate and organizational learning for schools which are organizations. However, the mid-term break has weaknesses as it causes loss of learning and motivation, creates inequality of opportunity for students; implementation of an inefficient seminar and activity program for teachers due to the inadequacy of planning; for parents, inequality of opportunity because of some disadvantages.

Anahtar sözcükler: Ara tatil, öğrenme kaybı, eğitimde fırsat eşitliği, örgütsel öğrenme, okul iklimi

Keywords: Mid-term break, learning loss, equality of opportunity in education, organizational learning, school climate

Bu makaleye atf vermek için:

Doğuş, Y. (2022). Türk eğitim sisteminde ilk ara tatil: Okul paydaşlarına göre güçlü ve zayıf yanlar, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1718-1736

Cite this article as:

Dogus, Y. (2022). The first mid-term break in the Turkish education system: Strengths and weaknesses according to school stakeholders. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1718-1736

¹. Dr. Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara/Türkiye, yurdaguldogus@gmail.com. ORCID: 0000-0002-6305-4271

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Increasing the quality of education in the Turkish education system has been one of the issues that have been focused since the establishment of the Republic. In this direction, many improvement and innovation works have been carried out (Karip, 2019). One of the innovation studies carried out was the mid-term breaks that started to be implemented within the scope of the 2023 Education Vision studies. mid-term breaks, which were brought to life with the change in the school calendar, have been an important practice that has changed the habits of students, teachers, administrators and parents, in short, has affected a large part of the society.

The reasons for the change in the education calendar and the transition to the mid-term breaks were explained by the Ministry of National Education through the concepts of "productivity" and "balance". It was emphasized that the aim of the change was to increase the efficiency of the number of days of education and to maintain its balance. In addition, from the statements made by the Ministry of National Education, it is understood that there are two main motivation sources for implementing the break. The first of these is the scientific evidence that Turkey is among the countries with the longest summer break in the world, and the second is that the short breaks in education make it easier for students to learn, and long summer breaks cause learning losses (MEB, 2019a).

In Turkey, there is limited research in the literature on the practice of mid-term break, which causes changes in the school calendar and the habits of students, teachers and parents. With this study, it is aimed to determine the strengths and weaknesses of the mid-term break according to the opinions of students, teachers and parents, who are the most important stakeholders of the school, regarding a new practice in the Turkish National Education System. Thus, with the research, important outputs such as providing scientific data on the strengths and weaknesses of the break and contributing to the knowledge are expected so that the implementers can carry out more effective studies in the next breaks, and policy makers can make regulations at the national level. In this context, the research seeks answers to the following questions:

1. What are the strengths of the mid-term break according to students, parents and teachers?
2. What are the weaknesses of the mid-term break according to students, parents and teachers?

Method

The study was carried out with qualitative research method and basic qualitative research design. The study group of the research consists of twenty-nine participants in total. The data were obtained through face-to-face interviews through a semi-structured interview form created by the researcher. In order to increase the quality of the research and to ensure its validity and reliability, expert opinion was sought during the preparation of the interview form. Triangulation was provided by consulting the opinions of different school stakeholders. The transcribed data were read and confirmed by the participants. Maximum diversity was achieved by ensuring that the participants were from different genders, branches, class and income levels, and a number of participants were included in the study to ensure data saturation (Merriam, 2018, s. 221). In addition, the interview forms, which were written in the coding and theme creation process in the research, were sent to an academician in education administration and the percentage of agreement between the coders was calculated using the Miles and Huberman (1994) model. Accordingly, the compliance percentage of the encoders was calculated as 93.3. A code and a number (T1,T2,...P1,P2,...S1,S2....S12) were used for each participant in order to facilitate the readability of the findings and to ensure the confidentiality of the participants' identity (Merriam, 2018, s. 25; Patton, 2018, s. 454). Participants were informed about the research subject and purpose, and their volunteering was provided. Research ethics were complied with in all processes of the research.

Findings

The first sub-problem of the research is to determine the strengths of the break. In this direction, it was found in the research that the mid-term break has very important strengths for teachers, students, parents and the school as an organization. It has been determined that the mid-term break has its strengths for students, as it provides an opportunity to eliminate academic deficiencies and develop a positive attitude towards the school. The positive contribution to professional and personal development and workplace friendship has emerged as the strengths of the mid-term break for teachers and facilitating daily life for parents. In addition, the positive contribution to the subjective well-being of students and teachers, in other words to their happiness, and to the family relations of teachers, students and parents are the other strengths of the break. In addition, it has been understood that the mid-term break application has strong aspects such as supporting a positive school climate and organizational learning for the school as an organization. The second sub-problem of the research is to determine the weaknesses of the break. In the research, it has been determined that the weaknesses of the mid-term break are that it causes inequality of opportunity among students, causes students to experience loss of learning and motivation, the seminar and activity programs planned for teachers are dysfunctional, and it creates problems for working parents such as taking care of their children.

Discussion and Conclusion

In the Turkish National Education System, the mid-term breaks, which start a new era in terms of school calendar, have many strengths such as shortening the summer vacation period relatively, increasing the relaxation of students and teachers, increasing their motivation for learning and teaching, and enabling parents to spend more time with their children. According to the results of the research, students, teachers and parents are generally satisfied with the mid-term break. However, there are some important weaknesses, especially regarding the planning of the break. One of them is that the professional work program applied during the break and the seminar work of the teachers are far from meeting the needs. In addition, it can be said that the mid-term break is not effective in changing the leisure habits of students and parents, and traditional break habits are maintained during this break. In addition, the most striking weakness of the mid-term break is that students are absent from school before the mid-term break, and that the mid-term break causes more losses in the academic and social development of disadvantaged students. One of the requirements of a successful learning process is the effective use of teaching time (Enterieva & Sezgin, 2020). In this context, the change in the school calendar in Turkey in 2019 and the introduction of two one-week mid-term breaks in an academic year in addition to the summer break and the semester break can be considered as an important step in ensuring the effectiveness of education time. As a result of the research, it has been suggested to policy makers and practitioners to conduct academic-social-cultural activities that will prevent the deepening of inequalities among students. It was suggested to the researchers to investigate the effects of students being away from school for a short time, such as mid-term breaks, on their motivation and success, learning losses and inequalities of opportunity caused by mid-term breaks.

GİRİŞ

Türk eğitim sisteminde eğitimin niteliğinin artırılması Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana odak noktasında yer alan konulardan biridir. Bu doğrultuda pek çok iyileştirme ve yenilik çalışması gerçekleştirilmiştir (Karip, 2019). Yürütülen yenilik çalışmalardan biri 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında uygulanmaya başlayan ara tatiller olmuştur. Okul takviminde yapılan değişikliklerle hayata geçen ara tatiller öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin, velilerin onlarca yıldır sürdürdükleri alışkanlıklarını değiştiren, kısacası toplumun çok büyük bir kesimini etkileyen önemli bir uygulama olmuştur.

Ara tatil uygulamasıyla ilgili olarak kamuoyu ilk kez 15 Mayıs 2019 tarihinde Milli Eğitim Bakanı tarafından bilgilendirilmiştir (MEB, 2019a). Devamında 18-22 Kasım 2019 tarihleri arasında uygulanacak ara tatilin etkinlik programının hazırlandığı, hazırlanan etkinliklerin planlanması, duyurulması ve etkili bir şekilde yürütülebilmesi için "Ara Tatil Çocuk Etkinlik İletişim Koordinasyon Birimi" kurulduğu açıklanmıştır (MEB, 2019b). Öğrencilere yönelik etkinlik önerilerinin yer aldığı

"aratatil.meb.gov.tr" sitesinin kullanıma açıldığı kamuoyu ile paylaşılmıştır (MEB, 2019c). Mevzuatta gerekli değişiklikler yapılarak (RG, 2019a; RG, 2019b) uygulama hayata geçirilmiştir. İlk ara tatilde planlandığı gibi öğretmenler mesleki çalışmalarını yürütmek üzere yarı zamanlı okula devam etmiş, öğrenciler ise tatil sürecini aileleriyle geçirmiştir. Ancak Covid-19 salgın hastalığı nedeniyle uzaktan eğitime geçilmesiyle sonraki ara tatilde öğretmenlerin seminer programları çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir.

Eğitim takviminin değişmesi ve ara tatil uygulamasına geçilmesinin gerekçeleri Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından "verimlilik" ve "denge" kavramları üzerinden açıklanmıştır. Değişim ile hem eğitim öğretim günlerinin verimliliğinin artırılmasının hem de dengesinin korunmasının amaçlandığı vurgulanmıştır. Böylece 180 iş günü eğitim süresinde değişiklik yapılmamış, 13 hafta olan yaz tatili süresinin iki haftası Kasım ve Nisan aylarında birer hafta olmak üzere eğitim yılı içerisine dahil edilmiş ve öğrencilerin yaz tatili süresi 11 hafta olarak belirlenmiştir. Ara tatiller ile öğrencilerin bilim-sanat-spor faaliyetlerinde bulunmaları, öğrenme eksikliklerini telafi edebilmeleri, öğretmenlerin dinlenmelerinin yanı sıra mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri, okulların fiziki koşullarının iyileştirilmesi çalışmalarının yürütülmesi (MEB, 2019a) hedeflenmiştir.

Türkiye'nin dünyada en uzun yaz tatili yapan ülkeler arasında yer alması, MEB'in çalışma takviminde değişikliğe giderek ara tatil uygulamasına başlamasındaki motivasyon kaynaklarından biri olduğu yapılan açıklamalardan anlaşılmaktadır (MEB, 2019a). Bilim insanları ve politika belirleyicilerin de ilgi odağındaki konulardan olan okul takvimi, Erasmus+ programına katılan ülkelerin verilerinden yararlanılarak "The Organisation of School Time in Europe" raporu ile her yıl paylaşılmaktadır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021). Buna göre Avrupa Birliğine (AB) üye, aday ve potansiyel aday ülkelerin okul takvimlerinde her ülkenin kendi coğrafi koşullarından, tarihi ve kültürel geçmişinden kaynaklı bazı farklılıklar bulunmakla birlikte pek çok uygulamanın ortak olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin ülkelerin çoğunluğunda yaz ve dönem arası tatillerin yanı sıra her dönem içerisinde birkaç gün ya da bir haftalık kısa aralar verilmektedir. Türkiye'de ise 2019 yılına kadar öğrenciler Avrupalı akranlarından farklı olarak sadece yaz ve dönem arası tatili yapabilmekteydiler. Böylece ara tatil uygulaması ile Türkiye'nin AB üyesi ve aday ülkeleri ile eğitim takviminin uyumlu hâle geldiği söylenebilir.

Başlangıçta ekonomik birlikteliği sağlamak amacıyla kurulan AB süreç içerisinde sosyal ve kültürel yaşam, siyaset ve eğitimi de kapsayan ortak Avrupa değerlerini oluşturmayı amaçlayan çok yönlü bir yapı hâline gelmiştir. 1964 yılından itibaren AB içerisinde yer almayı temel politikalarından biri olarak belirleyen (Avrupa Komisyonu, 2021) Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim alanında uygulamaya koyduğu değişiklikler özellikle 2000 yılından itibaren ağırlıklı olarak AB'ye uyum ekseninde olmuştur (Aygen, 2019). Başka bir deyişle yeni yüzyılda Türkiye'nin eğitim politikalarını şekillendiren temel unsurlardan biri AB'ye uyum süreci olmuştur. Çok sayıda değişimin ve iyileştirmenin yapıldığı bu süreçte üye ve aday ülkelerin çoğunluğunda uygulanan ara tatillerin okul takvimine dahil edilmesinin de AB uyum çalışmaları kapsamında gerçekleştirildiği değerlendirilmesinde bulunulabilir.

Ara tatil uygulamasının başlatılmasında MEB'in motivasyon kaynaklarından bir başkası öğretime verilen kısa araların öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırdığı, uzun yaz tatillerinin ise öğrenme kayıplarına neden olduğu yönündeki bilimsel kanıtlardır (MEB, 2019a). Uzun yaz tatilleri özellikle dezavantajlı öğrenciler için öğrenme kayıplarının ve başarısızlığın temel nedenlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Baz, 2021; Graham, McNamara & Van Lankveld, 2012; Sezgin, Erdoğan & Dağ, 2020; Stewart, Watson & Campbell, 2018). Okul döneminde verilen kısa aralar, öğrencilerin okul tükenmişliği yaşamalarını önlemede ve böylece akademik başarıyı artırmada bir yöntem olarak kullanılabilir. Literatürden müfredatın yoğun, günlük ders sayısının ve ödev yükünün fazla olmasının öğrencilerin okul tükenmişliği yaşamalarına neden olduğu (Özdemir, 2015) ve başarılarını olumsuz etkilediği (Babaoğlu, 2017) görülmektedir.

Öğrencilerin okula bağlılığının zayıflamasını, akademik çalışmalara karşı sinik davranmasını, kendilerini yorgun ve yetersiz biri olarak algılamasını niteleyen öğrenci tükenmişliğinin (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma & Bakker, 2002) en somut göstergelerinden biri düşük akademik motivasyondur. Jiang, Rosenzweig ve Gaspard (2018)'a göre akademik motivasyon öğrenci başarısının belirleyicilerindedir ve öğrenciler bir akademik görevi yerine getirebilmek için istekli olduklarında başarılı olma ihtimalleri artmaktadır. Akademik motivasyonla ilgili araştırma sonuçları da (Babaoğlu, 2017; Helker & Wosnitza, 2016; Nunn, 2014) motivasyonu yüksek öğrencilerin başarılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin motivasyonlarının düşük olması

devamsızlık yapmalarına hatta okul terki gibi istenmeyen davranışlarına neden olabilmektedir. Nitekim öğrencilerin devamsızlık nedenlerinin incelendiği araştırmalar (Hoşgörür & Polat, 2015; Şanlı, Altun & Tan, 2015; Uzun & Kemerli, 2019) bu durumu desteklemektedir. Bu nedenle öğrencilerin tükenmişliğini azaltan, öğrenmesini kolaylaştıran, akademik motivasyonlarını ve başarılarını artıran uygulamaların incelenmesi önemlidir.

Türkiye’de okul takviminde ve öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin alışkanlıklarında değişikliğe yol açan ara tatil uygulamasına ilişkin literatürde sınırlı araştırma bulunmaktadır. Bazı araştırmalarda öğretmenlerin (Burç & Karakuyu, 2020; Çağlar & Kayalar, 2019; Doğan, 2020; Kaya, 2021; Özer, 2020; Yıldız, & Kılıç, 2020) ve okul yöneticilerinin (Bilyay & Kayalar, 2019; Yılmaz, 2020) görüşleri incelenmiştir. Bazılarında ise öğrencilerin (Gökbulut & Eroğlu, 2021; Koç-Akran, 2019) ve velilerin (Toraman & Kayalar, 2019; Yakıt & Yalın-Uçar, 2020) görüşleri belirlenmiştir. Bu çalışma ile Türk Milli Eğitim Sistemi’nde yer alan yeni bir uygulamaya ilişkin okulun en önemli paydaşları olan öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin görüşlerine göre ara tatilin güçlü ve zayıf yanlarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Böylece araştırma ile uygulayıcılara sonraki ara tatillerde daha etkili çalışmalar yürütebilmeleri, politika belirleyicilere ulusal düzeyde düzenlemeler yapabilmeleri için bilimsel veri sağlanması, bilgi birikimine katkı sunulması gibi önemli çıktılar beklenmektedir. Bu kapsamda araştırmada şu sorulara cevap aranmaktadır:

1. Öğrencilere, öğretmenlere ve velilere göre ara tatilin güçlü yanları nelerdir?
2. Öğrencilere, öğretmenlere ve velilere göre ara tatilin zayıf yanları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışma, bireylerin deneyimlerinin tümevarımcı ve bütüncül bir şekilde anlaşılmasına olanak sağlayan nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir (Patton, 2018, s. 69; Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 254). Bir olgunun daha zengin ve derin yönünün keşfedilmesi fırsatını sağlayan nitel araştırmalar (Hefferon & Boniwell, 2018) farklı desenlerde yürütülebilir. Bu araştırmada temel nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Temel nitel araştırmada amaç; bireylerin olaylar, olgular ve durumlar karşısında deneyimlerini ve bu deneyimlerden nasıl anlamlar çıkardıklarını onların bakış açısından ortaya koymaktır (Merriam, 2018). Bu nedenle araştırmada temel nitel araştırma deseniyle ara tatilin güçlü ve zayıf yanlarına ilişkin öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin öznel görüşlerinin, algılarının ve attetikleri anlamların keşfedileceği (Creswell, 2017, s. 4) değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesinde kamu ortaokullarında; görev yapan 10 öğretmen, eğitim gören 12 öğrenci, çocuğu öğrenci olan 7 veli toplamda 29 katılımcı oluşturmaktadır. Maksimum çeşitliliği sağlamak amacıyla farklı rollerde, farklı cinsiyet, yaş, branş, sınıf düzeyi, meslek, gelir grubundaki katılımcılar araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcı öğretmenlerin tümü lisans mezunu, 3’ü erkek, 7’si kadındır. Öğretmen katılımcılar 8 ile 18 yıl arasında değişen kıdemlerde olup farklı branşlarda görev yapmakta ve kendilerini orta gelir grubunda tanımlamaktadır. Katılımcı velilerin tamamı kadındır. Veli katılımcılar 33 ile 46 yaş arasında, farklı eğitim düzeylerinde, üçü öğretmen olarak çalışmaktadır. Veli katılımcılar kendilerini orta gelir grubunda tanımlamakta ve çocukları ortaokullarda farklı sınıf düzeylerinde eğitim görmektedir. Öğrenci katılımcıların 5’i erkek, 7’si kızdır. Öğrencilerin 3’ü beşinci, 6’sı altıncı, 3’ü yedinci sınıf öğrencisidir. Öğrenci katılımcıların babaları farklı meslek gruplarında, 3’ünün annesi öğretmen olarak çalışmaktadır. 2 öğrenci kendilerini düşük, 9 öğrenci orta, 1 öğrenci yüksek gelir grubunda tanımlamıştır.

Tablo 1.

Katılımcıların demografik bilgileri

Öğretmen							
S.N	Kod	Cinsiyet	Kıdem	Branş	Eğitim	Gelir durumu	
1	T-1	Kadın	13	Matematik	Lisans	Orta	
2	T-2	Erkek	8	Matematik	Lisans	Orta	
3	T-3	Erkek	14	Din KAB	Lisans	Orta	
4	T- 4	Kadın	12	Fen Bilimleri	Lisans	Orta	
5	T- 5	Kadın	8	Arapça	Lisans	Orta	
6	T- 6	Kadın	16	Türkçe	Lisans	Orta	
7	T- 7	Kadın	9	İngilizce	Lisans	Orta	
8	T-8	Kadın	14	Türkçe	Lisans	Orta	
9	T-9	Kadın	10	Din KAB	Lisans	Orta	
10	T-10	Erkek	18	Rehberlik	Lisans	Orta	
Veli							
S.N	Kod	Cinsiyet	Yaş	Eğitim	Meslek	Öğrenci sınıfı	Gelir
11	P-1	Kadın	38	Lisans	Öğretmen	8	Orta
12	P-2	Kadın	34	Lise	Çalışmıyor	7	Orta
13	P-3	Kadın	46	Lisans üstü	Öğretmen	6	Orta
14	P-4	Kadın	35	Ortaokul	Çalışmıyor	5	Orta
15	P-5	Kadın	33	Lise	Çalışmıyor	6	Orta
16	P-6	Kadın	34	Ortaokul	Çalışmıyor	5	Orta
17	P-7	Kadın	40	Lisans	Öğretmen	6	Orta
Öğrenci							
S.N	Kod	Cinsiyet	Sınıf	Baba meslek	Anne Meslek	Kardeş sayısı	Gelir
18	S-1	Erkek	6	Doktor	Öğretmen	3	Orta
19	S-2	Erkek	5	Memur	Çalışmıyor	2	Orta
20	S-3	Erkek	5	İmam	Çalışmıyor	3	Orta
21	S-4	Erkek	6	İşçi	Çalışmıyor	2	Orta
22	S-5	Erkek	5	İnşaat Müh.	Öğretmen	3	Orta
23	S-6	Kız	6	İşçi	Çalışmıyor	3	Orta
24	S-7	Kız	6	İşçi	Çalışmıyor	5	Düşük
25	S-8	Kız	6	Şoför	Çalışmıyor	3	Düşük
26	S-9	Kız	6	Esnaf	Çalışmıyor	4	Yüksek
27	S-10	Kız	7	Memur	Öğretmen	3	Orta
28	S-11	Kız	7	Memur	Çalışmıyor	3	Orta
29	S-12	Kız	7	İşçi	Çalışmıyor	4	Orta

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2008) araştırma konusuna temel oluşturabilecek kuramsal alan yazının yeterli olmadığı durumlarda açık uçlu görüşme soruları ile oluşturulan görüşme formlarının kullanılmasını önermektedir (s. 91). Görüşme formunun hazırlanması için öncelikle kapsamlı bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Bir ortaokulda görev yapan iki öğretmen ile yapılandırılmamış ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan taslak görüşme formu iki eğitim yönetimi alanı akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzmanların belirlenmesinde eğitim yönetimi alanında nitel araştırmalar gerçekleştirmeleri kriter olarak belirlenmiştir. Ayrıca taslak form dil bilgisi kuralları ve anlaşılabilirlik açısından iki Türkçe öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri sonrası bir soru taslak görüşme formundan çıkarılmış, imla kuralları açısından yeniden düzenlenmiştir. Taslak formunun anlaşılabilirliğinin belirlenebilmesi için araştırmacının katılımcıları arasında yer almayan iki öğretmen ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir (Merriam, 2018, s. 93). Pilot uygulama gerçekleştirilen öğretmenler taslak formun kolay anlaşılabilir olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Böylece son haline kavuşan görüşme formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde öğretmen katılımcılar için beş, öğrenci ve veli katılımcılar için altı demografik soru bulunmaktadır. Görüşme formunun ikinci bölümde katılımcıların ara tatilin güçlü ve zayıf yanlarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik iki soru ve dört sonda (Patton, 2018, s. 350) yer almaktadır.

Verilerin Elde Edilmesi ve Etik Hususlar

Araştırmanın verileri 2019-2020 eğitim öğretim yılında 3-14 Aralık 2019 tarihleri arasında gerçekleştirilen yüz yüze görüşmelerle elde edilmiştir. Araştırmanın konusu, amacı, yöntemi hakkında bilgilendirilen, gönüllü onam formu alınan katılımcılarla önceden belirlenen gün ve yerde (okul kütüphanesi, okul rehberlik servisi) görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bütün süreçlerinde araştırma etiğine uyulmuş, öğrenci katılımcılar için velilerinden izin belgesi alınmış ve katılımcılara kimliklerinin gizli tutulacağı açıklanmıştır. Araştırmada bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı hiçbir eylemde bulunulmamıştır. Araştırma verileri 2020 yılı öncesinde elde edildiği için ayrıca etik kurul izni zorunluluğu bulunmamaktadır (TUBİTAK, 2020). Araştırmada görüşmeler araştırmacı tarafından yürütülmüş ve katılımcılarla güven ilişkisi kurulmuştur. Araştırmacının deneyimli bir psikolojik danışman olması meslek yaşamı boyunca önyargılarını kontrol altına alma, insan deneyimlerini dinleme, anlama becerilerinin gelişmesini sağlamıştır (Patton, 2018 s. 341). Görüşmeler 20 ila 40 dakika arasında sürmüş, kayıt cihazı ile kaydedilmiş daha sonra bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi belli kurallara dayalı olarak bir metnin düzenlenmesi, daha küçük içerik kategorileriyle özetlenmesi, karşılaştırılması ve yorumlanmasından oluşan sistematik, tekrarlanabilir bir araştırma tekniğidir (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 269). İçerik analizi elde edilen büyük çaplı ham verinin içindeki gizli anlamların keşfedilmesini, veri içerisinde saklı bulunan anlamın önemli tema, kategori ve kodlara ayrılarak okuyucuya açıklayıcı durum örnekleri ile sunulmasını sağlamaktadır (Patton, 2018, s. 5). Bu bağlamda çalışmada ham veriler öncelikle bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiş, akabinde analiz için oluşturulan tabloya paragraflar halinde aktarılmıştır. Birkaç kez okunan veri içindeki kilit ifadeler, kısa kodlar belirlenmiştir. Son olarak belirlenen kodlar, örüntüler anlamlı kümeler halinde organize edilmiştir (Patton, 2018, s. 442). Bulguların okunurluğunu kolaylaştırmak ve katılımcıların kimliğinin gizliliğini sağlamak amacıyla öğretmen katılımcılara T (teacher), öğrenci katılımcılara S (student), veli katılımcılara P (parent) kodu verilmiştir. Ayrıca her bir katılımcı grubu için bir numara (T1,T2,...P1,P2,...S1,S2....S12) kullanılmıştır. Bulguların sunumunda sıklıkla doğrudan anlatımlara (Merriam, 2018, s. 25; Patton, 2018, s. 454) yer verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirliğin Sağlanması

Literatürde nitel araştırmaların kalitesini artırmak, geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için bazı öneriler bulunmaktadır. Örneğin Merriam (2018) üçgenleme, katılımcı doğrulaması, uygun ve yeterli veri toplama, araştırmacının konumu, uzman değerlendirmesi, denetleme, zengin tanımlama ve maksimum çeşitliliğin nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan geçerlik ve güvenirlik stratejileri olduğunu belirtmektedir (s. 221). Bu doğrultuda araştırmada görüşme formunu oluşturma sürecinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Farklı okul paydaşlarının görüşlerine başvurularak üçgenleme sağlanmıştır. Yazıya geçirilen veriler katılımcılar tarafından okunarak teyit edilmiştir. Katılımcıların farklı cinsiyet, branş, sınıf ve gelir düzeylerinden olması sağlanarak maksimum çeşitliliğe gidilmiş, veri doygunluğu sağlayacak sayıda katılımcı araştırmaya dahil edilmiştir. Ayrıca araştırmada kodlama ve tema oluşturma işleminde yazıya geçirilen görüşme formları bir eğitim yönetimi alan akademisyenine iletilerek kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesi Miles ve Huberman (1994) modeli ile hesaplanmıştır. Buna göre kodlayıcıların bir kategori ve bir tema dışında görüş birliğinde olduğu anlaşılmış ve uyum yüzdesi 93,3 hesaplanmıştır. Bulguların sunumunda katılımcıların görüşlerine doğrudan yer verilmiştir.

BULGULAR

Ara Tatilin Güçlü Yanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemünde okul paydaşlarının görüşlerine göre ilk ara tatilin güçlü yanlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda katılımcılara “*Ara tatilin sizin için, öğrenciler için*

olumlu ve güçlü yanları neler oldu?” sorusu ve “Ara tatili nasıl geçirdiniz? “Ara tatil süresince neler yaptınız?” sonda soruları yöneltilmiştir. Tablo 2’de görüleceği üzere ara tatilin öğrenciler, öğretmenler, veliler ve bir örgüt olarak okul için çok önemli güçlü yanlarının bulunduğu belirlenmiştir.

Tablo 2.

Ara tatilin güçlü yanları

Kategori	Kod	Katılımcı	n
Öğrenciler için	Akademik eksikliklerin giderilmesi	S (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12) P (1,2,3,4,5,6,7); T (3,4,8)	22
	Öznel iyi oluşa olumlu katkı	S (1,2,3,4,5,6,11,12); P (1,2,3,5,6,7,9); T (1,2,3,4,8,9,10)	22
	Sosyal-kültürel-sportif etkinlikler	S (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12); P (2,3,4,5,6,7); T (9,10)	20
	Okula olumlu tutum	S (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,12); V (2,3,4,5,6,7); T (1,8,9)	20
	İlişkileri güçlendirme	S (1,2,4,5,6,7,8,9,10,11,12); P (2,3,4,5,6,7)	17
	Günlük yaşam becerilerini geliştirme	S (2,3,4,5,6,7,9,10,11,12); P (2)	11
Öğretmenler için	Mesleki ve kişisel gelişim	T (1,2,3,4,7,8,9,10)	8
	Öznel iyi oluş	T (1,2,4,5,7,8,10)	7
	İşyeri arkadaşlığı	T (1,2,3,7,8,9,10)	7
	Aile ilişkilerini geliştirme	T (8,10)	2
Veliler için	Aile içi ilişkileri güçlendirme	P (2,6)	2
	Günlük yaşamı kolaylaştırma	P (6)	1
Okul için	Pozitif okul iklimi	T (1,2,3,7,8,9,10)	7
	Örgütsel öğrenme	T (8,10)	2

Ara Tatilin Öğrenciler İçin Güçlü Yanları

Araştırmada ilk ara tatilin öğrenciler için güçlü yanlarına ilişkin altı kod tespit edilmiştir. Belirlenen kodlardan ilki ara tatilin öğrencilerin akademik eksikliklerini gidermeleri için önemli bir fırsat sağlamasıdır. Bütün katılımcı öğrenciler ara tatilde akademik eksikliklerini gidermeye çalıştıkları, ara tatilin ders çalışmak için daha çok zaman sağladığı ve derslerini toparlamalarına yardımcı olduğu yönünde görüşler açıklamıştır. Dokuz öğrenci (S-2,3,4,5,6,7,8,10,12) zorlandıkları dersleri tekrarladığını, sekiz öğrenci test çözdüğünü (S-1,3,5,6,8,9,10,12), üç öğrenci öğrenmekte güçlük çektiği konularla ilgili video dersler izlediğini (S-1,6,12) ve iki öğrenci (S-6,7) ara tatil sonrası yapılacak olan yazılı sınavlara hazırlık yaptığını ifade etmiştir. Benzer şekilde katılımcı velilerin tamamı çocuklarının ara tatilde akademik eksikliklerini gidermeye, başarılarını artırmaya dönük çalışmalar gerçekleştirdiğine ilişkin görüşler sunmuştur. Ayrıca üç katılımcı öğretmen (T-3,4,8) ara tatilin öğrencilere eksikliklerini tamamlayabilme, sınav grubu öğrencilere test çözebilme fırsatı sağladığıyla ilgili düşüncelerini aktarmıştır.

Ara tatilin güçlü yanlarına ilişkin dikkat çeken diğer bir kod öğrencilerin öznel iyi oluşuna olumlu katkı sağlamasıdır. Öğrencilerin sekizi (S-1,2,3,4,5,6,11,12) ara tatilin mutluluklarına olumlu katkı sunduğu yönünde görüş belirtmiştir. Dört öğrenci (S-1,4,5,12) düşüncesini “mutlu oldum” şeklinde dile getirmiştir. Sekiz öğrenci (S-1,2,3,4,5,6,11,12) ara tatilde fiziksel ve duygusal olarak dinlendiğini, rahatladığını ve huzurlu hissettiğini ifade etmiştir. S-11 bu konudaki düşüncesini “...ara tatil faydalı oldu, devam etsin, bu tatil beni derslerden de koparmadı, dinlenmiş oldum. Geç kalkmak zorunda değildim” sözleriyle açıklamıştır. Benzer şekilde tüm katılımcı velilerin görüşleri çocuklarının ara tatilde fiziksel ve ruhsal olarak dinlendikleri yönündedir. Altı veli düşüncelerini “çocuğum nefes aldı, rahatladı, mutlu oldu, bir mola iyi geldi” (P-1,3,5,6,7,9) şeklinde aktarmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yedisinin (T-1,2,3,4,8,9,10) görüşleri de ara tatilin öğrencilerin öznel iyi oluşlarına olumlu katkısının olduğu, öğrencilerin ara tatil sonrasında okula fiziksel ve duygusal olarak dinlenmiş, mutlu ve yüksek motivasyonlu döndükleri şeklindedir.

Araştırmada ara tatilin öğrenciler için güçlü yanlarıyla ilgili belirlenen bir diğer kod öğrencilerin sosyal-kültürel-sportif etkinliklere katılabilmeleridir. Katılımcı öğrencilerin beşi (S-1,8,10,11,12),

velilerin dördü (P-1,2,4,7) MEB tarafından planlanan öğrenci etkinliklerinden haberdar olduklarını, öğrencilerin yedisi (S-2,3,4,5,6,7,9) ve velilerin üçü (P-3,5,6) ise bu etkinliklerden bilgisi olmadığını belirtmiştir. Katılımcı öğrencilerin ve velilerin tamamı MEB tarafından duyurulan etkinliklere katılmadıklarını ancak bir katılımcı veli dışında (P-1) diğer katılımcı öğrenciler ve veliler kendilerinin belirlediği çeşitli etkinlikleri gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. Öğrencilerin dokuzu (S-1,2,3,4,5,6,7,11,12) voleybol ve futbol oynadığını, sekizi (S-1,2,5,7,8,9,10,11,12) kitap okuduğunu, yedisi (S-1,2,3,4,5,7,8) arkadaşlarıyla, kardeşleriyle ve teknolojik aletlerle oyun oynayarak eğlendiklerini, altısı (S-4,5,6,8,9,10) evlerinde resim ve müzik gibi etkinliklerde bulunduğunu, dördü (S-1,2,3,12) yakın çevrede gezi yaptığını aktarmıştır. Bu konuda S-3 görüşünü “*ara tatil daha çok eğlenmemi sağladı*” şeklinde açıklamıştır. Benzer şekilde katılımcı veliler ara tatilde çocuklarının kitap okudukları (P-2,5,6), sinemaya gittikleri (P-2,3,4,7), alışveriş mekanlarında gezdikleri (P-2,4,7) yönünde görüş sunmuştur. Üç veli (P-2,3,5) çocuklarının daha önce de ilgilendiği müzik, resim, el becerisi çalışması gibi etkinliklere devam ettiğini dile getirmiştir. P-2'nin konu hakkındaki görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

“...MEB etkinlik takviminden haberdardık fakat bu takvimden bağımsız ailecek bazı etkinlikler yaptık. Mesela ailecek Osmanlı satrancı oynadık, sinemaya gittik, birlikte sesli kitap okuduk. Aynı kitabın sırayla hepimiz beş sayfasını sesli okuduk. Birlikte dinledik sonra kitap üzerinde birlikte tartıştık.” (P-2)

Bunun yanı sıra iki katılımcı öğretmenin (T-9,10) görüşleri de ara tatilin öğrencilerin sosyal ve kültürel etkinliklere katılabilmesine olanak sağladığı yönündedir. Bu konuda T-10 düşüncesini “*Benim gözlemlediğim kadarıyla çocuklar hiç gitmediği kadar tiyatroya ve sinemaya gitti.*” sözleriyle dile getirmiştir.

Araştırmada ara tatilin güçlü yanlarıyla ilgili belirlenen bir başka kod öğrencilerin okula olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlamasıdır. Katılımcı öğrencilerin büyük çoğunluğu (S-1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,12) ara tatilde arkadaşlarını, öğretmenlerini, derslerini ve okullarını özlediklerini ifade etmiştir. Benzer şekilde katılımcı veliler de ara tatilin çocuklarının okula olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olduğunu yönünde görüş sunmuştur. Üç veli (P-3,4,5) çocuğunun ara tatil sonrası okula mutlu döndüğünü, üç veli (P-5,6,7) çocuğunun okulunu, öğretmenlerini arkadaşlarını özlediğini, üç veli de okula bağlılığının arttığını (P-2,5,7) açıklamıştır. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin üçü (T-1,8,9) öğrencilerin ara tatilde okulu ve arkadaşlarını özlediklerini başka bir deyişle okula yönelik olumlu tutum geliştirerek döndüklerini belirtmiştir.

Katılımcılara göre ara tatilin başka bir güçlü yanı öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini ve akrabalık bağlarını güçlendirmesidir. Katılımcı öğrencilerin beşi (S-7,8,10,11,12) ara tatilde arkadaşlarıyla birlikte vakit geçirdiğini, dokuzu (S-1,2,4,5,6,7,9,10,11) akraba ziyareti yaptıklarını ve aile üyeleriyle birlikte vakit geçirdiğini belirtmiştir. Örneğin S-2 ara tatilde babasına yardım ettiğini, S-5 küçük kardeşiyle, S-11 ablasıyla daha çok vakit geçirebildiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde katılımcı veliler de çocuklarının ara tatilde arkadaşlarıyla, aile üyeleriyle ve akrabalarıyla ilişkilerini geliştirdiklerini aktarmıştır. İki veli (P-2,6) çocuğunun arkadaşlarıyla buluşarak vakit geçirdiğini, Altı veli (P-2,3,4,5,6,7) akraba ziyaretinde bulduklarını dile getirmiştir.

Araştırmada öğrencilerin günlük yaşam becerilerini geliştirmelerine fırsat sağlaması ara tatilin güçlü yanlarından bir diğeridir. Katılımcı öğrencilerin büyük çoğunluğu (S-2,3,4,5,6,7,9,10,11,12) ara tatilde günlük yaşam becerileriyle ilgili deneyimlerini paylaşmıştır. Örneğin S-11 evcil hayvanının bakımını yaptığını, S-7 ve S-2 ev işlerine yardımcı olduğunu aktarmıştır. Ayrıca bir veli (P-2) benzer şekilde ara tatilde çocuğunun yemek yapmak, ev işlerine yardımcı olmak gibi günlük yaşam becerilerini geliştirdiğini vurgulamıştır.

Ara Tatilin Öğretmenler İçin Güçlü Yanları

Araştırmada ilk ara tatilin öğretmenler için güçlü yanlarına ilişkin dört kod tespit edilmiştir. Belirlenen kodlardan ilki ara tatilin öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine olumlu katkı sunmasıdır. Katılımcı öğretmenlerin dördü (T-2,8,9,10) ara tatil öncesi gerçekleştirdikleri deneme sınavlarını ve yazılıları değerlendirdiğini, üçü (T-2,4,7) ara tatil sonrası gerçekleştirecekleri çalışmalar için kaynak taraması, materyal hazırlığı ve zaman planlaması yaptıklarını açıklamıştır. İki öğretmen (T-8,10) ara tatil sürecinde öğretmenlerin birbiriyle iş birliği yaptığını, birbirlerinden öğrendiklerini bu durumun mesleki motivasyonlarını artırdığını belirtmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin yedisi (T-

1,2,3,4,5,7,8) ara tatilde MEB tarafından uygulanması önerilen etkinliklerin bir düzeyde de olsa kişisel gelişimlerine katkı sağladığını ifade etmiştir. Örneğin T-7 bu konudaki görüşlerini “...*Polatlı Kurtuluş Savaşı Müzesine gittik. Etkinlikler yaşadığım şehri daha fazla tanımamı sağladı.*” sözleriyle paylaşmıştır.

Ara tatilin güçlü yanlarıyla ilgili belirlenen bir diğer kod öğretmenlerin öznel iyi oluşlarına olumlu katkı sunmasıdır. Katılımcı öğretmenlerin yedisi ara tatilde dinlendiklerini (T-1,2,4,5,7,8,10), dördü (T-1,2,7,8) psikolojik ve fiziksel olarak rahatladıklarını ve kendilerini enerjik hissettiklerini belirtmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerden ikisi (T-1,3) ilgi alanlarına vakit ayırabildiğini ifade etmiştir.

Ara tatilin öğretmenler için güçlü yanlarıyla ilgili belirlenen başka bir kod işyeri arkadaşlığıdır. Katılımcıların yedisi (T-1,2,3,7,8,9,10) ara tatilin öğretmenlerin birbirini daha yakından tanımalarını sağladığını, aralarındaki uyumu, iletişimi ve güveni artırdığını açıklamıştır. Ara tatilin öğretmenler için güçlü yanlarıyla ilgili belirlenen son kod aile içi ilişkileri geliştirmesidir. Katılımcı öğretmenlerin ikisi ara tatilin (T-8,10) aile içi ilişkilerine olumlu yansıdığını, çocuklarıyla daha fazla vakit geçirebildiklerini, sinemaya gittiklerini ve evde eğlenceli etkinlikler yaptıklarını belirtmiştir.

Ara Tatilin Veliler İçin Güçlü Yanları

Araştırmada ilk ara tatilin veliler için güçlü yanlarının aile içi ilişkileri güçlendirmeye ve günlük yaşamı kolaylaştırmaya fırsat sunması olduğu anlaşılmıştır. İki katılımcı veli (P-2,6) ara tatilden memnuniyet duyduğunu, ara tatilde aile içi ilişkilerinin güçlendiğini açıklayan görüşler sunmuştur. Bunun yanı sıra P-6 ara tatilin günlük yaşamlarını kolaylaştırdığını, bu süre içerisinde çocuğunun sağlık kontrollerini kolaylıkla halledebildiklerini belirtmiştir.

Ara Tatilin Bir Örgüt Olarak Okul İçin Güçlü Yanları

Araştırmada ilk ara tatilin bir örgüt olarak okul için örgütsel öğrenmeye ve pozitif okul ikliminin gelişmesine fırsat sunması bakımından güçlü yanlarının olduğu belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun (T-1,2,3,7,8,9,10) görüşlerinden ara tatilde öğretmenler arasında yakın ve sıcak ilişkilerin geliştiği bunun da okul ikliminin olumlu yönde gelişmesine katkı sağladığı anlaşılmıştır. Bu konudaki görüşlerini T-10 “...*öğretmenler arasındaki ilişkileri artırması nedeniyle okulun diğer süreçlerini de olumlu etkiledi.*” şeklinde açıklamıştır. T-8 ve T-10’un öğretmenlerin iş birliği yaptıkları, birbirinden öğrendikleri yönündeki görüşlerinden okullarda örgütsel öğrenme deneyimi yaşandığı anlaşılmıştır.

Ara Tatilin Zayıf Yanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde okul paydaşlarının görüşlerine göre ilk ara tatilin zayıf yanlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda katılımcılara “*Ara tatilin sizin için ve öğrenciler için olumsuz ve zayıf yanları neler oldu?*” sorusu ve “*Sizi ara tatilde hangi durumlar zorladı?*”, “*Ne tür engellerle karşılaştınız?*” sonda soruları yöneltilmiştir. Tablo 3’te görüleceği üzere ara tatilin öğrenciler, öğretmenler ve veliler için bazı zayıf yanlarının olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.

Ara tatilin zayıf yanları

Kategori	Kod	Katılımcı	n
Öğrenciler için	Öğrenme ve motivasyon kaybı	S (9,10); P (1,4,7); T (2,4,6,8,9,10)	11
	Fırsat eşitsizliği	T (1,2,5,8,9,10); P (1,3,4,6,7)	11
	Planlama sorunları	S (1,10); P (5); T (2,6,9)	6
Öğretmenler için	Ebeveynlik sorumlulukları	T (1,2,3,4,5,6,7,8,10)	9
	Verimsiz seminer ve etkinlik programı	T (1,2,3,4,5,6,7,9,10)	9
	Planlama sorunları	T (1,3,6,7,9)	5
Veliler için	Fırsat eşitsizliği oluşturması	P (1,3,5, 6,7)	5
	Çalışan ebeveynlerin yaşadığı sorunlar	P (1,3,7); T (5)	4

Ara Tatilin Öğrenciler İçin Zayıf Yanları

Araştırmada ilk ara tatilin öğrenciler için zayıf yanlarına ilişkin üç kod tespit edilmiştir. Belirlenen kodlardan ilki ara tatilin öğrencilerde öğrenme ve motivasyon kaybına neden olmasıdır. Katılımcı öğrencilerin ikisi (S-9,10) motivasyon kaybı yaşadığını, velilerin üçü (P-1,4,7) ara tatilde çocuklarının derslerinden koptuğunu ifade etmiştir. Bu konudaki görüşünü S-9 “...*ara tatil devam etmemeli beni biraz tembelleştirdi*” şeklinde, S-10 “*tatil okuldan uzaklaşmaya neden oldu*” sözleriyle açıklamıştır. Altı öğretmen (T-2,4,6,8,9,10) birçok öğrencinin ara tatil öncesinde okula devamsızlık yaptığını, bu nedenle öğrencilerin öğrenme kaybı yaşadığını gözlemlediklerini, ara tatil dönüşü en son işlenen konuları hatırlamadıklarını belirtmiştir. Örneğin T-2 sekizinci sınıf sınav grubu öğrencilerde motivasyon kaybı yaşandığını pek çok öğrencinin ara tatil öncesindeki bir haftayı da tatil gibi kullanıp devamsızlık yaptığını böylece öğrencilerin okuldan uzak kaldıkları sürenin iki hafta olduğunu aktarmıştır. T-8’in bu konudaki görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

“Öğrenciler tatil öncesi son günlerde ders yapmak istemediler, devamsızlık yaptılar. Öğrenme süresi kayıpları arttı. Ara tatil öncesi Perşembe ve Cuma günü tüm okulda ders yapılmadı. Öğrenciler sömestr öncesindeki moda geçtiler. Sömestr öncesinde yaşanan ders kaybı bu ara tatil öncesinde de yaşandı. Mesela ben yeni konuya geçemedim. Öğrenciler ara tatil öncesi son konuya geçmemi istemediler zaten gelmediler.” (T-8)

Araştırmada ara tatilin öğrenciler için zayıf yanlarına ilişkin belirlenen bir diğer kod fırsat eşitsizliğidir. Katılımcı velilerin beşi (P-1,3,4,6,7) etkinlik takvimini uygulayamadıklarını belirtmiştir. Ekonomik dezavantajlar nedeniyle etkinlikleri yerine getiremediğini belirten P-6’nın görüşlerinden bir kısmı “...*arabamız olmadığı için ve küçük çocuğum olduğu için herhangi bir etkinliğe katılmadı, evin dışına çıkmadı.*” şeklindedir. Ayrıca P-4 ara tatilde çocuğunun babaannesinin bakımıyla ilgilenmek zorunda kaldığını ifade etmiştir. Benzer şekilde S-9 ara tatilde ev içindeki sorumluluklarının çok fazla arttığını, dinlenmek ya da eğlenmek yerine ev işleriyle ilgilenmek zorunda olduğunu açıklamıştır. Altı öğretmen (T-1,2,5,8,9,10) ara tatilin öğrenciler arasındaki fırsat eşitsizliğini belirginleştirdiğini düşünmektedir. Örneğin T-1, T-2 ve T-4 kendi öğrencilerinin hiçbirinin MEB’in önerdiği etkinliklere katılmadığını aktarmıştır. T-5 düşüncesini “...*öğrencilerime ne yaptıklarını sordum. Geleneksel tatil yapmışlar, akraba ziyareti yapmışlar. Etkinlik yapabilen azdı, onlar da durumu iyi olan ailelerin çocukları.*” sözleriyle açıklamıştır. T-9’un bu konudaki görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

“...sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocukları ile düşük ailelerin çocukları arasındaki farkı artırdı. Ekonomik durumu iyi olan ailelerin, bilinçli ailelerin çocukları bazı etkinliklere katıldı. Dersleriyle ilgili de destek aldılar. Bilinçsiz ailelerin çocukları, ekonomik durumu iyi olmayan ailelerin çocukları olumsuz etkilendi. Hem öğrendiklerini tekrar etmediler, unuttular hem de hiçbir etkinliğe katılmadılar öylece evde oturdular, televizyon seyredip telefonla oynadılar.” (T-9)

Araştırmada ara tatilin öğrenciler için zayıf yanları ile ilgili belirlenen son kod planlama sorunlarıdır. Altı katılımcı (S-1,10;P-5;T-2,6,9) ara tatilin tarihinin, süresinin ve içeriğinin planlanmasındaki sorunlar nedeniyle bu sürecin verimsiz geçtiği yönünde görüş sunmuştur. Örneğin nitelikli bir planlama yapılmaması nedeniyle ara tatilin verimsiz geçtiğini S-1 “...*çok işe yaramadı, yapacak bir şey yoktu*” sözleriyle açıklamıştır. Katılımcı öğretmenlerin üçü (T-2,6,9) ara tatilin kış ayında planlanmasının öğrencilerin etkinliklere katılımını engellediği yönünde görüş açıklamıştır. T-9 görüşünü “...*ara tatilin zamanı uygun değildi. Öğrencilerin ders motivasyonunun en yüksek olduğu zamanda olması öğrencilerin kopmasına neden oldu.*” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde P-5 etkinlikleri gerçekleştirmek için tatilin süresinin kısa olduğunu, havanın soğuk olmasının bir dezavantaj oluşturduğunu belirtmiştir.

Ara Tatilin Öğretmenler İçin Zayıf Yanları

Araştırmada ilk ara tatilin öğretmenler için zayıf yanlarına ilişkin üç kod tespit edilmiştir. Belirlenen kodlardan ilki öğretmenlerin ebeveynlik sorumluluklarını yerine getirmeyi zorlaştırmasıdır. Katılımcı öğretmenlerin tamamına yakını (T-1,2,3,4,5,6,7,8,10) ara tatilde çocuklarının bakımının bir sorun haline geldiğini belirtmiştir. Bu konudaki görüşünü T-1 “...*çocuklarım ortada kaldı, tek başına*

evde kaldılar, kim bakacak sorunu yaşadım, özel yaşamımı olumsuz etkiledi.” sözleriyle, T-4 “...çocuğumda benimle birlikte tatil boyunca okula gelmek zorunda kaldı, ara tatilini kendi okulunda değil benim okulumda geçirdi.” diyerek açıklamıştır.

Ara tatilin öğretmenler açısından zayıf yanlarına ilişkin belirlenen diğer kod seminer ve etkinlik programının verimsiz geçmesidir. Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun (T-1,2,3,4,5,6,7,10) ara tatilde uygulanan etkinlik ve seminer programını verimsiz bulduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin üçü (T-3,5,6) seminer programının öğretmenlerin ihtiyacı olmayan konuları içerdiğini ve sıradan bir seminer programı yürütüldüğünü ifade etmiştir. Öğretmenlerin yarısı (T-4,5,6,7,10) seminerlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamadığını, üçü (T-1,2,3) plansız bir şekilde yürütüldüğünü, dördü (T-1,3,5,6) seminerlere gönülsüz katıldıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğu (T-1,2,4,5,6,7,9,10) ara tatilde düzenlenen etkinliklerin öğretmenlerin kişisel gelişimine katkı sağlamadığı yönünde görüş açıklamıştır. Bu konuda T-3’ün görüşlerinin bir kısmı “...seminer programının olması yararsızdı, seminerler plansızdı, sıradandı. İhtiyacım olan eğitimler değildi. Etkinlikler de sıradan ve zorlamaydı. Kahvaltıyı okulda her gün yapıyoruz.” biçimindedir. T-6’nın görüşleri ise “...yemek, kahvaltı, müzik, sunum, kısa bir yürüyüş yaptık. Beklentim böyle değildi. Müze, bilim merkezi gezisi, pedagojik yeterliliğimi güçlendirecek donanımlı bir uzmanın vereceği bir seminer olmasını isterdim. Okulda kahvaltı yapmak yerine okul dışında bir yere geziye gitmek isterdim.” şeklindedir.

Araştırmada ara tatilin öğretmenler için zayıf yanlarına ilişkin belirlenen son kod planlama sorunlarıdır. Katılımcı öğretmenlerin yarısı (T-1,3,6,7,9) ara tatilin zaman, uygulama ve içerik planlamasıyla ilgili sorunları bulunduğu yönünde görüş belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerin dördü (T-3,6,7,9) yarı zamanlı da olsa okula devam etmelerinin yorucu olduğunu ve kişisel gelişimlerini sağlayacak etkinliklere katılmalarını engellediğini belirtmiştir. Ayrıca üç katılımcı öğretmen (T-1,7,9) ara tatilin okul takvimiyle ilgili sorun oluşturduğunu vurgulamıştır. T-7’nin konu hakkındaki görüşlerinden bir kısmı şu şekildedir:

“...ara tatil olduğu için müfredatın yetişme sıkıntısı oldu, öğretmen konuyu derinleştiremeden bilgi yüklemek zorunda kalıyor. Özellikle Nisan’da uygulanacak ara tatil öğrencilerde ciddi kopuşlara neden olabilir.” (T-7)

Ara Tatilin Veliler İçin Zayıf Yanları

Araştırmada fırsat eşitsizliği ve çocukların bakımı ile ilgili zorluk oluşturması ilk ara tatilin veliler için zayıf yanları olduğu belirlenmiştir. Katılımcı velilerin yarısı (P-1,3,5, 6,7) aileye özgü çeşitli nedenlerle ve ekonomik gerekçelerle MEB tarafından önerilen etkinliklere katılamadıklarını belirtmiştir. Ayrıca Katılımcıların dördü (P-1,3,7;T-5) çalışan ebeveynlerin ara tatilde çocuklarının bakımı ile ilgili sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Örneğin T-6 çalışan ebeveynler için bir planlama yapılmaması nedeniyle anne-babaları çalışan öğrencilerin tek başına evde durmak zorunda kaldıklarını belirtmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada Türk Milli Eğitim Sistemi içerisinde ilk kez 2019 yılı Kasım ayında uygulanan ara tatilin öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine göre güçlü ve zayıf yanlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Katılımcıların görüşlerinden ilk ara tatilin bir örgüt olarak okul için ve okulun paydaşları için çok önemli güçlü yanlarının bulunduğu anlaşılmıştır. Ancak ara tatil uygulamasının öğrenciler, veliler ve öğretmenler için bazı zayıf yanlarının da olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada ilk ara tatilin öğrencilerin akademik, sosyal, kültürel ve sportif gelişimine, öznel iyi oluşuna, günlük yaşam becerilerini geliştirmelerine, aileleri ve arkadaşlarıyla ilişkilerini güçlendirmelerine ve okullarına olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlaması gibi güçlü yanlarının bulunduğu anlaşılmıştır. Bu araştırmanın bulgularıyla benzer şekilde Kıroğlu, Tut, Aydoğmuş ve Torun (2021)’un sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirdiği araştırmada da öğretmenlerin çoğunluğunun ara tatilin öğrencilerin akademik gelişimlerine olumlu katkı sağladığı, sınıf seviyesinin gerisinde olan öğrencilerin ara tatildeki çalışmalarını sınıf seviyesini yakaladıklarını düşündükleri belirlenmiştir. Koç-Akran (2019) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin ara tatilde tarihi mekanları, üniversiteleri, müzeleri gezdiklerini, akraba ziyaretinde bulduklarını, kitap okuduklarını, el sanatlarıyla ilgilendiklerini, spor

yaptıklarını özetle kendilerini sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif yönden geliştirdiklerini tespit etmiştir. Bunun yanı sıra literatürde farklı illerde öğrenciler, öğretmenler, veliler, okul müdürleriyle gerçekleştirilen araştırmalarda (Burç & Karakuyu, 2020; Doğan, 2020; Gökbulut & Eroğlu, 2021; Kaya, 2020; Yakıt & Yalın-Uçar, 2020) öğrencilerin ara tatilde fiziksel ve ruhsal olarak dinlendikleri, arkadaşlarını ve öğretmenlerini özledikleri, okullarına mutlu döndükleri diğer bir söylemle ara tatilin okullarına olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığı görülmüştür.

Okula yönelik tutum, bir öğrencinin okuluna karşı olumlu ya da olumsuz duygularını, düşüncelerini, davranışlarını açıklamaktadır (Kpolovie, Joe & Okoto, 2014). Başka bir deyişle okul tutumu öğrencilerin okulda iyi oluş halini kısacası okulla olan psikolojik ilişkisini nitelendirmektedir (Stern, 2012, s. 28). Bu nedenle öğrencilerin okullarına tutumları olumlu olduğunda okul iklimine ve okul yaşam kalitesine ilişkin algıları da olumlu olmaktadır (Dönmez & Taylı, 2018). Bunun yanı sıra öğrencilerin okullarına geliştirdikleri olumlu tutum tükenmişlik düzeylerinin azalmasını, okul bağlılıklarının (Özdemir, 2015; Schaufeli vd., 2002), başarılarının, kendilerine güvenlerinin artmasını sağlamaktadır. Aksi durumda öğrenciler öğretmenlerine ve arkadaşlarına karşı olumsuz davranışlarda bulunabilmekte, öğrenme etkinliklerinden uzaklaşarak kendi gelecekleri için yıkıcı sonuçları olabilecek davranışlarda bulunabilmektedirler (Kpolovie vd., 2014). Örneğin okula olumsuz tutum geliştiren öğrencilerde okul terkinin öncülü olan devamsızlık davranışları artmaktadır (Adıgüzel & Karadaş, 2013). Öğrencilerin okula tutumlarını etkileyen faktörlerin incelendiği araştırmalar cinsiyetin, yaşın, geçmiş yaşam öyküsünün, kendi kendine öğrenme becerilerinin, öğretmenlerden-arkadaşlardan-aileden destek görmenin ve okul başarısının (Adıgüzel & Karadaş, 2013; Candeias, Robelo, Oliverra, 2013, akt. Kpolovie vd., 2014; Özgök & Sarı, 2016) öğrencilerin okula yönelik tutumunu olumlu ya da olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Bu araştırma ile de öğrencilerin okulun rutininden çıkıp kısa bir ara vermesinin onların okula yönelik tutumunu olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada ara tatilin öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine, öznel iyi oluşlarına, işyeri arkadaşlıklarına, aile içi ilişkilerine olumlu katkı sağlaması gibi güçlü yanlarının bulunduğu anlaşılmıştır. Uygulanan ilk ara tatil ile ilgili gerçekleştirilen başka araştırmalarda da öğretmenlerin ara tatilden memnun oldukları (Kaya, 2020), ara tatilde bedensel ve zihinsel olarak dinlendikleri, motivasyonlarının arttığı (Burç & Karakuyu, 2020; Çağlar & Kayalar, 2019; Kıroğlu vd., 2021; Özer, 2020) belirlenmiştir. Ayrıca bazı çalışmalarda ara tatilin öğretmenlerin meslektaşlarıyla yakın ilişki kurmasını ve sosyalleşmesini sağladığı (Burç & Karakuyu, 2020; Çağlar & Kayalar, 2019; Doğan, 2020; Yılmaz, 2020) başka bir deyişle iş yeri arkadaşlıklarını olumlu etkilediği tespit edilmiştir.

İş yeri arkadaşlığı örgütlerde çalışanların karşılaştıkları güçlüklerle daha kolay baş edebilmelerine olanak sağlayan önemli bir örgütsel davranıştır. İş yerinde çalışanlar arasında kurulan yakın arkadaşlık onların mesleki doyumunu artırmakta ve bu yolla iş stresini daha az yaşamalarını sağlamaktadır (Bakan, Okumuş & Kutluk, 2020). Nitekim araştırmalar iş yeri arkadaşlığının öğretmenlerin iş doyumunu (Yavuzkurt & Kırıl, 2020), okula uyumlarını (Alparslan, Çiçek & Soydemir, 2015) artırdığını, örgütsel yalnızlık hissetmelerini ve okuldan ayrılma niyetlerini önlediğini (Aksoy-Kürü & Kayış, 2020), ayrıca okul kültürünün olumlu algılanmasını sağladığını, yakın iş yeri arkadaşlığına sahip olmayan öğretmenlerin ise yaşam doyumlarının düştüğünü (Yılmaz & Aslan, 2013) göstermektedir.

Araştırmada ara tatilin velilerin aile içi ilişkilerini geliştirmesi ve günlük yaşamlarını kolaylaştırması gibi güçlü yanlarının bulunduğu anlaşılmıştır. Bu araştırmanın ve literatürdeki diğer araştırmaların bulgularından yola çıkarak velilerin genel olarak ara tatil uygulamasından memnuniyet duydukları söylenebilir (Gökbulut & Eroğlu, 2021). Örneğin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği bir araştırmada velilerin ara tatilde çocuklarını doğa, müze, kütüphane gibi gezilere götürdükleri, aile ilişkilerine ara tatilin olumlu etkisinin olduğu (Burç & Karakuyu, 2020) belirlenmiştir.

Olumlu ve destekleyici aile içi ilişkiler çocukların mutluluklarının ve sağlıklı kişilik gelişimlerinin en önemli belirleyicilerinden biridir (Mert & Kahraman, 2018). Türk aile yapısı ile ilgili gerçekleştirilen kurumsal araştırmaların raporlarında bireyleri en fazla ailelerinin mutlu ettiği (TÜİK, 2020) fakat aile üyelerinin birlikte yaptıkları etkinliklerin çoğunlukla televizyon izlemek ve akraba ziyareti yapmak olduğu belirlenmiştir (AÇSHB, 2019). Gerçekleştirilen bir araştırmada öğrencilerin aileleriyle etkili zaman geçiremedikleri, genellikle ailecek sadece televizyon izledikleri tespit edilmiştir (Kılıç, 2015). Bu nedenle ara tatilin velilerin çocuklarıyla nitelikli zaman geçirebilmesine olanak sağlamanın, uygulamanın önemli güçlü yanlarından biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada ara tatilin okul iklimini olumlu yönde geliştirmesi ve öğretmenlerin örgütsel öğrenme yaşantıları deneyimlemesi açısından bir örgüt olarak okullar için de güçlü yanları bulunduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin birbirlerini destekleyip birbirlerinden öğrenmeleri, yakın ilişkilerine dolayısıyla okulun olumlu bir iklime sahip olmasına bağlıdır. Başka bir deyişle örgütsel öğrenme pozitif iklime sahip okullarda gerçekleşebilmektedir (Usta & Kahraman, 2021). Olumlu okul ikliminin oluşturulmasında başat rollerden birine sahip olan öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliğinde bulunmaları, birbirleriyle açık iletişim kurmaları, yardımlaşmaları, sosyal etkinlikler gerçekleştirmeleri en önemlisi arkadaşlık etmeleri olumlu okul iklimini sağlamaktadır (Şahin & Atbaşı, 2020). Literatürden pozitif okul ikliminin okulların etkililiğini (Şenel & Buluç, 2016), öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını (Aydoğan, 2019), iş doyumlarını (Mert & Özdemir, 2019), örgütsel güven algılarını (Ayık, Savaş & Çelikel, 2014); öğrencilerin akademik başarılarını (Bahçetepe & Giorgetti, 2015), okula bağlılıklarını (Dönmez, 2018) olumlu etkilediği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda ara tatilin okul iklimine olumlu yansımalarıyla ara tatiller ile planlanan öğretmenlerin dinlenmeleri, okulun kurumsal işlerini yürütmeleri ve birlikte çalışmaları (MEB, 2019a) hedeflerine ulaşıldığı söylenebilir.

Araştırmada ayrıca ara tatilin öğrenciler, öğretmenler ve veliler için birtakım zayıf yanlarının olduğu anlaşılmıştır. Öğrenme ve motivasyon kaybına neden olması, fırsat eşitsizliği oluşturması ve planlanma ile ilgili sorunlarının bulunması ara tatilin öğrenciler için zayıf yanlarıdır. Konuya ilişkin gerçekleştirilen başka araştırmalarda da ara tatilde öğrencilerinin okuma-yazma becerilerinde öğrenme kayıpları olduğu, planlamadan kaynaklı sorunlar yaşandığı, çeşitli dezavantajlara sahip ailelerin çocukları için fırsat eşitsizliğine neden olduğu belirlenmiştir (Doğan, 2020; Gökbulut & Eroğlu, 2021; Kıroğlu vd., 2021). Ayrıca bazı araştırmalarda ve değerlendirme raporlarında (Bilyay & Kayalar, 2019; TEDMEM, 2020, s. 66; Yakıt & Yalın-Uçar, 2020; Yılmaz, 2020) ara tatilin zaman planlaması ile ilgili yerel farklılıkların dikkate alınmamasının olumsuz etkilerinden söz edilmiştir.

Başarılı bir öğrenme sürecinin gereklerinden biri de öğretim zamanının etkili kullanılabilmesidir (Enterieva & Sezgin, 2020). Öğrenmeye verilen aralar öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını arttırabileceği gibi mevcut öğrenmelerinde kayıplara da neden olabilmektedir. Öğrenme kayıpları ile ilgili hem İngilizce hem de Türkçe literatürdeki çalışmalar özellikle yaz tatilinde, doğal afetlerde ve son olarak 2020 yılında tüm ülkeleri etkileyen covid-19 salgın hastalığı nedeniyle verilen aralar üzerine yoğunlaşmıştır. Genellikle uzun dönemli okuldan uzak kalmaların neden olduğu öğrenme kayıpları araştırmacılar tarafından inceleme konusu yapılmış, kısa süreli tatiller ve okuldan uzaklaşmalar ile ilgili çalışmalar oldukça sınırlı kalmıştır.

Öğrenme kaybı en yalın anlatımıyla öğrencilerin okuldan uzak kaldıkları dönemlerde daha önce edindikleri bilgileri unutmalarıdır (Arı, 2004). Bu nedenle okuldan uzak kalınan süre öğrencilerin akademik ve sosyal kayıplarına neden olabilmektedir (Baz, 2021). Yaz tatilinin neden olduğu öğrenme kayıplarının incelendiği araştırmalarda (Graham vd., 2012; Stewart vd., 2018; Engzell, Frey & Verhagen, 2021; Sezgin vd., 2020) ekonomik yönden dezavantajlı olanların ve öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların büyük risk altında olduğu, öğrencilerin başarıları arasındaki farkın temel nedenlerinden birinin yaz tatili öğrenme kayıpları olduğu belirlenmiştir.

Tatiller genel olarak öğrenciler için rahat ve mutlu dönemler olarak nitelendirilmesine rağmen özellikle dezavantajlı öğrenciler için durumun gerçekte böyle olmadığı aksine okul günlerinin mutlu dönemler olduğu söylenebilir. Stewart vd. (2018)'ne göre okuldan uzak kalınan günler ekonomik avantajlı ailelerin çocukları için farklı tatil seçenekleri, kurslar ve etkinliklerle yeni öğrenmeler için fırsatlar sunabilirken dezavantajlı ailelerin çocukları için akademik, sosyal ve duygusal gelişim fırsatlarının kaçırıldığı, öğrenmenin durakladığı kısacası fırsat eşitsizliğinin derinleştiği bir dönemi niteleyebilmektedir. Türkiye'de öğrencilerin yaz tatillerini ve serbest zamanlarını değerlendirme biçimlerinin incelendiği araştırmalarda öğrencilerin bu dönemleri ya ailelerine ait tarla, bahçe, dükkan, ve işyerlerinde veya ücret karşılığı işlerde çalışarak (Sezer & Sumbas, 2018) ya da evlerinde dinlenerek, televizyon seyrederek geçirdikleri (Afyon & Kırkpınar, 2014) gelişimlerini olumlu etkileyebilecek farklı etkinliklere katılmadıkları belirlenmiştir. Engzell vd., (2021) Hollanda'da gerçekleştirdikleri bir araştırmada Covid-19 salgın hastalığı nedeniyle okulların kapalı kaldığı sekiz haftalık sürede oluşan öğrenme kayıplarını son üç yılın ulusal sınav verilerini karşılaştırılarak incelemiştir. Araştırmacılar Hollanda'nın adil bir okul finansman sistemine ve çok yüksek okul erişim oranına sahip bir ülke olmasına rağmen eğitim düzeyi düşük ailelerin çocukların öğrenme kayıplarının %60'lara ulaştığını belirlemiştir. Araştırmacıların elde ettikleri diğer bir önemli bulgu öğrencilerin uzaktan öğrenmede yani

okul dışı öğrenmede çok az ilerleme kaydettiği yönündedir. Bu sonuçlar okula erişimin olmadığı zamanlarda dezavantajlılar için ne denli önemli fırsat eşitsizlikleri yaşandığını göstermektedir.

Araştırmada planlamadaki yetersizliklerin, ebeveynlik sorumluluklarını yerine getirmede yaşanan güçlüklerin ve uygulanan seminer programlarının verimsiz oluşunun ara tatilin öğretmenler için zayıf yanları olduğu belirlenmiştir. Başka çalışmalarda da ara tatilin planlanmasında yetersizlikler bulunduğu (Burç & Karakuyu, 2020; Çağlar & Kayalar, 2019), bu dönemde öğretmenlerin çocuklarının bakımı ile ilgili sorun yaşadıkları (Doğan, 2020) anlaşılmıştır. Ayrıca bazı araştırmaların bulguları arasında ara tatil seminer programının öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamadığı, öğretmenler tarafından verimsiz bulunduğu ve ciddiye alınmadığı (Çağlar & Kayalar, 2019; Özer, 2020; Yıldız & Kılıç, 2020) yer almaktadır.

Öğretmenlerin nitelikleri öğrencilerin başarısını belirleyen en önemli etkenlerden biridir (Canales & Maldonado, 2018). Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması ve niteliklerinin artırılması eğitim politikalarının merkezinde yer alan konulardandır (MEB, 2017; MEB, 2018). Türkiye’de öğretmenlerin hizmetiçinde mesleki gelişimlerinin sağlanması için yaygın kullanılan yöntem hizmetiçi eğitimler ve mesleki çalışmalardır. Ancak yürütülen hizmetiçi eğitimlerin ve mesleki çalışmaların ihtiyaca yönelik olmadığı, verimsiz geçtiği ulusal yayınların sonuçlarından anlaşılmaktadır (Gültekin, Aktay & Gültekin, 2018; Kahyaoğlu & Karataş, 2019; Yıldız & Kılıç, 2020). MEB tarafından 2023 Eğitim Vizyonu hedefleri doğrultusunda öğretmenlerin bireysel, mesleki ve alan gelişimlerinin desteklenmesi için ara tatilde uygulanmak üzere etkinlik temelli ve uygulamaya dayalı yeni bir mesleki gelişim programı hazırlandığı belirtilmiştir (MEB, 2019d). Mesleki gelişim programının hedefleri arasında eğitim ve öğretimin niteliğinin geliştirilmesi, verimliliğin artırılması, öğretmenlerin mesleki ve bireysel gelişimlerine katkı sağlanması bulunmaktadır. Bu araştırmanın ve literatürdeki diğer çalışmaların bulgularından hazırlanan mesleki gelişim programının uygulayıcılardan gerekli desteği görmediği, mesleki çalışmaların okullarda eski bilinen usullerle gerçekleştirildiği söylenebilir.

Araştırmada bazı ailelerin öznel ve ekonomik durumlarından kaynaklı güçlükler yaşamaları, çalışan anne-babaların çocuklarının bakım sorununun oluşması ara tatilin veliler açısından zayıf yanları olduğu anlaşılmıştır. Benzer şekilde Toraman ve Kayalar (2019)’ın Erzincan’da, Yılmaz (2020)’ın Denizli’de, Burç ve Karakuyu (2020)’nun Akdeniz Bölgesinde bir ilde gerçekleştirdikleri araştırmalarda da velilerin ara tatilde çocuklarının bakımı ile ilgili sorun yaşadıkları, çalışan anne babaların çocuklarını evde yalnız bırakmak durumunda kaldıkları belirlenmiştir. MEB tarafından Ara tatil etkinlik programına ilişkin yapılan açıklamada (MEB, 2019c) ebeveynleri çalışan öğrenciler için de etkinlikler olacağı, eğitime verilen arada anne-babaların çocuklarıyla daha nitelikli vakit geçirmesinin hedeflendiği belirtilmiştir. Planlanan "Aile Günü" etkinliğinde öğrencilerin annesi veya babasının iş yerine giderek ebeveynleriyle bir gün geçireceği açıklanmıştır. Ancak söz konusu etkinlik dışında çalışan ebeveynler için çocuklarının bakım sorumluluklarını yerine getirebilmelerini sağlayabilecek farklı bir düzenlemenin yapılmadığı söylenebilir. Bu araştırmada ve başka araştırmalarda bazı öğrencilerin ara tatil süresince evde tek başına kaldığı anlaşılmıştır. Özellikle küçük yaşlardaki öğrenciler için bu durumun önemli bir güvenlik tehdidi oluşturduğu yorumunda bulunulabilir.

Sonuç olarak Türk Milli Eğitim Sisteminde okul takvimi açısından yeni bir dönemi başlatan ara tatilin uzun süren yaz tatilini nispeten kısaltması, öğrencilerin ve öğretmenlerin dinlenmelerini sağlama, öğrenme ve öğretme motivasyonlarını artırması, velilerin çocuklarıyla daha fazla zaman geçirebilmelerine olanak tanınması gibi pek çok güçlü yanı bulunmaktadır. Ayrıca Avrupa’da neredeyse tüm ülkelerde uygulanan ara tatiller Türk öğrenciler için de hayata geçmiş ve okul takvimi bağlamında AB’ye uyumu sağlamıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin öğretim gördüğü süreyi değiştirmemiş olması da ara tatilin güçlü yanlarından. Ancak ara tatilin özellikle öğretmenler için planlanan seminer programlarının verimsiz olması, öğrencilerin ve velilerin serbest zaman alışkanlıklarını değiştirmede etkili olmaması, ara tatil öncesinde öğrencilerin okula devamsızlık yapması ve dezavantajlı öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinde kayıplara neden olması gibi dikkat çekici zayıf yanları bulunmaktadır.

Araştırma sonucunda ara tatilin amaçlarına ulaşabilmesi ve öğrenciler arasındaki eşitsizliklerin derinleşmesinin önüne geçilebilmesi için akademik yetersizliği bulunan öğrenciler ile düşük gelir grubunda yer alan öğrenciler için akademik destek programları düzenlenmesi önerilebilir. Özellikle dezavantajlı öğrenciler için ara tatil süresi içerisinde okullar tarafından gezi, gözlem, spor etkinlikleri yürütülebilir. Örneğin Devlet Tiyatrolarıyla ve bağımsız sanatçılarla iş birliği yapılarak ara tatil süresi içerisinde dezavantajlı bölgelerde tiyatro oyunları sergilenebilir, konser programları gerçekleştirilebilir.

Ara tatil öncesindeki haftada yazılı sınavlar uygulanarak öğrencilerin okula devamı sağlanabilir. Mesleki gelişim seminerlerinde öğretmenlerin teknoloji becerilerini geliştirilebileceği uygulamalı eğitimler düzenlenebilir. Ayrıca öğretmenlerin çalışmalarını değerlendirebilecekleri bilimsel veri üretebilecekleri istatistik yöntemler konusunda yetkinlikleri artırılabilir. Dahası mesleki öğrenme toplulukları gibi yeni uygulamalar teşvik edilebilir. Bunun yanı sıra çalışan ebeveynlerin en az birinin ara tatil süresinde çocuklarıyla birlikte olabilecekleri izin hakları düzenlenebilir. Literatürde genellikle okuldan uzun dönemli uzak kalmaların oluşturduğu öğrenme kayıpları üzerine odaklanılmıştır. Bu nedenle araştırmacılara öğrencilerin ara tatiller gibi kısa dönemli okuldan uzak kaldıkları sürelerin neden olduğu öğrenme kayıplarını ve oluşan fırsat eşitsizliklerini araştırmaları önerilebilir. Ayrıca araştırmacılara ara tatillerin öğrencilerin akademik motivasyonlarına ve başarılarına etkisini nicel yöntemlerle inceleyen çalışmalar yürütmeleri önerisinde bulunulabilir.

KAYNAKÇA

- AÇSHB (2019). *Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Türkiye Aile Yapısı Araştırması, 2016.*
- Adıgüzel, A. & Karadaş, H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının devamsızlık ve okul başarıları arasındaki ilişki. *YY Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1), 49-66.*
- Afyon, Y. A. & Kırkpınar, M. (2014). Lise son sınıf öğrencilerinin serbest zaman faaliyetlerine katılım biçimlerinin değerlendirilmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 33, 147-163.*
- Aksoy-Kürü, S. & Kayış, A. (2020). Örgütsel politika algısı ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişki: Örgütsel yalnızlığın aracılık etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 38, 41-57.* <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.153>
- Alparlan, M.A., Çiçek, H. & Soydemir, S. (2015). Birey-örgüt uyumunu güçlendiren öncül: İşyeri arkadaşlığı. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi, 32, 175-194.*
- Arı, A. (2004). Yaz tatili öğrenme kaybı. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(2), 243-258.*
- Avrupa Komisyonu (2021). *Avrupa Parlamentosuna, Konseye, Avrupa Ekonomik ve Sosyal Komitesine ve Bölgeler Komitesine Sunulan Komisyon Bilgilendirmesi (Gayri resmi tercüme), Komisyon iç çalışma dokümanı 2021 Türkiye Raporu, https://www.ab.gov.tr/siteimages/2021_trkiye_raporu_tr.pdf (Erişim Tarihi:10/01/2022)*
- Aydoğan, İ. (2019). Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcısı olarak okul iklimi algıları. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi: İstanbul.
- Aygen, M. (2019). Devlet eylemi olarak kamu politikaları: Avrupa Birliğine uyum sürecinde Türkiye'nin eğitim politikası. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 29(2), 259-276.*
- Ayık, A., Savaş, M. & Çelikel, G. (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(27), 203-220.*
- Babaoğlu, E. (2017). Yozgat'ta öğrenci başarısı: Başarı engelleri ve başarıyı artırmak için yapılabilecekler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14(37), 23-40.*
- Bahçetepe, Ü. & Giorgetti, F.M. (2015). Akademik başarı ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Istanbul Journal of Innovation in Education, 1(3), 83-101.*
- Bakan, İ., Okumuş, M.T. & Kutluk, M.R. (2020). İşyeri arkadaşlığı, mesleki tatmin, iş stresi ilişkisi: Bir alan araştırması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17(1), 258-273.* <https://doi.org/10.33437/ksusbd.725311>
- Baz, B. (2021). COVID-19 Salgını Sürecinde Öğrencilerin Olası Öğrenme Kayıpları Üzerine Bir Değerlendirme. *Temel Eğitim Dergisi, 3(1), 6-19.* <https://doi.org/10.52105/temelegitim.3.1.3>
- Bilyay, Ş. & Kayalar, F. (2019). MEB'nin yeni ara tatil uygulaması ile ilgili okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesi. *BİLTEK Uluslararası Bilim, Teknoloji ve Sosyal Bilimlerde Güncel Gelişmeler Sempozyumu, 101-105.*

- Burç, G. & Karakuyu, A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin dönem içerisinde ilk kez uygulanan ara tatil uygulaması hakkında görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(70), 745-752. <https://doi.org/10.17719/jisr.2020.4132>
- Canales, A. & Maldonado, L. (2018). Teacher quality and student achievement in Chile: Linking teachers' contribution and observable characteristics. *International Journal of Educational Development*, 60, 33-50.
- Creswell, J.W. (2017). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çağlar, F. & Kayalar, F. (2019). İlk ve orta dereceli okullarda uygulamaya konulan yeni ara tatilin verimliliği konusunda öğretmenlerin görüşleri. *BİLTEK Uluslararası Bilim, Teknoloji ve Sosyal Bilimlerde Güncel Gelişmeler Sempozyumu*, 501-505.
- Doğan, A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ara tatillere yönelik görüşleri. *Sosyal Bilimlerde Yeni Araştırmalar-III*, (Ed. Osman Köse & Yasemin Ulutürk Sakarya), 241-252. Ankara: Berikan.
- Dönmez, Ş. (2018). Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 1-17.
- Dönmez, Ş. & Taylı, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 1-17.
- Enterieva, M. & Sezgin, F. (2020). Öğretim zamanı tuzakları ölçeği (ÖZTO) ve öğretim zamanının etkililiği ölçeğinin (ÖZEÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *TÜBAV Bilim*, 13(1), 95-110.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2021). *The organisation of school time in Europe, primary and general secondary education-2021/22. Eurydice Facts and Figures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Engzell, P., Frey, A. & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *PNAS*, 118(17), <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- Gökbulut, Y. & Eroğlu, R. (2021). Öğrencilerin ara tatil uygulamasına bakışı: Turhal örneği. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(17), 134-151, <https://doi.org/10.46778/goputeb.953679>
- Graham, A., McNamara, JK. & Van Lankveld, J. (2012). Closing the summer learning gap for vulnerable learners: An exploratory study of a summer literacy programme for kindergarten children at risk for reading difficulties. *Early Child Development and Care*. 181(5): 575-585.
- Gültekin, M., Aktay, E., G. ve Gültekin, I. (2018). İlköğretimde mesleki çalışma (seminer) dönemi uygulamaları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 482-513.
- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2018). *Pozitif psikoloji, kuram, araştırma ve uygulamalar*. (T. Doğan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Helker, K. & Wosnitza, M. (2016). The interplay of students' and parents' responsibility judgements in the school context and their associations with student motivation and achievement. *International Journal of Educational Research*, 76, 34-49, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.01.001>
- Hoşgörür, V. & Polat, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okula devamsızlık nedenleri (Söke İlçesi örneği). *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 25-42.
- Jiang, Y., Rosenzweig, E. Q. & Gaspard, H. (2018). An expectancy-value-cost approach in predicting adolescent students' academic motivation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 139-152. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.005>
- Kahyaoğlu, R. B. & Karataş, D. D. S. (2019). Mesleki gelişim eğitim seminerlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 37, 201-220.
- Karip, E. (2019). Eğitimde Değişimi Değiştirmek Zorundayız. TEDMEM, <https://tedmem.org/vurus/egitimde-degisimi-degistirmek-zorundayiz> (Erişim Tarihi:23/12/2021)
- Kaya, S. (2020). Türk eğitim sisteminde yeni dönem: Ara tatil. *Turkish Studies-Education*, 15(2), 1049-1059. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.40272>

- Kaya, S. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin ara tatil hakkındaki görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 21-46. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.859357>
- Kılıç, M. (2015). Aile ve serbest zaman ilişkisi: Düzce örneği. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 27-49.
- Kıroğlu, K., Tut, E., Aydoğmuş, M. & Torun, N. (2021). Ara tatilin okuma yazma öğrenme sürecine yansımaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 451-469.
- Koç-Akran, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin ara tatil etkinliklerine ilişkin görüşleri. 3. *Anadolu Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi Bildirileri*, 727-743.
- Kpolovie, P.J., Joe, A.I. & Okoto, T. (2014). Academic achievement hrediction: Role of interest in learning and attitude towards school. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 1(11), 73-100.
- MEB, (2017). Öğretmen strateji belgesi 2017-2023. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RGYlan_26.07.2017.pdf (Erişim Tarihi:10/01/2022)
- MEB (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf (Erişim Tarihi:10/01/2022)
- MEB, (2019a). Bakan Selçuk, Yeni Eğitim-Öğretim Çalışma Takvimi Modeli'ni açıkladı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-yeni-egitim-ogretim-calisma-takvimi-modelini-acikladi/haber/18662/tr> (Erişim Tarihi:18/12/2021)
- MEB (2019b). 2019, Ara tatilde okulların kapıları doğaya, spora, kültüre, sanata açılıyor. <https://www.meb.gov.tr/ara-tatilde-okullarin-kapilari-dogaya-spora-kulture-sanata-aciliyor/haber/19647/tr> (Erişim Tarihi:18/12/2021)
- MEB (2019c) Ara tatile özel etkinlik sitesi, <http://www.meb.gov.tr/ara-tatile-ozel-etkinlik-sitesi/haber/19689/tr> (Erişim Tarihi:18/12/2021)
- MEB (2019d). Öğretmenlerin 2019 Kasım dönemi mesleki çalışma programı. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_10/18193654_Mesleki_CalYYma.pdf (Erişim Tarihi:18/12/2021)
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma, desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). İstanbul: Nobel.
- Mert, A. & Kahraman, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin aile ilişkileri ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1070-1081. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.441437>
- Mert, A. & Özdemir, G. (2019). Öğretmenlerin Psikolojik Okul İklimi Algıları ile İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 91-109. <https://doi.org/10.15869/itobiad.486817>
- Miles, M.B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nunn, L. M. (2014). *Defining student success: The role of school and culture*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: Ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 27-35.
- Özer, S. (2020). 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında eğitime verilen ara tatilin öğretmenlerin görüşleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi IPCEDU-2020 Bildirileri*, 915-919.
- Özgök, A. & Sarı, M. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okula aidiyet duygusu ve arkadaşlık bağlılık düzeyi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(3), 71-86.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (M. Bütün, S.B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- RG, (2019a). *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*. 10.07.2019. Sayı: 30827.

- RG, (2019b). *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*. 12.07.2019. Sayı: 30829.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V. & Bakker, A.A. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92.
- Sezer, Ö. & Sumbas, E. (2018). Lise öğrencilerinin yaz tatillerini kullanım biçimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 173-189.
- Sezgin, F., Erdoğan, O. & Dağ, S. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin yaz tatili öğrenme kayıpları: Aile eğitim düzeyine ilişkin bir analiz. *Milli Eğitim*, 49(226), 35-52.
- Stern, M. (2012). *Evaluating and promoting positive school attitude in adolescents*. New York: Springer.
- Stewart, H. Watson, N. & Campbell, M. (2018). The cost of school holidays for children from lowincome families. *Childhood*, 25(4), 516-529. <https://doi.org/10.1177/0907568218779130>
- Şahin, A. & Atbaşı, Z. (2020). Olumlu okul iklimi oluşturmada öğretmenin rolünün incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 672-689. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.742972>
- Şanlı, Ö., Altun, M. & Tan, Ç. (2015). Okula devamsızlık yapan öğrencilerin devamsızlık sebeplerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 161-177. <https://doi.org/10.17755/esosder.91015>
- Şenel, T. & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.
- TEDMEM, (2020). 2019 Eğitim Değerlendirme Raporu, (Ed. Emin Karip). <https://tedmem.org/download/2019-egitim-degerlendirme-raporu?wpdmdl=3403&refresh=62134fc6229be1645432774> (Erişim Tarihi:10/01/2022)
- Toraman, E. & Kayalar, F. (2019). Ebeveynlerin MEB'nın yeni ara tatil uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *BİLTEK Uluslararası Bilim, Teknoloji ve Sosyal Bilimlerde Güncel Gelişmeler Sempozyumu*, 111-116.
- TUBİTAK, (2020). *TR Dizin başvuru ve değerlendirme süreçleri*. <https://trdizin.gov.tr/kriterler/> (Erişim Tarihi:10/01/2022)
- TÜİK, 2020, *İstatistiklerle aile, 2020*.
file:///C:/Users/Yurdag%C3%BCI%20Do%C4%9Fu%C5%9F/Downloads/%C4%B0statistiklerle_Aile_06.05.2021.pdf (Erişim Tarihi:10/01/2022)
- Usta, M. E., & Kahraman, S. (2021). Okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel iklim ve örgütsel öğrenme algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 95-119. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.863250>
- Uzun, K. & Kemerli, Ş. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık nedenleri: Fethiye İlçesi Örneği. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 1-19.
- Yakıt, G. & Yalın-Uçar, M. (2020). Anadolu lisesi 11. sınıf öğrenci ve velilerin birinci ara tatile ilişkin görüşleri. *Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi IPCEDU-2020 Bildirileri*, 163-178.
- Yavuzkurt, T. & Kırıl, E. (2020). The relationship between workplace friendship and job satisfaction in educational organizations. *International Journal of Progressive Education*, 16(5), 404-425.
- Yıldırım, A. & Şimsek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, V.A. & Kılıç, D. (2020). Öğretmenlerin sene başı, sene sonu ve ara dönem mesleki seminerler çalışmalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi IPCEDU-2020 Bildirileri*, 1122.
- Yılmaz, E. & Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin iş yerindeki yalnızlıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Journal of Education & Instruction*, 3(3), 59-69.
- Yılmaz, H. (2020). *Yeni ara tatil uygulamasına ilişkin eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri (Denizli ili Sarayköy İlçe örneği)*. (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi) Pamukkale Üniversitesi: Denizli.

TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN MOTİVASYONUNU ETKİLEYEN ÖRGÜTSEL FAKTÖRLER: BİR META-ANALİZ ÇALIŞMASI

ORGANIZATIONAL FACTORS AFFECTING TEACHER MOTIVATION IN TURKEY: A META- ANALYSIS STUDY

Mehmet ÖZDOĞRU¹

ÖZ: Bu araştırmanın amacı, öğretmen motivasyonu ile örgütsel faktörler arasındaki ilişkilerin meta-analiz yöntemiyle incelenmesidir. Araştırmada 2007-2020 yılları arasında Türkiye’de üretilmiş 25 araştırmanın verileri meta-analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İlgili çalışmalar incelendiğinde öğretmen motivasyonu ile ilişkili 6 örgütsel faktör (okul müdürünün liderliği, okul müdürünün iletişim becerisi, örgüt kültürü, örgüt iklimi, örgütsel adalet ve yıldırma) belirlenmiştir. Araştırmada ortalama etki büyüklüğü değerleri pozitif ilişkiler bulunan tüm değişkenler için güçlü düzeyde (.543) iken özellikle okul müdürünün liderliği (.599), okul müdürünün iletişim becerisi (.590) ve örgüt kültürü (.586) ile öğretmen motivasyonu arasında güçlü düzeyde bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür. Ayrıca yıldırma davranışları (-1.454) ile öğretmen motivasyonu arasında negatif yönlü ve çok güçlü düzeyde bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada özellikle okulların yönetiminden birinci derecede sorumlu olan okul müdürünün liderliğinin ve iletişim becerisinin öğretmen motivasyonu üzerinde önemli belirleyicilerden olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırmanın ise öğretmen motivasyonu üzerinde olumsuz etkisi ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen motivasyonu üzerinde en etkili faktörün yıldırma olduğu anlaşılmıştır.

ABSTRACT: The aim of this research is to examine the relationship between teacher motivation and organizational factors using meta-analysis method. In the research, the data of 25 studies produced in Turkey between the years 2007-2020 were analyzed using the meta-analysis method. When the related studies were examined, 6 organizational factors related to teacher motivation (school principal's leadership, school principal's communication skills, organizational culture, organizational climate, organizational justice and mobbing) were determined. While the average effect size values in the study were at a strong level (.543) for all the variables with positive relationships, there was a strong relationship between the leadership of the school principal (.599), the communication skills of the school principal (.590) and organizational culture (.586) and teacher motivation. found to exist. In addition, it was concluded that there is a negative and very strong relationship between mobbing behaviors (-1.454) and teacher motivation. In the study, it was seen that the leadership and communication skills of the school principal, who is primarily responsible for the management of schools, are important determinants of teacher motivation. In addition, mobbing that teachers are exposed to has a negative effect on teacher motivation. As a result of the research, it was understood that the most effective factor on teacher motivation is mobbing.

Anahtar sözcükler: Motivasyon, öğretmen, okul müdürü, liderlik, yıldırma, örgüt kültürü

Keywords: Motivation, teacher, school principal, leadership, mobbing, organizational culture

Bu makaleye atıf vermek için:

Özdoğru, M. (2022). Türkiye’de öğretmen motivasyonunu etkileyen örgütsel faktörler: Bir meta-analiz çalışması, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1737-1749

Cite this article as:

Özdoğru, M. (2022). Organizational factors affecting teacher motivation in Turkey: A meta-analysis study. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1737-1749

¹. Dr. Öğr. Üyesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kütahya, Türkiye, mehmet.ozdogru@dpu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-3853-8389

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The rapid realization of change and transformation in all areas of the world has made the place and role of school even more important for societies. The school's response to the new needs emerging in the society can be achieved by managing the change process and renewing its policies and practices. It is possible for schools to fulfill this function only if they are constantly strengthened and developed, that is, if they are effective schools.

The concept of effective school has emerged in the researches carried out to increase the quality of education in schools. According to Mujis (2006), an effective school is a school where administrators, teachers, students and parents cooperate at a high level in educational processes, the organizational goals of the school are realized and the students reach the desired level in terms of success.

The performance of highly motivated teachers is extremely important for the effectiveness of the school (Şişman, 2002). According to Ertürk and Memişoğlu (2018), teacher motivation must be at a high level in order for the education at school to be effective. Increasing the quality and productivity in the education process depends on teachers having a high level of motivation in their work (Kocabaş & Karaköse, 2005).

As it has been revealed in the researches, it can be said that the analysis of the studies produced in order to understand the level of the relationship between organizational factors and motivation will contribute to the literature. When the literature is examined, no research has been found using the meta-analysis method investigating the relationship between teacher motivation and organizational factors. The purpose of meta-analysis is to show the big picture to scientists by analyzing the results obtained in many studies conducted separately from each other on the same subject (Kulinskaya, Morgenthaler, & Staudte, 2008). It can be said that revealing and evaluating the relationship between teacher motivation and the leadership of the school principal, the communication skills of the school principal, organizational culture, organizational climate, organizational justice and mobbing behaviors are important in the effectiveness of the education-teaching process. In this context, in this study, it is tried to show the big picture by examining the relationship between teacher motivation and organizational factors by using academic studies conducted in our country with meta-analysis method. As a result of the research, it was aimed to determine the importance of organizational factors that have an effect on teacher motivation. In this direction, the aim of the research is to examine the relationships between teacher motivation and organizational factors by using meta-analysis method.

Method

Meta-analysis method was used in this study to determine the effect of organizational factors on teacher motivation. In meta-analysis, the results of more than one independent study on a particular subject are combined, and then these results are re-evaluated through statistical processes (Chin, 2007; Dinçer, 2014). In this direction, doctorate and master's theses on the subject of the research and articles published in peer-reviewed journals were included in the research. The academic studies in question were accessed from the "YÖK National Thesis Center" and "Ulakbim Database". While doing research in these databases, "motivation", "the leadership of the school principal", "transformational-supportive-commanding-sustainable-interactionist-visionary cultural", "communication skill", "organizational culture", "organizational climate", "organizational justice" and "A search was made with the keywords "damning". While determining the relevance of the reached studies to the research subject, the aims of the studies and which scales were used were examined. Then, expert opinion was sought on meta-analysis, and after determining the moderator variables, it was determined that there were 25 studies that could be included in the research. In order for a scientific study to be included in the meta-analysis, it is necessary that the study was conducted in line with the purpose of the research and that the statistical data to be used in the meta-analysis should be included in the study (Lipsey & Wilson, 2001).

Findings

In this study, in which the relationship between teacher motivation and organizational factors (school principal's leadership and communication skills, organizational culture, organizational climate, organizational justice and mobbing behaviors) was investigated by meta-analysis method, it was seen that 25 publications that could be included in the research were produced. There is a strong positive correlation ($r=.543$) between teacher motivation and the leadership and communication skills of the school principal, organizational culture, organizational climate and organizational justice, however, the mobbing behaviors that teachers are exposed to are also very strong in the negative direction with teacher motivation ($r=-1.454$).) was found to be related. Based on these findings, it is understood that the organizational factors included in the research (the school principal's leadership and communication skills, organizational culture, organizational climate, organizational justice and mobbing behaviors) have a significant effect on teacher motivation.

Discussion and Conclusion

It is seen that the results obtained in the studies on the subject support the research findings. While Yukl (2002) states in his study that leadership includes creating the conditions for increasing the motivation of the employees, Sağlam (2007) draws attention to the fact that the leader of the organization should motivate the employees in order to ensure efficiency in the organization. In addition, in other studies on teacher motivation, the communication skills of the school principal are directly effective in the successful performance of their duties (Özgan & Aslan, 2008), the organizational culture perception of the teachers is effective on their motivation perception (İpek & Taşdemir, 2019), the school climate has a great impact on teacher motivation. It is stated that the organizational justice perception of teachers has a positive and moderate relationship with their motivation levels (Akman, 2018), and mobbing is closely related to teacher motivation (Akbaşlı, Diş & Durnalı, 2020).

In the study, it was determined that the strongest positive relationship with teacher motivation was between the school principal's leadership variable. Studies on employee motivation and managerial leadership have revealed that the leadership behaviors of managers are extremely important on motivation (Akbolat, Işık, & Yılmaz, 2013; Koçak & Özudogru, 2012; Özgan et al., 2013). Çobanoğlu and Barutçu (2020) found that there is a significant, positive and moderate relationship between teachers' motivation levels and their managers' leadership behaviors. In the study of Bingöl (2014), the instructional leadership of the school principal increased teacher motivation, while Aksel and Elma (2018) concluded that the transformational leadership of the school principal increased teacher motivation.

Another important finding in the study is that there is a strong relationship ($r:.590$) between teacher motivation and the communication skills of the school principal. As a result of the study conducted by Çelik (2019), it was determined that the communication skill of the school principal was effective on teacher motivation. In Özgan and Aslan's (2008) studies, it was concluded that the effective use of communication by school administrators increased teacher motivation.

Another important finding of the study is that there is a very strong negative correlation ($r=-1.454$) between the mobbing behaviors experienced by teachers and their motivation. Studies examining the relationship between teacher motivation and mobbing support the findings of the research. Akbaşlı et al. (2020) stated in their studies that teacher motivation and the mobbing that teachers are exposed to are closely related. According to the results of the research conducted by Kocaoğlu (2007), the motivation of the employees who are exposed to mobbing behaviors is negatively affected. In a similar study, it was concluded that the increase in the rate of encountering mobbing significantly reduces teacher motivation (Avcı, 2015).

GİRİŞ

Dünya üzerinde her alanda yaşanan değişim ve dönüşümler toplumlar için okulun yerini ve rolünü daha da önemli hale getirmiştir. Okulun toplumda ortaya çıkan yeni ihtiyaçlara cevap vermesi ancak değişim sürecini iyi yönetme, etkili politika ve uygulamaları üretmeleri ile gerçekleşebilir.

Okulların bu fonksiyonu yerine getirmesi ancak okulun devamlı güçlendirilip geliştirilmesiyle yani etkili okul olmasıyla mümkündür.

Okullarda eğitim-öğretimin niteliğinin artırılmasına yönelik gerçekleştirilen araştırmalarda etkili okul kavramı ortaya çıkmıştır. Mujis'e (2006) göre etkili okul, eğitimle ilgili süreçlerde yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin üst düzeyde işbirliği yaptığı, okulun örgütsel amaçlarının gerçekleştirildiği ve öğrencilerin başarı yönünden istenilen düzeye ulaştığı okuldur.

Okulların etkililiğinin en önemli göstergelerden birisi eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliğidir. Eğitim-öğretimin geliştirilmesinde öğretmenler stratejik bir role sahiptir. Öğrenciye sunulacak eğitim hizmetinin niteliğinde, öğrencilerin hem kendisine hem de içerisinde bulunduğu topluma faydalı insanlar olarak yetişmelerinde öğretmenlerin kritik görev ve sorumlulukları vardır. Öğretmenlerin bu görevlerini yaparken süreç boyunca üst düzeyde moral ve motivasyona sahip olması gerekir (Kocabaş ve Karaköse, 2005). Eğitim-öğretim sürecinde okullardaki eğitim hizmetinin kalitesinin artırılması ve öğrencilerde üst düzey öğrenmenin sağlanması öğretmenlerden beklenmektedir (Balcı, 2011). Bunun gerçekleşmesi ise öğretmenlerin motive olmasıyla mümkündür.

Çalışanların yeteneği ve motivasyon düzeyi performanslarında önemli bir etkiye sahiptir. Gerek bireyin gerek örgütün performansında motivasyon kritik bir role sahiptir (Ada vd., 2014). Okulların etkililiğinde ise motivasyonu yüksek öğretmenlerin ortaya koyduğu performans son derece önemlidir (Şişman, 2002). Yapılan çalışmalar öğretmen motivasyonunun yükselmesinin öğretmen kadar öğrenciye de yararlı olduğunu göstermiştir. Motive olmuş öğretmenlerin okul amaçlarına ulaşma yolunda performanslarının artacağı düşünülmektedir (Ada vd., 2014).

Ertürk ve Memişoğlu'na (2018) göre okuldaki eğitimin etkili olması için öğretmen motivasyonunun üst düzeyde olması gerekmektedir. Eğitim sürecinde kalitenin ve verimliliğin artırılması öğretmenlerin işlerinde üst düzeyde motivasyona sahip olmalarına bağlıdır (Kocabaş ve Karaköse, 2005). Öğretmenlerin motivasyonlarının düşük veya yüksek olması onların ortaya koydukları işin niteliğini dolayısıyla da eğitimin kalitesini etkileyen bir durumdur (Yavuz ve Karadeniz, 2009). Bu bağlamda öğretmen motivasyonu göz ardı edilmemesi gereken önemli bir konudur. Yılmaz ve Aslan'a (2013) göre eğitim, öğretimde başarının yüksek olabilmesinin en önemli şartı öğretmenin motivasyonunun yüksek olmasıdır.

Öğretmenin işine motive olmasının öğrenci öğrenmeleri üzerindeki olumlu etkisinden dolayı öğretmen motivasyonu eğitim araştırmacıları açısından önem arz etmektedir (Jesus ve Lens, 2005). Motivasyonla ilgili literatür incelemeleri sonucunda motivasyonun içerik ve süreç teorileri olarak iki kısımda ele alındığı görülmektedir (Barnabé ve Burns, 1994). İçerik teorileri bireyin kendisinde var olan bireyi motive eden faktörleri açıklamaya çalışmaktadır. Süreç teorilerine göre içsel faktörlerin yanı sıra pek çok dışsal faktör bireyin göstereceği davranışı ve motivasyonunu etkilemektedir (Koçel, 2005). Okulların etkililiğinde önemli yeri olana öğretmenlerin motivasyonları üzerinde etkili olan faktörleri inceleyen pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar öğretmen motivasyonu ile okul müdürünün liderliği (Bakkal ve Radmard, 2019; Sağlam ve Emirbey, 2017; Uçar ve Dağlı, 2017), okul müdürünün iletişim becerisi (Demir, 2018; Koçak, 2013; Özgün ve Aslan, 2008), örgüt kültürü (Çevik ve Köse, 2017; Demirtaş vd., 2019), örgüt iklimi (Demir ve Karakuş, 2015; Sarı, 2019), örgütsel adalet (Akman, 2018; İren, 2015) ve yıldırma davranışları (Avcı, 2015; Yıldız, 2017) ilişkisini ortaya koymuştur. Yapılan araştırmalarda da vurgulandığı üzere örgütsel faktörlerin motivasyonla ilişkisinin hangi seviyede olduğunun anlaşılabilmesi için üretilmiş çalışmalar bir araya getirilerek analizinin yapılmasının alan yazına katkı sağlayacağı söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde öğretmen motivasyonu ile örgütsel faktörler arasındaki ilişkiyi araştıran meta-analiz yöntemiyle yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Meta-analizde amaç aynı konuda birbirlerinden ayrı olarak yapılmış birçok çalışmada elde edilmiş sonuçların analiziyle bilim insanlarına büyük resmin gösterilmesidir (Kulinskaya, Morgenthaler ve Staudte, 2008). Öğretmen motivasyonu ile okul müdürünün liderliği, okul müdürünün iletişim becerisi, örgüt kültürü, örgüt iklimi, örgütsel adalet ve yıldırma davranışları arasındaki ilişkinin ortaya konulup değerlendirilmesinin eğitim-öğretim sürecinin etkililiğinde önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda araştırmada ülkemizde yapılmış akademik araştırmalar kullanılarak öğretmen motivasyonu ile örgütsel faktörlerin ilişkisini meta analiz yöntemiyle inceleyerek büyük resmin gösterilmesine çalışılmaktadır. Ayrıca araştırma verilerinin meta-analiz yöntemi ile birleştirilmesi ile örneklem genişletilerek çalışma sonuçlarının, Türkiye bağlamında genellenebileceği düşünülmektedir. Araştırma

neticesinde bu konuda yapılmış olan çalışmaların toplam değerinin ortaya konulması ve öğretmen motivasyonunu inceleyen çalışmalara kaynak oluşturulması beklenmektedir.

Araştırmanın sonucunda öğretmen motivasyonu üzerinde etkisi olan örgütsel faktörlerin ve önem sırasının tespit edilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda bu çalışmada amaç, öğretmen motivasyonu ile örgütsel faktörler arasındaki ilişkilerin meta-analiz yöntemiyle incelenmesidir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki problemlerin cevabı aranmaktadır:

1. Öğretmen motivasyonu ile okul müdürünün liderliği, okul müdürünün iletişim becerisi, örgüt kültürü, örgüt iklimi, örgütsel adalet ve yıldırma davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Yayınlanma süreci ve yayın türü moderatör değişkenlerine göre, öğretmen motivasyonu ile okul müdürünün liderliği, iletişim becerisi, örgüt kültürü, örgüt iklimi, örgütsel adalet ve yıldırma davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Eğitim bilimleri alanındaki birincil çalışmaların sayısının son zamanlarda giderek artması kapsamlı ve sistematik araştırma sentezlerine olan ihtiyacı da arttırmaktadır. Dolayısıyla üretilen geniş bilgi birikiminin sentezlenmesi ve tekrar bir analiz sürecinden geçirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda bireysel çalışmaların sonuçlarının istatistiksel işlemlerden geçirilerek yeniden değerlendirilme süreci olarak açıklanan meta-analiz yöntemi, günümüzde tüm bilim alanlarında tercih edilmekte, özellikle eğitim bilimlerinde oldukça sık kullanılmaktadır (Sağlam ve Yüksel, 2007).

Meta-analizde belirli bir konuda birbirinden bağımsız olarak yapılan birden fazla çalışmanın sonuçları birleştirilip daha sonra bu sonuçların istatistiksel süreçlerden geçirilerek yeniden değerlendirilmesi gerçekleştirilmektedir (Chin, 2007; Dinçer, 2014). Meta-analiz sonucunda elde edilen sonuçlardan genel bir yargıya ulaşılması amaçlanır (Lipsey ve Wilson, 2001). Öğretmen motivasyonu üzerindeki örgütsel faktörlerin etkisini tespit etmek için yapılan bu çalışmada meta-analiz yöntemine başvurulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Kriterler

Meta-analizde araştırma konusuyla ilgili yapılmış tüm çalışmaların verilerine ulaşılmasına çalışılmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın konusuyla ilgili yapılmış doktora ve yüksek lisans tezleri ile hakemli dergilerde yayımlanmış makaleler araştırma kapsamına alınmıştır. Söz konusu akademik çalışmalara “YÖK Ulusal Tez Merkezi” ve “Ulakbim Veri Tabanı” ndan ulaşılmıştır. Bu veri tabanlarında araştırma yaparken “motivasyon”, okul müdürünün liderliği”, “dönüşümcü-destekleyici-emredici-sürdürümcü-etkileşimci-vizyoner kültürel”, “iletişim becerisi”, “örgüt kültürü”, “örgüt iklimi”, “örgütsel adalet” ve “yıldırma” anahtar kelimeleriyle arama yapılmıştır. Ulaşılan çalışmaların araştırma konusuna uygunluğunu belirlerken çalışmaların amaçları ve hangi ölçeklerin kullanıldığı incelenmiştir. Daha sonra meta-analiz konusunda uzman görüşüne başvurulmuş, moderatör değişkenlerin belirlenmesinin ardından araştırma kapsamına dâhil edilebilecek 25 araştırma olduğu tespit edilmiştir. Bilimsel bir çalışmanın meta-analiz kapsamına alınmasında çalışmanın araştırmanın amacı doğrultusunda yapılmış olması ve çalışmada meta-analizde kullanılacak istatistiki verilerin bulunması gerekmektedir (Lipsey ve Wilson, 2001). Bu çalışmada meta-analiz kapsamına alınacak çalışmalarda şu kriterler uygulanmıştır:

Eğitim yönetimi alanında Türkiye içerisinde 2007-2020 yılları arasında yapılması

Öğretmen motivasyonu ve motivasyonla ilişkili örgütsel faktörlerin ilişkisini incelemesi.

İstatistiki veri olarak çalışmada örneklem sayısı ve Pearson korelasyon katsayısının (r) olması.

Model Seçimi

Meta-analizle yapılan çalışmalarda iki modelden yararlanılmaktadır. Bu modeller “Sabit Etkiler Modeli” ve “Rasgele Etkiler Modeli” olarak adlandırılmaktadır. Kullanılacak modeli belirlerken meta-analiz kapsamına alınan çalışmaların özellikleri belirleyici olmaktadır. Bu özellikler hangi modelin ön şartını sağladığına yönelik incelenmeli ve sonrasında karar verilmelidir (Borenstein ve diğerleri, 2009).

Sabit etkiler modelinde çalışmaların fonksiyonellik bakımından özdeş olması ve etki büyüklüğünün tek bir popülasyona yönelik hesaplanması amacı olmalıdır. Çalışmaların fonksiyonellik bakımından eşit olmadığı düşünülüyor ve hesap edilen etki büyüklüğüyle sayıca daha çok popülasyona genelleme amaçlanıyorsa rasgele etkiler modelinin kullanılması uygun olacaktır (Karadağ vd., 2016). Bu çalışmada ilk olarak “Sabit Etkiler Modeli” kullanılmıştır. Bu modele göre homojenliğin olmadığı anlaşıldığı için “Rasgele Etkiler Modeli” yle analizler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi iki aşamada gerçekleşmiştir. İlk aşamada araştırma kapsamına alınan çalışmalar betimsel analize tabii tutulmuştur. Bu aşamada incelenen değişkenler için yüzde ve frekans değerleri kullanılarak betimsel analiz yapılmıştır. Yapılan bu işlemde sonraki aşamada araştırma kapsamına alınan çalışmalar meta-analize uygun olarak analiz edilmiştir. Araştırmada öğretmen motivasyonu ve motivasyonla ilişkili örgütsel faktörlerin ilişkisi araştırıldığından “ilişkisel meta-analiz” yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde “CMA 2.0 (Comprehensive Meta Analysis 2.0)” programı kullanılmıştır.

Korelasyon çalışmalarının kapsama alındığı meta-analizde temel amaç ilgili verilerin bir araya getirilerek ortalama etki büyüklüğü değerinin ve homojenliğin belirlenmesidir. Sonuçta ulaşılan değerler belirlenen ölçüt değerlerle karşılaştırılarak yorumlanabilmektedir. Bu çalışmada Cohen ve diğerlerinin (2007) belirlediği etki büyüklüğü değerleri ölçüt alınarak yorumda bulunulmuştur. ($0 \leq$ etki büyüklüğü $< .10$ çok zayıf düzeyde etki; $.10 \leq$ etki büyüklüğü $< .30$ zayıf düzeyde etki; $.30 \leq$ etki büyüklüğü $< .50$ orta düzeyde etki; $.50 \leq$ etki büyüklüğü $< .80$ güçlü düzeyde etki; etki büyüklüğü $\geq .80$ çok güçlü düzeyde etki)

Heterojenlik

Meta-analiz kapsamına alınan bireysel çalışmaların birbirleri arasındaki değişkenliğin ifadesi olarak heterojenlik kavramı kullanılmaktadır. Yapılan meta-analizde heterojenlik varsa bu durumun nedeni olarak örneklem hatasından ve çalışmalar arasındaki değişkenlikten kaynaklandığı söylenebilir (Higgins ve Green, 2011). Çalışmada heterojenliğin test edilmesinde Hedges ve Olkin’in (1985) geliştirdiği Q istatistiği yönteminden yararlanılmıştır. Bu çalışmada moderatörler arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlılığına bakılmak istendiğinden sadece Qb değerleri kullanılmıştır. Çalışmada, analiz yapabilmek için yeterli veri bulunan yayınlanma süreci (yıl olarak) ve yayın türü belirlenen moderatör değişkenlerdir.

Yayım Yanlılığı

Meta analiz çalışmalarında araştırmaya dâhil edilen yayımların yanlılığının incelenmesi de oldukça önemlidir. Yayım yanlılığı, bir konudaki çalışmaların tümünün yayımlanmamış olma varsayımına dayanmaktadır (Borenstein vd., 2009). Meta-analizde yayım yanlılığı olup olmadığı bazı istatistiksel yöntemlerle araştırılmaktadır. Bu yöntemlerin en önemlisi huni grafiği (funnel plot) yöntemidir. Bu yöntemde bulunan şekil, sübjektif değerlendirmeye belirlenen çalışmaların, yayım yanlılığı etkisinde bulunup bulunmadığını anlamamızı sağlamaktadır. Bu çalışmada incelenen araştırmaların yayım yanlılıkları da incelenmiştir.

BULGULAR

Araştırma kapsamına alınan çalışmalara ait betimsel analiz Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Araştırma kapsamına alınan çalışmalara ait betimleyici veriler

	Frekans	Yüzde Değeri
Okul Yöneticisi	Liderlik	6
	İletişim Becerisi	3

Örgütsel Faktörler	Örgüt Kültürü	5	20
	Örgüt İklimi	4	16
	Örgütsel Adalet	4	16
Olumsuz Faktör	Yıldırma Davranışları	3	12
Çalışmanın Yapıldığı Süreç	2007-2015	7	28
	2016-2020	18	72
Yayın Türü	Tez	13	52
	Makale	12	48

Tablo 1'e göre araştırma kapsamında belirlenen zaman aralığında üretilmiş öğretmen motivasyonunu inceleyen 25 çalışmaya ait veri setine ulaşıldığı görülmüştür. Yıl değişkenine göre bakıldığında çalışmaların çoğunluğunun (%72), 2016 yılına ve sonrasına ait olduğu anlaşılmaktadır. Bu veriye göre öğretmen motivasyonu ile ilişkili örgütsel faktörlerin son yıllarda araştırmacılar tarafından yoğun olarak araştırıldığı görülmektedir. Ayrıca söz konusu çalışmaların %52'sinin tez, %48'inin ise makale türünde üretildiği gözlenmektedir. Araştırma kapsamına alınan çalışmalara ait etki büyüklüğü yönleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Çalışmalara ait etki büyüklüğü yönleri

Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen Faktör	Etki büyüklüğü yönü	f	%
Okul Müdürünün Liderliği	+ (pozitif)	6	24
Okul Müdürünün İletişim Becerisi	+ (pozitif)	3	12
Örgüt Kültürü	+ (pozitif)	5	20
Örgüt İklimi	+ (pozitif)	4	16
Örgütsel Adalet	+ (pozitif)	4	16
Yıldırma Davranışları	- (negatif)	3	12

Tablo 2'ye göre araştırma kapsamına alınan çalışmalar incelendiğinde öğretmen motivasyonu ile örgütsel faktörler arasında çoğunlukla pozitif yönlü ilişkiler tespit edilmişken (%88), özellikle yıldırma davranışları ile öğretmen motivasyonu arasında negatif bir ilişki söz konusudur. Araştırma kapsamına alınan çalışmalara ait etki büyüklüğü düzeyleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Çalışmalara ait etki büyüklüğü düzeyleri

Etki büyüklüğü yönü	f	%
Çok zayıf	1	4
Zayıf	3	12
Orta	10	40
Güçlü	11	44

Tablo 3'e göre araştırma kapsamına alınan çalışmalar incelendiğinde öğretmen motivasyonu ile örgütsel faktörler arasında çoğunlukla orta ve güçlü düzeyde ilişkilerin olduğu (%84) tespit edilmiştir (Cohen, vd., 2007).

Araştırma kapsamına alınan çalışmalara ait etki büyüklüğü düzeylerinin sabit etkiler modeline göre analizi Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmen motivasyonu ile örgütsel faktörlerin ilişkisinin sabit etkiler modeline göre meta-analizi

Etki yönü	Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen Faktör	f	ES	% 95 Güven Aralığı		Q	X ²	p
				Alt	Üst			
Pozitif	Okul Müdürünün Liderliği	6	.599	.559	.641	42.94	11.07	.000
	Okul Müdürünün İletişim Becerisi	3	.590	.533	.646	31.76	5.99	.000
	Örgüt Kültürü	5	.586	.530	.641	48.87	9.49	.000
	Örgüt İklimi	5	.445	.398	.491	290.32	9.49	.000
	Örgütsel Adalet	4	.481	.422	.539	38.59	7.82	.000
	Genel	22	.543	.520	.565	497.64	32.67	.000
Negatif	Yıldırma Davranışları	3	-1.454	-1.518	-1.390	8.91	5.99	.012

Tablo 4'e göre araştırma kapsamına alınan çalışmalar sabit etkiler modeliyle analiz edildiğinde ortalama etki büyüklüğüne ait değerlerin değişkenlerin tamamı için güçlü düzeydeyken (.543) bilhassa okul müdürünün liderliği ve iletişim becerisi, örgüt kültürü ile öğretmen motivasyonu arasında güçlü düzeyde bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yaşadıkları yıldırmayla öğretmen motivasyonunun ilişkisinin çok güçlü düzeyde ve negatif yönlü olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ulaşılan $p=.00$ değeri araştırmanın istatistiki yönden anlamlılığını göstermektedir. Tablo 4 incelendiğinde hesaplanan Q istatistiki değerlerinin kay kare değerinden yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre araştırmaya dâhil edilen çalışmalara ait etki büyüklüklerinin dağılımının heterojenlik gösterdiği tespit edilmiştir. Bu nedenden dolayı araştırmada rastgele etkiler modelinin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırma kapsamına alınan çalışmaların rasgele etkiler modeline göre analizi Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmen motivasyonu ile örgütsel faktörlerin ilişkisinin rasgele etkiler modeline göre meta-analizi

Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen Faktör	f	ES	% 95 Güven Aralığı		Heterojenlik testi		
			Alt	Üst	Q_B	X^2	p
Okul Müdürünün Liderliği	6	.621	.497	.744	1.22	9.49	.874
Okul Müdürünün İletişim Becerisi	3	.599	.339	.858			
Örgüt Kültürü	5	.591	.390	.792			
Örgüt İklimi	5	.457	-.019	.933			
Örgütsel Adalet	4	.487	.243	.731			
Genel	22	.589	.500	.678			

Tablo 5 incelendiğinde, gruplar arası heterojenlik değerleri incelenen faktörler için (1.22) kay-kare tablo değerinden (9.49) düşük olduğundan dolayı araştırma kapsamına alınan çalışmaların homojenlik özelliği gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda incelenen değişkenlerin heterojenliğin nedenini açıklamadığı, araştırmalarda birbirine yakın bulgulara ulaşıldığı söylenebilir. Araştırma kapsamına alınan çalışmaların süreç değişkeni kullanılarak rasgele etkiler modeline göre analizi Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmen motivasyonu ile örgütsel faktörlerin ilişkisinin süreç değişkeni kullanılarak rasgele etkiler modeline göre meta-analizi

Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen Faktör	Süreç	f	ES	% 95 Güven Aralığı		Heterojenlik testi		
				Alt	Üst	Q_B	X^2	p
Okul Müdürünün Liderliği	2007-2015	6	.522	.289	.756	0.12	3.8	.72
Okul Müdürünün İletişim Becerisi								
Örgüt Kültürü								
Örgüt İklimi	2016-2020	16	.570	.440	.700			
Örgütsel Adalet								

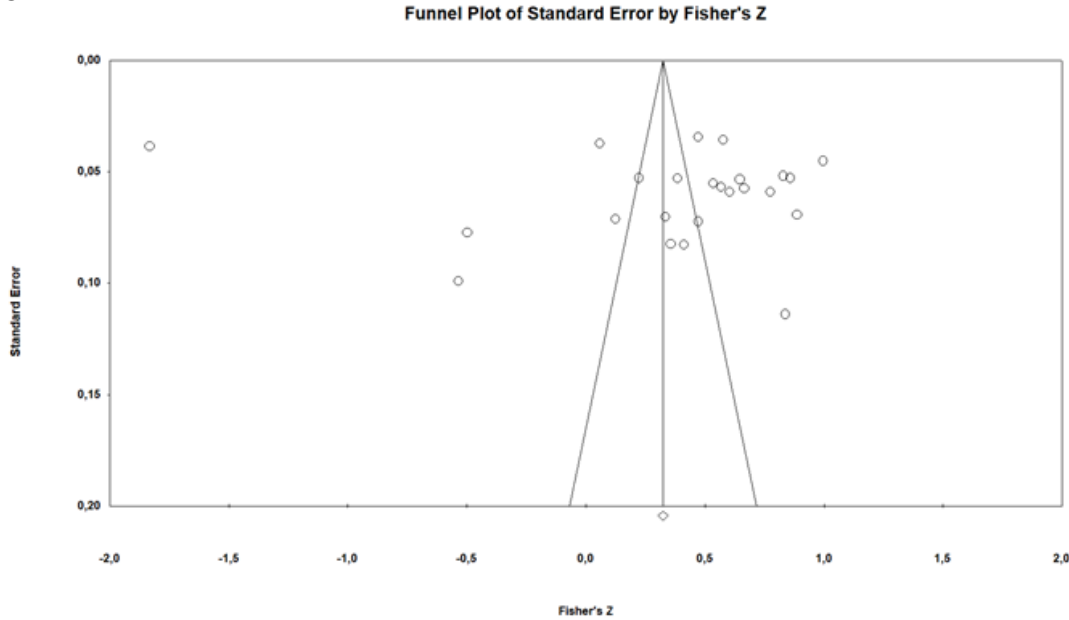
Tablo 6 incelendiğinde rasgele etkiler modeline göre heterojenlik testi için birden fazla çalışma gerektiği için süreç değişkenine göre sadece pozitif yönde etki gösteren değişkenler açısından bu test yapılabilmektedir. Gruplar arası heterojenlik değeri incelenen faktörler için (.12) kay-kare değerlerinden (3.84) daha düşüktür. Bundan dolayı araştırma kapsamına alınan çalışmaların homojenlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Sonuç olarak yıl değişkeninin de heterojenliği açıklayamadığı, çalışmalarda elde edilen bulguların birbirine yakınlık gösterdiği söylenebilir. Araştırma kapsamına alınan çalışmaların yayın türü değişkeni kullanılarak rasgele etkiler modeline göre analizi Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmen motivasyonu ile örgütsel faktörlerin ilişkisinin yayın türü kullanılarak rasgele etkiler modeline göre meta-analizi

Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen Faktör	Yayın türü	f	ES	% 95 Güven Aralığı		Heterojenlik testi		
				Alt	Üst	Q _B	X ²	p
Okul Müdürünün Liderliği	Makale	12	.447	.318	.577	6.37	3.84	.012
Okul Müdürünün İletişim Becerisi								
Örgüt Kültürü	Tez	10	.692	.553	.831			
Örgüt İklimi								
Örgütsel Adalet								

Tablo 7 incelendiğinde yayın türü açısından, incelenen faktörler için hesaplanan gruplar arası heterojenlik değeri (6.37) kay-kare değerinden (3.84) daha yüksektir. Bu nedenden dolayı araştırma kapsamına dâhil edilen çalışmaların heterojenlik gösterdiği söylenebilir. Bu doğrultuda yayın türünün heterojenliğe neden olabileceği üretilen yayınlarda tez türündeki çalışmalarda hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin makale türündekilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma kapsamına alınan çalışmaların yayım yanlılığı huni grafiği (funnel plot) yöntemine göre incelenmiş ve Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1.

Araştırma kapsamına alınan çalışmaların yayım yanlılığına ait huni grafiği

Şekil 1’e göre meta-analiz kapsamına dâhil edilen çalışmalar üzerinde yayım yanlılığının varlığına yönelik herhangi bir delil bulunmamaktadır. Yayım yanlılığının olduğu huni grafiğinin asimetrik olması gerekmektedir. Özellikle huninin altında yer alan çalışmaların ortalama etki büyüklüğü değerini belirleyen çizginin bir yanında yoğunlaşması, yayım yanlılığı bulunduğu olasılığını göstermektedir (Petticrew ve Roberts, 2006). Bu çalışmada böyle bir durumun olmadığı görülmüştür. Ayrıca araştırma kapsamına alınan çalışmaların yayım yanlılığı Klasik Güvenli N (Classic Fail-Safe N) analizine göre de incelenmiştir. Yapılan analize ait bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Klasik güvenli N Analizi'ne ait bulgular

Meta-analizin Gücü	
Z-değeri	31.48
p-değeri	.00
Alfa değeri	.05
Alfa değeri için Z değeri	1.96
N	35
p>alfa sonucu için gerekli çalışma sayısı	6564

Klasik Güvenli N analizinde bulunan p değeri (.00), alfa değerinden (.05) küçük olduğunda çalışmanın güçlü ve güvenilir olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 8 incelendiğinde yapılan çalışmanın sonucunu geçersiz olabilmesi için 6564 tane daha çalışmanın analize dâhil edilmesi gerekmektedir ($p < .05$). Bu sonuçlar, yapılan bu çalışmada yayım yanlılığının bulunmadığını göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğretmen motivasyonu ile örgütsel faktörlerin (okul müdürünün liderliği ve iletişim becerisi, örgüt kültürü, örgüt iklimi, örgütsel adalet ve yıldırma davranışları) ilişkisinin meta-analiz yöntemiyle araştırıldığı bu çalışmada araştırma kapsamına alınabilecek 25 yayının üretilmiş olduğu görülmüştür. Öğretmen motivasyonu ile okul müdürünün liderliği ve iletişim becerisi, örgüt kültürü, örgüt iklimi ve örgütsel adalet arasında pozitif yönde güçlü düzeyde ilişkinin ($r = .543$) olduğu bununla birlikte öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma davranışlarının da öğretmen motivasyonu ile negatif yönde çok güçlü ($r = -1.454$) ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle araştırma kapsamına alınan örgütsel faktörlerin (okul müdürünün liderliği ve iletişim becerisi, örgüt kültürü, örgüt iklimi, örgütsel adalet ve yıldırma davranışları), öğretmen motivasyonu üzerinde önemli etkisinin olduğu anlaşılmaktadır.

Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda ulaşılan sonuçların araştırma bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Yukl (2002) çalışmasında liderliğin çalışanların motivasyonlarının artırılmasına yönelik şartları oluşturmayı kapsadığını ifade ederken Sağlam (2007) ise örgütte verimliliğin sağlanmasında örgüt liderinin çalışanları motive etmesi gerektiğine dikkati çekmektedir. Ayrıca öğretmen motivasyonu konusunda yapılan diğer çalışmalarda öğretmenlerin görevlerini başarıyla yapmasında okul müdürünün iletişim becerisinin doğrudan etkili olduğu (Özgan ve Aslan, 2008), öğretmenlerin örgüt kültürü algısının, motivasyon algıları üzerinde etkili olduğu (İpek ve Taşdemir, 2019), okul ikliminin öğretmen motivasyonu üzerinde çok yönlü bir etkiye sahip olduğu (Yılmaz ve Günay, 2016), öğretmenlerin örgütsel adalet algısının motivasyon düzeyleriyle pozitif yönde orta düzeyde ilişkisinin olduğu (Akman, 2018), yıldırmanın ise öğretmen motivasyonu ile yakından ilişkili olduğu (Akbaşlı, Diş ve Durnalı, 2020) ifade edilmektedir.

Araştırmada öğretmen motivasyonu ile pozitif yönlü en güçlü ilişkinin okul müdürünün liderliği değişkeni arasında olduğu tespit edilmiştir. Çalışan motivasyonu ve yönetici liderliği konusunda yapılmış çalışmalarda yöneticilerin gösterdiği liderlik davranışlarının motivasyon üzerinde son derece önemli olduğu ortaya çıkmıştır (Akbolat, Işık ve Yılmaz, 2013; Koçak ve Özudoğru, 2012; Özgan vd., 2013). Çobanoğlu ve Barutçu (2020) çalışmalarında öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışları arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli ilişki olduğuna ulaşmıştır. Bingöl'ün (2014) çalışmasında okul müdürlüğünün öğretimsel liderliğinin öğretmen motivasyonunu arttırdığı, Aksel ve Elma (2018) ise okul müdürünün dönüşümcü liderliğinin öğretmen motivasyonunu yükselttiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada bir diğer önemli bulguda ise öğretmen motivasyonu ile okul müdürünün iletişim becerisi arasında güçlü bir ilişkinin ($r = .590$) tespit edilmesidir. Çelik (2019), tarafından yürütülen çalışma sonucunda da okul müdürünün iletişim becerisinin öğretmen motivasyonu üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Özgan ve Aslan'ın (2008) çalışmalarında ise okul yöneticilerinin iletişimi etkili kullanmalarının öğretmen motivasyonunu arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen motivasyonu ile güçlü ilişkisi olan diğer bir değişken ise örgüt kültürüdür. Çakır'ın (2017) araştırmasındaki örgüt kültürü değişkeninin öğretmen motivasyon değişiminin %64 lük kısmını

açıkladığı bulgusu bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Okullarda yapılan benzer çalışmalarda da öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin örgüt kültürüyle yakından ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Arpaguş, 2011; Yılmaz, 2009).

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu ise öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma davranışlarıyla motivasyonları arasında negatif yönde çok güçlü düzeyde ilişkinin ($r=-1.454$) olmasıdır. Öğretmen motivasyonu ve yıldırma ilişkisini inceleyen çalışmalar araştırmada ulaşılan bulguları destekler niteliktedir. Akbaşlı vd. (2020) çalışmalarında öğretmen motivasyonu ile öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırmanın yakından ilişkili olduğunu belirtmiştir. Kocaoğlu'nun (2007) yaptığı araştırma sonuçlarına göre yıldırma davranışlarına maruz kalan çalışanların motivasyonları olumsuz etkilenmektedir. Benzer bir araştırmada ise yıldırma ile karşılaşma oranının artmasının öğretmen motivasyonunu dikkate değer bir şekilde düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır (Avcı, 2015).

Bütün bu sonuçlara dayanarak öğretmenlerin motivasyonları üzerinde okul müdürünün liderliği ve iletişim becerisi, örgüt kültürünün, örgüt ikliminin, örgütsel adaletin ve yıldırma davranışlarının etkisi açıkça kendisini göstermektedir. Ayrıca okullarda öğretmen motivasyonunu artırıcı bir ortamının sağlanmasının yanı sıra öğretmenlerin maruz kaldığı yıldırma davranışlarının da önlenmesinin son derece önemli olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına dayanarak aşağıda bir takım önerilere yer verilmiştir:

Öğretmen motivasyonunu artırma konusunda okul müdürlerine önemli görevler düşmektedir. Okul müdürleri okullarında etkili liderlik davranışlarını daha çok göstermeli, işbirliği yaparak öğretmenleri desteklemeli, güçlü bir okul kültürü ve iklimi oluşturmaya çalışmalıdır. Okul müdürleri etkili iletişimin öneminin farkında olmalı, öğretmenleri motive edici bir dil kullanmalıdır.

Araştırma sonucunda okul kültürünün öğretmen motivasyonu üzerinde önemli etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda okul kültürünün geliştirilmesine yönelik farkındalık oluşturacak hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.

Araştırmada ulaşılan öğretmenlerin örgütsel adalet algısının motivasyonları üzerinde etkili olduğu sonucundan hareketle okul içerisinde örgütsel adaletin sağlanması için başta yöneticiler olmak üzere tüm personele önemli sorumluluk düşmektedir. Okul yöneticileri öğretmenlere yaklaşımında örgütsel adalet bilinciyle hareket etmeli, görev ve sorumluluk vermede tarafsız olmaya çalışmalıdır.

Yıldırmanın öğretmen motivasyonu üzerindeki yıkıcı etkisinden hareketle okullarda yıldırmanın önüne geçilmesi için hem yönetsel hem de yapısal adımlar atılmalı, yıldırmanın önlenmesi hususunda farkındalık oluşturulmalıdır.

Okul içerisinde öğretmenlerde motivasyon düşüklüğüne sebep olan nedenler tespit edilerek motivasyonu sağlamaya yönelik uygulama ve politikalar geliştirilmelidir. Öğretmen motivasyonu üzerinde etkili olan örgütsel faktörler dışındaki faktörlerin tespit edilmesine yönelik nitel ve nicel araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2014). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Akbaşlı, S., Okan, D. İ. Ş., & Durnalı, M. (2020). İlkokul öğretmenlerinin karşılaştıkları yıldırma davranışları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 564-581.
- Akbolat, M., Işık, O., & Yılmaz, A. (2013). Dönüşümcü liderlik davranışının motivasyon ve bilincine etkisi. *International Journal of Economic & Administrative Studies*, 6(11), 35-50.
- Akman, Y. (2018). Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin farklılıkları yönetme yeterlikleri ile örgütsel adalet ilişkisinin incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 611-626.
- Aksel, N., & Elma, C. (2018). Ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1252-1268.
- Arpaguş, A., U. (2011). *Okul kültürünün öğretmen davranışlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

- Avcı, L., (2015). *Öğretmenlerin yıldırma yaşama düzeyleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Düzce İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bakkal, M., & Radmard, S. (2019). Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 163-195.
- Balcı, A. (2011). *Etkili okul, okul geliştirme, kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Barnabé, C., & Burns, M. (1994). Teachers' job characteristics and motivation. *Educational Research*, 36(2), 171-185.
- Bingöl, E. (2014). *İlk ve ortaokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin motivasyon düzeyi ve problem çözme becerilerine olan etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T. & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. United Kingdom: John Wiley ve Sosns.
- 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.
- Cohen L., Manion, L. & Morrison, K., (2007). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.
- Çakır, H. (2017). *ISMEK hayat boyu öğrenme merkezi öğretmenlerinin örgüt kültürü algıları ile iş motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, S. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin algıladıkları yönetici iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumunu arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Çevik, A. & Köse A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelemesi. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 996-1014.
- Çobanoğlu, F., & Barutçu, A. (2020). Okullarda takım liderliği ve öğretmen motivasyonu. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(75), 545-553.
- Demir, S., & Karakuş, M. (2015). Etik iklim ile öğretmen ve öğrencilerin güven ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(2),183-212.
- Demirtaş, H., Aksoy, M., Balı, O., & Çağlar, Ç. (2019). İlkokullarda örgüt kültürünün sınıf öğretmenlerinin motivasyonuna etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (31),1-39.
- Dinçer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ertürk, R. & Memişoğlu, S. P. (2018). Öğretmenlerin etkili okula yönelik görüşleri Teachers views for effective school. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 68, 55-76.
- Hedges, L. V. & Olkin, I. (1985). *Statistical method for meta-analysis*. United Kingdom: Academic Press.
- Higgins, JPT., & Green, S. (2011). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions Version 5.1.0* [updated March 2011]. The Cochrane Collaboration. Retrieved from <http://handbook.cochrane.org>.
- İpek, C. & Taşdemir, R. (2019). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel kültür ve motivasyon algıları (Nevşehir Örneği). *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(16), 130-151.
- İren, S., (2015). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Tuzla örneği*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Jesus, S.N. & Lens W. (2005). An integrated model forth study of teacher motivation, applied psychology. *An İnter National Review*, 54(1), 119-134.
- Karadağ, E., İşçi, S., Öztekin, Ö., & Anar, S. (2016). Okul İklimi ve Akademik Başarı İlişkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 108-122.
- Kocabaş, İ., & Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (Özel ve devlet okulu örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93.

- Kocaoğlu, M. (2007). *Mobbing (işyerinde psikolojik taciz, yıldırma) uygulamaları ve motivasyon arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koçak, R. D. & Özudoğru, H. (2012). Yöneticilerin liderlik özelliklerinin çalışanların motivasyonu ve performansı üzerindeki etkileri: Kamu ve özel hastanelerinde bir uygulama. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 76-88.
- Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği*. Arıkan Yayınevi, İstanbul.
- Kulinskaya, E., Morgenthaler, S., & Staudte, R. G. (2008). *Meta-analysis: a guide to calibrating and combining statistical evidence*. London: John Wiley & Sons.
- Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Mujis, D. (2006). New directions for school effectiveness research: Towards school effectiveness without schools. *Journal of Educational Change*, 7(3), 141-160.
- Özgan, H. & Aslan, N. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin öğretmenlerin motivasyonuna etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 190-206.
- Özgan, H., Kara, M., & Arslan, M. (2013). Öğretmenlerin okul yöneticilerini uyguladıkları yıldırma uygulamaları ve uygulamaları. *E-AJELI Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretimi Dergisi*, 1(1), 2-14.
- Petticrew, M. & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Blackwell Publishing.
- Sağlam, A. Ç. (2007). *Eğitim örgütlerinde kuramdan uygulamaya güdüleme*. Ankara: Nobel.
- Sağlam, A. Ç. & Emirbey, A. R. (2017). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki. *Türk ve İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12, 92-104.
- Sarı, T. (2019). *Okul yöneticilerinin algı yönetimi taktikleri, örgüt iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiler*. (Doktora Tezi), Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı -Etkili okullar*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Uçar, R. & Dağlı, A. (2017). İlkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 198-216.
- Yavuz, C., & Karadeniz, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisi. *Journal of International Social Research*, 2(9), 507-519.
- Yıldız, H. (2017). *Psikolojik danışmanların algıladıkları yıldırma davranışları, tükenmişlik düzeyleri ve psikolojik danışmadaki öz yeterliliklerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 109-128.
- Yılmaz, M., & Aslan, Ö. (2013). Öğretmen motivasyonunun artırılmasında "ÖNKAS" ödül sistemi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ÖYGE Özel Sayısı), 292-311.
- Yılmaz, E. & Günay, O. (2016). *Öğretmenlerin iş motivasyonlarının okul iklimi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. International Academic Research Congress
- Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations*. United States of America: Prentice Hall.

ÜNİVERSİTE PERSONELİNİN KALİTE SÜREÇLERİ ALGISININ İNCELENMESİ: GİRESUN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ¹

EXAMINATION OF UNIVERSITY STAFF'S PERCEPTION OF QUALITY PROCESSES: GİRESUN UNIVERSITY CASE

Elif TOPÇU², Güven ÖZDEM³

ÖZ: Bu çalışmada, yükseköğretim kurumlarında iç paydaş konumunda bulunan akademik ve idari personelin üniversitede yürütülen kalite süreçlerini algılama düzeylerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışma, akademik ve idari personelin üniversitedeki kalite süreçlerine ilişkin algılarının incelenmesi amacıyla bir ölçek geliştirilmesi ve personelin kalite süreçlerine ilişkin algılarının cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi vb. değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yapılmış tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmada çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Giresun Üniversitesi'nde görev yapan 197 akademik ve idari personel oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen "Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Algısı Ölçeği" adı verilen 26 maddelik ölçeğin çalışma grubuna uygulanması yoluyla elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, Giresun Üniversitesi'nde çalışan akademik ve idari personelin üniversitede yürütülen kalite süreçlerine ilişkin algılarının cinsiyete, yaşa, kurumdaki hizmet süresine, kadrosunun bulunduğu birime ve hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

ABSTRACT: The aim of this research is to reveal the perception levels of quality process of academic and administrative staff who are at the council of higher education in the position of internal partners. This research aims to develop a scale to measure the perception of academic and administrative staff at university concerning quality process and it is a kind of study related to the quality process of the staff's perception according to the variants like their gender, age and level of education. The study group of the research comprises 197 academic and administrative staff of Giresun University in 2019-2020 Educational Year at different units. The data of this research has been obtained by applying a scale named "The Scale of Quality Process Perception at Higher Education" to a study group developed by the researcher and it includes 26 articles. As a result of the analysis it has been observed that the perception of quality process academic and administrative staff who work at Giresun University does not vary according to their gender, age service life, the unit of staff and inservice training.

Anahtar sözcükler: Kalite, Kalite Geliştirme, Üniversite Personeli, Yükseköğretimde Kalite.

Keywords: Quality, Quality Improvement, University Staff, Quality In Higher Education

Bu makaleye atf vermek için:

Topçu, E. & Özdem, G. (2022). Üniversite personelinin kalite süreçleri algısının incelenmesi: Giresun Üniversitesi örneği, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1750-1767.

Cite this article as:

Topçu, E. & Özdem, G. (2022). Examination of university staff's perception of quality process: Giresun University case, *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1750-1767.

¹ Çalışma, Prof. Dr. Güven Özdem danışmanlığında yapılan "Üniversite personelinin kalite süreçleri algısının incelenmesi: Giresun Üniversitesi örneği" isimli yüksek lisans tezinden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir.

² Bilgisayar İşletmeni, Giresun Üniversitesi, Giresun, Türkiye, elif.topcu@giresun.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7037-9525

³ Prof. Dr., Giresun Üniversitesi, Giresun, Türkiye, guven.ozdem@giresun.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5617-5780

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The aim of this research is to reveal the perception level of academic and administrative staff regarding the quality processes carried out at the university. In line with this general purpose, the level of perception of the academic and administrative staff regarding the quality processes carried out at the university; It has been discussed whether the perceptions of the academic and administrative staff working at the university regarding the quality processes carried out at the university differ according to various variables such as gender, age, education level, length of service, staff type, staff unit, in-service training on quality and taking part in quality studies. It is extremely important that the academic and administrative staff, who are in the internal stakeholder part of the university, play an active role in quality improvement studies and their views on quality processes are taken into account. When the literature is examined, it has been seen that the study group in studies on quality in higher education is mostly students, and there are few studies that deal with academic and administrative staff together, therefore it is thought that the study can contribute to the literature.

Method

It is a research in the survey model made to examine according to the variables. The study group of the research consists of a total of 197 people, 101 of whom are academic staff and 96 are administrative staff, working in various units of Giresun University in the 2019-2020 academic year. In determining the study group of the research, limitations such as pandemic conditions, cost and time were taken into consideration. For this reason, the application was made to all the academic and administrative personnel working at Giresun University, which was the subject of the research. Voluntary participation of the academic and administrative personnel who agreed to participate in the research was taken as a basis, and an application was made to everyone who could be reached and who wanted to be included in the study on a voluntary basis. In the study, data were collected by using the personal information form and the "Quality Processes Perception Scale in Higher Education" developed by the researcher. The personal information form in the first section consists of 9 questions regarding demographic characteristics, including gender, age, education level, type of staff, title, unit of work, length of service in the institution, in-service training regarding the quality process and the status of taking part in quality studies. In the second part, there are scale items and options. In the scale form developed by the researcher to collect data, a pool of questions was created for the purposes at the first stage, expert opinions were taken about the contents, shapes and comprehensibility of the items, and a draft form was created as a result of the expert opinions and a pilot application was made. The scale is in five-point Likert type and consists of 26 items. The degree of agreement of the personnel with the statements was made as Strongly Disagree (1), Disagree (2), Moderately Agree (3), Agree (4), Strongly Agree (5).

In order to analyze the data, SPSS was used for exploratory factor analysis and difference analysis, and LISREL program was used in confirmatory factor analysis. The perceptions of academic and administrative personnel regarding the quality processes in higher education were examined in terms of various variables, and in order to determine the analysis method to be used, the closeness of the mean, mode and median to each other and the skewness and kurtosis coefficients were examined and it was determined whether the data showed a normal distribution. When analyzing the interaction of the dependent variable with the independent variables, independent samples t-test and ANOVA from parametric methods, Mann Whitney U test and Kruskal Wallis H test from non-parametric methods were used. Analyzes were tested at the 0.05 significance level.

Findings, Discussion and Conclusion

According to the results of the research, it has been determined that the perceptions of the academic and administrative personnel working at Giresun University regarding the quality processes carried out at the university do not differ according to gender, age, length of service in the institution, the unit where the staff is located, and the status of receiving in-service training. On the other hand, the perceptions of the personnel involved in quality studies regarding quality studies are higher in the

management system sub-dimension; academic staff's perceptions of quality processes are higher in the quality assurance sub-dimension than that of administrative staff; It has been concluded that the general total scores of the academic and administrative personnel who have graduated from postgraduate education regarding the quality processes and the scores of the quality assurance sub-dimension are higher.

GİRİŞ

Kalite, insanlık tarihi boyunca varlığını sürdüren, üretimden ticarete kadar çeşitli alanlarda ele alınan ve gelişen bir kavramdır. Bilgi odaklı bir yapıya dönüşen küresel ekonomide rekabetin sağlanmasında ve buna bağlı olarak mezun gençlerin istihdamında beceri faktörünün zorunlu hale gelmesiyle, kalite kavramı yükseköğretim kurumları için ekstra önem kazanmıştır (Hamutoğlu, Ünveren-Bilgiç ve Elmas, 2020). Eğitim sistemimizin en üst basamağını oluşturan yükseköğretime olan beklentiler, ülkelerin kalite anlayışına büyük önem vermesi ve bilgi toplumuna geçişiyle birlikte daha da artmış, yükseköğretimin tekrar yapılandırılması bütün ülkelerde gündeme gelmiştir (Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu [YÖDEK], 2007). Kamu desteklerindeki azalış, yükseköğretimin yapısındaki piyasa odaklı değişimler ve yaşanan rekabet, farklı öğretim sistemlerinin gelişmesi, üniversitelerde kalitenin kalite güvence sistemi aracılığıyla belgelenmesi ve sorgulanması sürecini başlatmıştır (Tezsürücü ve Bursalıoğlu, 2013).

Üniversitede kalite geliştirme süreçlerinin etkili bir şekilde yürütülmesinde iç paydaşlar önemli rol oynamaktadır. İç paydaş grubundaki akademik ve idari personel görüşlerinin, uygulanan süreçlerde mevcut durumun analiz edilmesine, geliştirilmeye açık olan durumların belirlenmesine, iç paydaşların kalite geliştirme süreçlerine etkin katılımının sağlanarak üniversitede kalite kültürünün yaygınlaştırılmasına ve içselleştirilmesine katkı sağlayacağı böylelikle de yürütülen kalite çalışmalarının daha verimli olacağı yadsınamaz bir gerçektir.

Yükseköğretimde kalite

Yükseköğretimde kalitenin tanımlanmasında birtakım güçlükler bulunmaktadır. Çünkü kalite, farklı paydaşların beklenti ve ihtiyaçlarına göre değişebilmektedir. Kalite tanımlaması yapılırken şu dört paydaş dikkate alınmalıdır: öğrenciler, üniversite personelleri, fon sağlayıcılar ve işverenler. Bunların her birinin kaliteye olan bakış açıları farklıdır. Bu sebeple, yükseköğretimde kalite kurulu oluşturmak ve kaliteyi tanımlamak için tüm paydaşların görüşleri alınmalı, farklı bakış açıları ve ihtiyaçların karşılanması sağlanmalıdır (Welzant, Schindler, Puls-Elvidge ve Crawford, 2015).

Yükseköğretimde kalite tanımı ile ilgili yapılan tartışmalar, yükseköğretimde kalitenin izafi bir kavram olduğunu göstermektedir. Buradan yola çıkarak yükseköğretimden faydalananların ve paydaşların yükseköğretimle ilgili farklı öncelikleri olabileceği gibi farklı konularla da ilgili olabilecekleri söylenebilir. İşverenler yükseköğretimin çıktılarını üzerinde odaklanırken, akademisyenler ve öğrenciler eğitim-öğretim süreçleri üzerinde odaklanmaktadır. Bu sebeple, yükseköğretimde kalite tanımlaması yapılırken kalitenin geniş özellikleri dikkate alınmalı, tek bir tanım üzerine oturtulmamalıdır.

Yükseköğretimde kalitenin, bir genel kavram ve üst kavram olması nedeniyle doğrudan ölçülmesi mümkün görünmemektedir. Yükseköğretimin karmaşık ve dinamik yapısı, kalitenin ne olduğu ve kalite ölçütlerinin ülkelerin kendine özgü sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel yapısına göre değişiklik göstermesiyle farklı şekilde algılanabileceğinden, yükseköğretimde kaliteyi ölçebilecek üzerinde uluslararası uzlaşma sağlanmış, bir ölçme tekniği geliştirilmiş ya da bir ölçü birimi tanımlanmış değildir. Bu sebeple, alan yazında kalite sıralaması gibi tanımların tam olarak kaliteyi belirttiğini söylemek mümkün görünmemektedir (Köksoy, 1998: 1; Özer, Gür ve Küçükcan, 2010: 33).

Yükseköğretim paydaşları

Paydaş, yaptığı faaliyetlerle örgütü etkileyen ya da örgütün başarısından etkilenen, toplumda örgütün ilişkide olduğu kişi, grup ve tüm toplumsal taraflardır (Baron, 2000: 571'ten aktaran: Köker, 2013; Freeman, 1984: 25'ten akt: Köker, 2013). Yükseköğretim kurumlarının işleyişini öğrenmenin yollarından biri de paydaşların tanımlanmasıdır (Avcı, Ring ve Mitchell, 2015). Yükseköğretim

kurumlarındaki iç ve dış paydaşlarla ilgili araştırmacıların farklı sınıflandırmaları olmakla birlikte, alan yazına bakıldığında yükseköğretimde iç paydaş sınıfını daha çok yöneticiler, öğrenciler, akademik ve idari personel ve diğer çalışanlar oluştururken; dış paydaş sınıfını toplum, kamu kurum ve kuruluşları, aileler, meslek odaları, mezunlar ve özel kuruluşlar gibi kurumun dış çevresini meydana getiren paydaşlar oluşturmaktadır.

Paydaşlar, üniversitenin yüksek kalitede eğitim geliştirebilmesi ve varlığını devam ettirebilmesi için üniversitenin yönetiminde anahtar rol oynamaktadırlar. Bütün paydaşlar, üniversitenin ana organını oluşturmakta, üniversitenin müşterileri ve sahipleri olarak üniversitenin temel kaynakları biçiminde anılmaktadırlar. Üniversiteler gereksinimlerini gidermek için paydaşlara hizmet etmekle beraber, paydaşları tarafından ayrıca inşa da edilmektedir (Şen, Kabak, Tüysüz ve Kuzaliç, 2012).

Yükseköğretim kurumları, paydaşlarını belirleyerek paydaşların kaygı, değer ve beklentilerini tespit etmelidir. Çünkü paydaş grubundaki bireylerin ya da grupların belirlenerek ihtiyaçlarının giderilmesi, yükseköğretim kurumları açısından önem teşkil eden bir rekabet unsurudur (Dobni ve Luffman, 2003'ten aktaran Hoştut, 2018).

Türk yükseköğretiminde kalite çalışmaları

Ülkemizdeki yükseköğretim kalite çalışmaları YÖK tarafından yapılmaya başlanmıştır. Kuruluşundan bu zamana süregelen birtakım kalite temelli çalışmalarına devam eden YÖK, kalitenin artırılmasına yönelik yapılan uygulamalar kapsamında, 1998-1999 eğitim öğretim yılından başlayarak öğretmen eğitiminde eğitim fakültelerinde akreditasyon çalışmalarını hayata geçirmiştir. Türkiye'deki mühendislik programları 1990'lı yıllarda Mühendislik ve Teknoloji Programları Akreditasyon Kurulu (ABET) değerlendirme sisteminden olumlu bir sonuç olarak, uluslararası kalite güvence kapsamına alınmıştır. Ulusal kalite güvencesi sürecinin başlangıcı, 2002 yılında MÜDEK'in kuruluşuyla sağlanmıştır (Tezsürücü ve Bursalıoğlu, 2013).

2001 yılında Bologna programına katılan ülkemizde, kalite güvence sistemi oluşturmak ve Avrupa'da yer alan üniversitelerin programlarıyla uyum sağlamak için birçok yeni düzenleme yapılmıştır. Bu kapsamda 'Diploma Eki ve Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS)' uygulamaları zorunlu hale getirilmiş, böylelikle diploma ve derecelerin tanınması amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) yürürlüğe konularak, karşılaştırılabilir eğitim programları meydana getirmek hedeflenmiştir. 2002 yılında "Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Kontrol Yönetmeliği" yürürlükten kaldırılmış, yerine 2005 yılında kalite geliştirme ve akademik değerlendirme çalışmalarının dinamik bir şekilde sürdürülebilmesi amacıyla "Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği" yayımlanmıştır. Bu yönetmeliğe dayanarak Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) kurulmuş, kalite güvencesi alanında, mevzuat kapsamında ilk uygulamalara başlanılmıştır. Söz konusu yönetmelik doğrultusunda Yükseköğretim Kurumu Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu (ADEK) kurulmuş, tüm yükseköğretim kurumlarının her yıl hazırlamakla sorumlu oldukları ADEK raporları YÖK'e gönderilmeye başlanmıştır (Tezsürücü ve Bursalıoğlu, 2013; Durman, 2007: 22).

Yükseköğretim alanında son yıllarda meydana gelen değişim, gelişim ve yenilikçi uygulamalar, kanunlarda değişiklik yapılması ihtiyacını doğurmuştur. 2011 yılında 6111 sayılı Kanun ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'da düzenlemeler yapılmış, eğitim-öğretim faaliyetlerinin iyileştirilmesine dair kalite güvencesi uygulamaları ilgili kanunlarda yer almıştır. Girdi ve süreç odaklı iyileştirmelere yönelik olarak kaliteyi hedefleyen pek çok yenilikçi etkinliklerde bulunmayı sürdüren YÖK, bu kapsamda yapısal değişimdeki en önemli girişim olan kalite kurulunu oluşturarak hayata geçirmiştir. 23 Temmuz 2015 tarihinde yayımlanan Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği ile YÖDEK hükümsüz bırakılarak, yerine Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) kurulmuş ve tüm yükseköğretim kurumlarının kendi bünyelerinde kalite komisyonlarını oluşturmaları mecburi kılınmıştır. 23 Kasım 2018 tarihinde Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren "Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği" ile Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun çalışma usul ve esasları, yükseköğretim kurumlarında kalite güvence sistemlerinin kurulması, kurum içinde kurulacak kalite komisyonları, iç ve dış değerlendirme süreçleri gibi hususlar belirlenmiştir. Böylelikle yükseköğretim kurumlarının iç ve dış değerlendirmeye tabi olmaları zorunlu hale getirilmiştir (Atatekin ve Dulupçu, 2018; YÖKAK, 2020b).

Yükseköğretim sitemindeki kurumsal kalite değerlendirme süreçleri kurum içi ve kurum dışı değerlendirme süreçlerinden oluşmaktadır. İç değerlendirme, kurumdaki çalışanlarla birlikte kurumda yürütülen süreç ve uygulamaların değerlendirilmesine karşılık gelmektedir. Kurumsal akreditasyon süreçlerinde ve/veya kurumsal dış değerlendirme programında temel alınmak üzere yükseköğretim kurumları tarafından 'Kalite Güvence Sistemi, Eğitim-Öğretim, Araştırma ve Geliştirme, Toplumsal Katkı ve Yönetim Sistemi' olmak üzere beş başlık ölçütünde hazırlanan Kurum İç Değerlendirme Raporu (KİDR), her eğitim-öğretim yılı Ocak-Mart aylarında yükseköğretim kurumları tarafından YÖKAK'a iletilmektedir (Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği, 2018: madde 19). KİDR'nin amacı, kurumların gelişmeye açık ve güçlü yönlerini tanımlarına ve iyileştirmelerine katkı sağlamaktır. Kurumsal dış değerlendirme programı, YÖKAK tarafından oluşturulan bir değerlendirme takımı vasıtasıyla kurumun iç değerlendirme sürecinden de faydalanılarak kurumun değerlendirme sürecini içermektedir. Kurumsal dış değerlendirme, akreditasyon ve eğitim-öğretim programlarının değerlendirilmesinden farklı olarak daha çok kurumun genel değerlendirilmesi üzerine odaklanır. Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği'nin 21. maddesine göre bütün yükseköğretim kurumları beş yıl içinde en az bir kez olmak üzere YÖKAK tarafından uygulanan periyodik kurumsal dış değerlendirme programına katılmakla yükümlüdürler. Dış değerlendirme programı, KİDR üzerinden ön değerlendirme, kurum ziyareti ve Kurumsal Geri Bildirim Raporu (KGBR) ile sonuçlanan ziyaret sonrası faaliyetler olacak şekilde üç aşamadan meydana gelmektedir. Programın başarı göstermesi, bu üç temel aşamanın bütünsel, planlı, kapsamlı ve kesintisiz bir öngörüyle sürdürülmesi ve vaktinde tamamlanması ile ilişkilidir. Değerlendirme programının iyileştirilmesi, değerlendirme hedeflerinin doğru olarak anlaşılmasına, bütün katılımcıların geri bildirimlerine ve süreç sonuçlarının değerlendirilmesine bağlıdır (YÖKAK, 2020a).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, üniversitede yürütülen kalite süreçlerine ilişkin akademik ve idari personelin algı düzeyini ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda da üniversitede yürütülen kalite süreçlerine ilişkin akademik ve idari personelin algılarının ne düzeyde olduğu, üniversitede çalışan akademik ve idari personelin üniversitede yürütülen kalite süreçlerine ilişkin algılarının cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, hizmet süresi, kadro türü, kadro birimi, kalite konusunda hizmetiçi eğitim alma durumu ve kalite çalışmalarında görev alma durumu gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, akademik ve idari personelin üniversitedeki kalite süreçlerine ilişkin algılarının cinsiyet, kıdem, eğitim durumu vb. değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yapılmış tarama modelinde bir araştırmadır. Tarama modeli kullanılarak yapılan araştırmalarda, varolan durum betimlenerek araştırmaya konu olan kişi, nesne veya olay mevcut koşullar çerçevesinde değerlendirilmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen gözlem ve bilgilerde değişiklik yapılmaksızın ilgili tanımlama süreci ifade edilerek, durum olduğu şekliyle betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2012: 77).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Giresun Üniversitesi'nin farklı birimlerinde görev yapan 101'i akademik 96'sı idari personel olmak üzere toplamda 197 kişi oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, pandemi koşulları, zaman ve maliyet gibi sınırlılıklar göz önünde bulundurulmuştur. Bu nedenle araştırmaya konu olan Giresun Üniversitesi'nde çalışan akademik ve idari personelden ulaşılan herkese uygulama yapılmıştır. Çalışma grubuna, Giresun Üniversitesi'nin merkez ve ilçelerdeki fakültelerde, yüksekokullarında, meslek

yüksekokullarında, enstitülerde, rektörlüğe bağlı çeşitli birimlerde ve daire başkanlıklarında kadrosu bulunan akademik ve idari personel dahil edilerek, çalışma grubunda çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır.

Tablo 1.

Katılımcıların demografik özellikleri

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	94	47.7
	Erkek	103	52.3
	Toplam	197	100
Yaş	35 ve altı	77	39.1
	36-45	70	35.5
	46 ve üzeri	50	25.4
	Toplam	197	100
Kadro Türü	Akademik Personel	101	51.3
	İdari Personel	96	48.7
	Toplam	197	100
Hizmet Süresi	5 yıl ve daha az	64	32.5
	6-10 yıl	75	38.1
	11 yıl ve daha fazla	58	29.4
	Toplam	197	100
Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Eğitim Aldı	87	44.2
	Eğitim Almadı	110	55.8
	Toplam	197	100
Kalite Çalışmalarında Görev Alma Durumu	Görev Aldı	79	40.1
	Görev Almadı	118	59.9
	Toplam	197	100
Öğrenim Düzeyi	Lise	15	7.6
	Önlisans	21	10.7
	Lisans	58	29.4
	Yüksek Lisans	39	19.8
	Doktora	64	32.5
Toplam	197	100	
Kadro Birimi	Fakülte	86	43.7
	Yüksekokul	13	6.6
	Meslek Yüksekokulu	45	22.8
	Rektörlüğe Bağlı Birimler (Daire Başk., Genel Sek. vs.)	49	24.9
	Enstitü	4	2.0
	Toplam	197	100

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen “Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Algısı Ölçeği” kullanılarak veriler toplanmıştır. İlk bölümde yer alan kişisel bilgi formu, cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, kadro türü, unvan, çalışılan birim, kurumdaki hizmet süresi, kalite sürecine ilişkin hizmet içi eğitim alma ve kalite çalışmalarında görev alma bilgilerinin yer aldığı demografik özelliklere yönelik 9 sorudan oluşmaktadır. İkinci bölümde ise, ölçek maddeleri ve seçenekler yer almaktadır.

Yükseköğretimde kalite süreçleri algısı ölçeği

Araştırmacı tarafından verilerin toplanması amacıyla geliştirilen ölçek formuna ilişkin ilk aşamada alanyazın taramasından elde edilen verilerden yararlanarak amaçlara yönelik soru havuzu oluşturulmuş, maddelerin içerikleri, şekilleri ve anlaşılabilir oluşlarıyla ilgili uzman görüşleri alınmış ve alınan uzman görüşleri neticesinde 45 maddelik taslak bir form oluşturularak 30 kişilik bir gruba pilot

uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonrası alınan notların ve uzman görüşlerinin değerlendirilmesi sonucunda ölçek formunda düzeltmelere gidilmiş, ölçeğin kapsam ve görünüm geçerliliği değerlendirilmiştir. Yapılan güvenilirlik, geçerlilik, AFA ve DFA çalışmaları sonucunda ölçeğe 26 maddelik son şekli verilmiş ve fark analizleri gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin geçerliliğini test etmek amacıyla kapsam geçerliliği ve yapı geçerliliğine yer verilmiştir. Kapsam geçerliliği uzman görüşlerine yer verilerek, yapı geçerliliği ise faktör analizi, Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett testleri uygulanarak sağlanmıştır. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin katsayısı 0,96 olarak hesaplanmış, Bartlett's Küresellik test sonucunda ($\chi^2=9254.84$; $p<0.05$) anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak için açımlayıcı faktör analizinden oluşan faktör yapısının doğruluğunu tespit etmek için doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda üç faktör elde edilmiş; birinci faktörün (yönetim sistemi) toplam varyansa yaptığı katkının %25.30 olduğu, ikinci faktörün (kalite güvencesi) toplam varyansa yaptığı katkının %21.03 olduğu ve üçüncü faktörün (eğitim-öğretim) toplam varyansa yaptığı katkının ise %18.59 olduğu görülmüştür. Üç faktörlü yapıya sahip bu ölçek, söz konusu yapıya ilişkin varyansın %64,93'ini açıklamış olup, ölçek geliştirmede çok faktörlü desenlerde, açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2018: 134; Tavşancıl, 2005: 82).

Geliştirilen "Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Algısı Ölçeği"nin açımlayıcı faktör analizi uygulamasıyla faktör yapısı belirlendikten sonra yeni bir gruptan veri toplanıp doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen t değerlerini gösteren yol diyagramı incelenmiş, gözlenen değişkenleri açıklayan gizil değişkenler hakkında bilgi veren t değerleri her madde için 0.01 civarında oldukça anlamlı bulunmuştur. Yine doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen hata yüklerini ve hata varyanslarını gösteren yol diyagramı incelenmiş, beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisi arasındaki farkın önemini gösteren p değeri 0.01 civarında oldukça anlamlı bulunmuştur. Beklenen ve gözlenen kovaryans matrisleri arasındaki uyumu araştırmak için ölçeğin uyum indeksi değerlerine bakılmış ve elde edilen χ^2 / sd oranı (654,62 / 296) 2.212 değerinin 3'e yakın olması sebebiyle mükemmel uyum sınırına yaklaştığı görülmüştür.

Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alfa ve split-half değerleri hesaplanmıştır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi için toplanan gruptan elde edilen puanların güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları sonucunda; Doğrulayıcı Faktör Analizi için toplanan gruptan elde edilen puanların birinci faktördeki (yönetim sistemi) 13 maddeye ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.935, ikinci faktördeki (kalite güvencesi) 7 maddeye ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.890, üçüncü faktördeki (eğitim-öğretim) 6 maddeye ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.914 ve 26 maddelik ölçeğin geneline ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.960 olarak bulunmuş olup, bu güvenilirlik katsayılarının oldukça yüksek olduğu söylenebilir (Özdamar, 2004: 122). Ölçek beşli likert tipinde ve 26 madde içermekte olup, personelin ifadelere katılma dereceleri ise, "Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Orta Derecede Katılıyorum (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle Katılıyorum (5)" şeklinde oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde, açımlayıcı faktör analizinde ve fark analizlerinde SPSS, doğrulayıcı faktör analizinde LISREL programı kullanılmıştır. Akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiş, kullanılacak analiz yönteminin belirlenmesi amacıyla ortalama, mod ve medyanın birbirine yakınlığı ve çarpıklık ile basıklık katsayıları incelenerek verilerin normal dağılım gösterme durumlarına bakılmıştır. Bağımlı değişkenin bağımsız değişkenlerle etkileşimi analiz edilirken, parametrik yöntemlerden bağımsız örneklem t-testi ve ANOVA, parametrik olmayan yöntemlerden Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Analizler 0.05 anlamlılık düzeyinde sınanmıştır.

BULGULAR

Üniversite Personelinin Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmada, yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algı düzeylerinin belirlenmesi için öncelikle beş farklı algı düzeyi değerlendirilmiş (*çok düşük kalite algısı, düşük kalite algısı, orta kalite algısı, yüksek kalite algısı, çok yüksek kalite algısı*), personelin boyutlara verebileceği en yüksek ve en düşük değer hesaplanmış, ardından en yüksek verebileceği puandan en düşük puan çıkarılarak puan aralığı belirlenmiştir. Puan aralığı algı düzeyi sayısı olan beşe bölünerek, algı düzeylerinin hangi değerlerde değişeceği Tablo 2’deki gibi bulunmuştur.

Tablo 2.

Kalite algı düzeyi puan aralıkları

Seçenekler	Ağırlık	Algı Düzeyi	Kalite Güvencesi	Eğitim-Öğretim	Yönetim Sistemi	Yükseköğretimde Kalite Süreçleri
Hiç Katılmıyorum	1	Çok Düşük	7-12.59	6-10.79	13-23.39	26-46.79
Katılmıyorum	2	Düşük	12.60-18.19	10.80-15.59	23.40-33.79	46.80-67.59
Orta Derecede Katılıyorum	3	Orta	18.20-23.79	15.60-20.39	33.80-44.19	67.60-88.39
Katılıyorum	4	Yüksek	23.80-29.39	20.40-25.19	44.20-54.59	88.40-109.19
Tamamen Katılıyorum	5	Çok Yüksek	29.40-35	25.20-30	54.60-65	109.20-130

Tablo 2’ye bakıldığında 26 maddelik Yükseköğretimde Kalite Süreçleri Algısı Ölçeği’den alınabilecek en düşük ve en yüksek puanın (26-130); 7 madde içeren “Kalite Güvencesi” alt boyutundan alınabilecek en düşük ve en yüksek puanın (7-35); 6 madde içeren “Eğitim-Öğretim” alt boyutundan alınabilecek en düşük ve en yüksek puanın (6-30) ve 13 madde içeren “Yönetim Sistemi” alt boyutundan alınabilecek en düşük ve en yüksek puanın (13-65) yer aldığı ve alınan ortalama puanlar doğrultusunda yükseköğretimde kalite süreçleri algı düzeylerinin *çok düşük...çok yüksek* şeklinde yorumlanabildiği görülmektedir. Üniversitede görev yapan akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçleri algılarına ilişkin bulguları Tablo 3’te verilmektedir.

Tablo 3.

Üniversite personelinin yükseköğretimde kalite süreçleri algıları

Puan	Kadro Türü	N	\bar{X}	SS
Yükseköğretimde Kalite Süreçleri	Akademik Personel	101	96.24	16.17
	İdari Personel	96	93.15	15.47
Kalite Güvencesi	Akademik Personel	101	27.66	4.39
	İdari Personel	96	26.22	4.16
Eğitim- Öğretim	Akademik Personel	101	21.02	4.65
	İdari Personel	96	21.30	4.38
Yönetim sistemi	Akademik Personel	101	47.56	8.85
	İdari Personel	96	45.62	8.74

Tablo 3’e bakıldığında, akademik personelin yükseköğretimde kalite süreçleri algısının (\bar{X} =96.24) idari personelin kalite süreçleri algısından (\bar{X} =93.15) yüksek olduğu; akademik personelin kalite güvencesi boyutuna ilişkin algısının (\bar{X} =27.66) idari personelininkinden (\bar{X} =26.22) yüksek olduğu ve akademik personelin yönetim sistemine ilişkin algısının (\bar{X} =47.56) idari personelininkinden (\bar{X} =45.62) yüksek olduğu görülmektedir. Eğitim-öğretim alt boyutunda ise akademik personelin (\bar{X} =21.02) ve idari personelin algıları (\bar{X} =21.30) birbirine yakındır. Yükseköğretimde kalite süreçleri algısının genel toplamından ve kalite güvencesi, yönetim sistemi ve eğitim-öğretim alt boyutlarından alınan ortalama

puanlara bakıldığında, akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algılarının “yüksek” düzey aralığında olduğu görülmektedir. Her iki grubun, eğitim öğretim alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar “yüksek” düzey aralığına denk gelse de orta düzeyin üst sınırına (15.60-20.39) yakın oldukları da görülmektedir.

Araştırmada, akademik ve idari personelin, yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem t-testinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4.

Cinsiyet değişkenine göre akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algıları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	Sd	p
Yükseköğretimde Kalite Süreçleri (Genel Toplam)	Kadın	94	94.97	14.93	0.20	195	0.84
	Erkek	103	94.52	16.74			
	Toplam	197					
Kalite Güvencesi (Alt Boyut)	Kadın	94	26.82	4.15	0.41	195	0.67
	Erkek	103	27.08	4.50			
	Toplam	197					
Eğitim-Öğretim (Alt Boyut)	Kadın	94	21.55	4.05	1.18	193,28	0.23
	Erkek	103	20.79	4.89			
	Toplam	197					
Yönetim Sistemi (Alt Boyut)	Kadın	94	46.59	8.40	0.03	195	0.97
	Erkek	103	46.64	9.24			
	Toplam	197					

*p<0.05

Tablo 4’te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algıları; kalite güvencesi [$t_{(195)} = 0.41$; $p > 0.05$], eğitim-öğretim [$t_{(193,28)} = 1.18$; $p > 0.05$], yönetim sistemi [$t_{(195)} = 0.03$; $p > 0.05$] alt boyutları ile yükseköğretimde kalite süreçleri genel toplamında [$t_{(195)} = 0.20$; $p > 0.05$] cinsiyete değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Kadın personelin ($\bar{X}=94.97$) ve erkek personelin ($\bar{X}=94.52$) yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algıları birbirine yakın ve yüksek düzeyde bulunmuştur. Erkek personellerin kalite güvencesi boyutundaki kalite çalışmalarına ($\bar{X}=27.08$) ve yönetim sistemi boyutundaki kalite çalışmalarına ($\bar{X}= 46.64$) ilişkin algılarının kadın personellere oranla daha yüksek olduğu, kadın personellerin ise eğitim-öğretim boyutundaki kalite çalışmalarına ilişkin algılarının ($\bar{X}= 21.55$) erkek personellerin algılarından ($\bar{X}= 20.79$) daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır..

Araştırmada, akademik ve idari personelin, yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algılarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA testinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5.

Yaş değişkenine göre akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algıları

Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	SS	F	p
Yükseköğretimde Kalite Süreçleri (Genel Toplam)	35 yaş ve altı	77	95.18	16.41	1.65	0.19
	36-45 yaş	70	92.27	16.37		
	46 yaş ve üzeri	50	97.52	13.97		
	Toplam	197	94.74	15.87		
Kalite Güvencesi (Alt boyut)	35 yaş ve altı	77	26.94	4.81	0.78	0.46
	36-45 yaş	70	26.55	4.17		
	46 yaş ve üzeri	50	27.56	3.73		
	Toplam	197	26.96	4,33		
Eğitim Öğretim (Alt boyut)	35 yaş ve altı	77	21.33	4.81	0.39	0.67
	36-45 yaş	70	20.77	4,45		
	46 yaş ve üzeri	50	21.42	4.17		

	Toplam	197	21.15	4,51		
Yönetim Sistemi (Alt boyut)	35 yaş ve altı	77	46.89	8.66	2.51	0.08
	36-45 yaş	70	44.94	9.34		
	46 yaş ve üzeri	50	48.54	8.05		
	Toplam	197	46.61	8.83		

*p<0.05

Tablo 5'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algıları kalite güvencesi ($F_{(2,194)}= 0.78$, $p>0.05$), eğitim-öğretim ($F_{(2,194)}= 0.39$, $p>0.05$) ve yönetim sistemi ($F_{(2,194)}= 2.51$, $p>0.05$) alt boyutları ile yükseköğretimde kalite süreçleri genel toplamında ($F_{(2,194)}= 1.655$, $p>0.05$) yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. 46 yaş ve üzerindeki akademik ve idari personellerin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algılarının, kalite güvencesi ($\bar{X}=27.56$), eğitim-öğretim ($\bar{X}= 21.42$), yönetim sistemi ($\bar{X}=48.54$) ve genel toplamda ($\bar{X}= 97.52$) en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmada, akademik ve idari personelin, yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algılarının öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H Testi ve ANOVA testinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 6, Tablo 7 ve Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 6.

Öğrenim düzeyi değişkenine göre akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algıları

Boyutlar	Öğrenim Düzeyi	N	Sıra ortalaması	H	Sd	p	Anlamlı Fark
Yükseköğretimde Kalite Süreçleri (Genel Toplam)	A. Lise-Önlisans	36	82.65	8.71	3	0.03*	A-C
	B. Lisans	58	93.97				B-C
	C. Yüksek Lisans	39	119.97				
	D. Doktora	64	99.97				
	Toplam	197					
Kalite Güvencesi (Alt boyut)	A. Lise-Önlisans	36	84.31	14.30	3	0.00*	A-C
	B. Lisans	58	85.80				B-C
	C. Yüksek Lisans	39	125.18				C-D
	D. Doktora	64	103.27				
	Toplam	197					

*p<0.05

Tablo 6'da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algıları kalite güvencesi ($H_{(3)}=14.30$, $p<0.05$) alt boyutunda ve yükseköğretimde kalite süreçleri genel toplamında ($H_{(3)}=8.71$, $p<0.05$) öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermektedir.

Hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunun belirlenmesi amacıyla gruplar ikili şekilde Mann Whitney U Testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan Mann Whitney U Testleri sonucunda fark çıkan değer Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Öğrenim düzeyi değişkenine göre gruplararası karşılaştırma

Boyutlar	Öğrenim düzeyi	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yükseköğretimde Kalite Süreçleri (Genel Toplam)	Lise-Önlisans	36	43.88	1579.50	913.50	0.31
	Lisans	58	49.75	2885.50		
	Toplam	94				
Kalite Güvencesi (Alt boyut)	Lise-Önlisans	36	46.47	1673.00	1007.00	0.77
	Lisans	58	48.14	2792.00		
	Toplam	94				
	Lise-Önlisans	36	30.90	1112.50	446.50	0.00*

Boyutlar	Öğrenim düzeyi	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yükseköğretimde Kalite Süreçleri (Genel Toplam)	Yüksek Lisans	39	44.55	1737.50		
	Toplam	75				
Kalite Güvencesi (Alt boyut)	Lise-Önlisans	36	30.49	1097.50	431.50	0.00*
	Yüksek Lisans	39	44.94	1752.50		
Yükseköğretimde Kalite Süreçleri (Genel Toplam)	Lise-Önlisans	36	44.88	1615.50	949.50	0.14
	Doktora	64	53.66	3434.50		
Kalite Güvencesi (Alt boyut)	Toplam	100				
	Lise-Önlisans	36	44.35	1596.50	930.50	0.10
Yükseköğretimde Kalite Süreçleri (Genel Toplam)	Doktora	64	53.96	3453.50		
	Toplam	100				
Kalite Güvencesi (Alt boyut)	Lisans	58	43.57	2527.00	816.00	0.02*
	Yüksek Lisans	39	57.08	2226.00		
Yükseköğretimde Kalite Süreçleri (Genel Toplam)	Toplam	97				
	Lisans	58	41.29	2395.00	684.00	0.00*
Kalite Güvencesi (Alt boyut)	Yüksek Lisans	39	60.46	2358.00		
	Toplam	97				
Yükseköğretimde Kalite Süreçleri (Genel Toplam)	Lisans	58	59.66	3460.00	1749.00	0.58
	Doktora	64	63.17	4043.00		
Kalite Güvencesi (Alt boyut)	Toplam	122				
	Lisans	58	55.37	3211.50	1500.50	0.06
Yükseköğretimde Kalite Süreçleri (Genel Toplam)	Doktora	64	67.05	4291.50		
	Toplam	122				
Yükseköğretimde Kalite Süreçleri (Genel Toplam)	Yüksek Lisans	39	58.35	2275.50	1000.50	0.09
	Doktora	64	48.13	3080.50		
Kalite Güvencesi (Alt boyut)	Toplam	103				
	Yüksek Lisans	39	59.78	2331.50	944.50	0.03*
Kalite Güvencesi (Alt boyut)	Doktora	64	47.26	3024.50		
	Toplam	103				

*p<0.05

Tablo 7 incelendiğinde akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçleri toplam puanları arasında öğrenim düzeyine göre çıkan farkın, öğrenim düzeyi yüksek lisans ile öğrenim düzeyi lise-önlisans grup arasında ($U=446.50$, $p<0.05$) ve öğrenim düzeyi yüksek lisans ile öğrenim düzeyi lisans olan grup arasında ($U=816.00$, $p<0.05$) olduğu görülmektedir. Öğrenim düzeyi yüksek lisans olan personelin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algıları öğrenim düzeyi lisans olan ve öğrenim düzeyi lise-önlisans olan personele göre daha yüksektir. Akademik ve idari personelin kalite güvencesi puanları arasında öğrenim düzeyine göre çıkan anlamlı farklılığın öğrenim düzeyi yüksek lisans olanlar ile öğrenim düzeyi lise-önlisans olanlar arasında ($U=431.50$, $p<0.05$), öğrenim düzeyi yüksek lisans olan grup ile öğrenim düzeyi lisans olan grup arasında ($U=684.00$, $p<0.05$) ve öğrenim düzeyi yüksek lisans olan grup ile öğrenim düzeyi doktora olan grup arasında ($U=944.50$, $p<0.05$) olduğu görülmektedir. Öğrenim düzeyi yüksek lisans olan personelin kalite güvencesi boyutuna ilişkin kalite süreçleri algıları öğrenim düzeyi lise-önlisans, lisans ve doktora olan personele göre daha yüksektir.

Tablo 8.

Öğrenim düzeyi değişkenine göre akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algıları (devam)

Boyutlar	Öğrenim Düzeyi	N	\bar{X}	SS	F	p
Eğitim-Öğretim	Lise-Önlisans	36	21.05	4.82	1.22	0.30
	Lisans	58	21.24	4.32		
	Yüksek Lisans	39	22.23	3.97		
	Doktora	64	20.48	4.78		

	Toplam	197	21.15	4.51		
Yönetim Sistemi	Lise-Önlisans	36	43.88	9.13	2.17	0.09
	Lisans	58	46.58	8.46		
	Yüksek Lisans	39	49.05	7.44		
	Doktora	64	46.70	9.49		
	Toplam	197	46.61	8.83		

*p<0.05

Yine Tablo 8'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algıları eğitim-öğretim ($F_{(3,193)}=1.22$, $p>0.05$) ve yönetim sistemi ($F_{(3,193)}= 2.17$, $p>0.05$) alt boyutlarında öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Yüksek lisans mezunu personelin yönetim sistemi alt boyutundaki kalite süreçlerine ilişkin algıları ($\bar{X}= 49.05$) en yüksek olmakla beraber, en düşük algıya lise-ön lisans mezunu ($\bar{X}= 43.88$) personel sahiptir.

Araştırmada, akademik ve idari personelin, yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algılarının hizmet süresi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H Testi ve ANOVA testinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 9 ve Tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 9.

Hizmet süresi değişkenine göre akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algıları

Boyutlar	Hizmet Süresi	N	Sıra ortalaması	H	Sd	p
Yükseköğretimde Kalite Süreçleri	5 yıl ve daha az	64	101.86	2.98	2	0.22
	6-10 yıl	75	90.43			
	11 yıl ve daha fazla	58	106.93			
	Toplam	197				

*p<0.05

Tablo 10.

Hizmet süresi değişkenine göre akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algıları (devam)

Boyutlar	Hizmet Süresi	N	\bar{X}	SS	F	p
Kalite Güvencesi	5 yıl ve daha az	64	26.76	4.81	0.76	0.46
	6-10 yıl	75	26.68	4.31		
	11 yıl ve daha fazla	58	27.55	3.76		
	Toplam	197	26.96	4.33		
Eğitim Öğretim	5 yıl ve daha az	64	21.57	4.54	1.11	0.33
	6-10 yıl	75	20.54	4.87		
	11 yıl ve daha fazla	58	21.48	3.95		
	Toplam	197	21.15	4.51		
Yönetim Sistemi	5 yıl ve daha az	64	47.35	9.25	0.49	0.61
	6-10 yıl	75	45.88	8.30		
	11 yıl ve daha fazla	58	46.75	9.08		
	Toplam	197	46.61	8.83		

*p<0.05

Tablo 9’da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algıları yükseköğretimde kalite süreçleri genel toplamında ($H_{(2)}=2.98$, $p>0.05$) hizmet süresi değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Yine Tablo 10’da da görüldüğü üzere araştırmaya katılan akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algıları kalite güvencesi ($F_{(2,194)}=0.76$, $p>0.05$), eğitim-öğretim ($F_{(2,194)}=1.11$, $p>0.05$) ve yönetim sistemi ($F_{(2,194)}=0.49$, $p>0.05$) alt boyutlarında hizmet süresi değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

Araştırmada, akademik ve idari personelin, yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algılarının kadro türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi ve İlişkisiz Örneklemeler t testinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 11 ve Tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 11.

Kadro türü değişkenine göre akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algıları

Boyutlar	Kadro Türü	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Kalite Güvencesi (Alt boyut)	Akademik	101	110.31	11141.00	3706.00	0.00*
	İdari	96	87.10	8362.00		
	Toplam	197				

* $p<0.05$

Tablo 11’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algıları kalite güvencesi ($U=3706.00$, $p<0.05$) alt boyutunda kadro türü değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Akademik personelin kalite güvencesi puanları idari personelin kalite güvencesi puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Tablo 12.

Kadro türü değişkenine göre akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algıları (devam)

Boyutlar	Kadro Türü	N	\bar{X}	SS	t	Sd	p
Yükseköğretimde Kalite Süreçleri (Genel Toplam)	Akademik	101	96.24	16.17	1.37	195	0.17
	İdari	96	93.15	15.47			
	Toplam	197					
Eğitim-Öğretim (Alt boyut)	Akademik	101	21.02	4.65	0.43	195	0.66
	İdari	96	21.30	4.38			
	Toplam	197					
Yönetim Sistemi (Alt boyut)	Akademik	101	47.56	8.85	1.54	195	0.12
	İdari	96	45.62	8.74			
	Toplam	197					

* $p<0.05$

Yine Tablo 12’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algıları eğitim-öğretim ($t_{(195)}= 0.43$, $p>0.05$) alt boyutunda, yönetim sistemi ($t_{(195)}= 1.54$, $p>0.05$) alt boyutunda ve yükseköğretimde kalite süreçleri genel toplamında ($t_{(195)}= 1.37$, $p>0.05$) kadro türü değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

Araştırmada, akademik ve idari personelin, yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algılarının kadro birimi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA testinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 13’te gösterilmektedir.

Tablo 13.

Kadro birimi değişkenine göre akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algıları

Boyutlar	Kadro Birimi	N	\bar{X}	SS	F	p
Yükseköğretimde Kalite Süreçleri	Yükseköğretimde Kalite	99	92.96	16.52	1.25	0.28
	Meslek	45	96.75	13.91		
	yükseköğretimde Kalite					

	Rektörlüğe Bağlı Birimler ve Enstitü	53	96.33	16.09		
	Toplam	197	94.74	15.86		
Kalite Güvencesi	Yüksekokul ve Fakülte	99	26.76	4.29	0.47	0.62
	Meslek yüksekokulu	45	27.51	4.10		
	Rektörlüğe Bağlı Birimler ve Enstitü	53	26.86	4.61		
	Toplam	197	26.96	4.33		
Eğitim Öğretim	Yüksekokul ve Fakülte	99	20.52	4.48	2.33	0.09
	Meslek yüksekokulu	45	21.37	4.33		
	Rektörlüğe Bağlı Birimler ve Enstitü	53	22.15	4.60		
	Toplam	197	21.15	4.51		
Yönetim Sistemi	Yüksekokul ve Fakülte	99	45.67	9.45	1.18	0.30
	Meslek yüksekokulu	45	47.86	7.67		
	Rektörlüğe Bağlı Birimler ve Enstitü	53	47.32	8.50		
	Toplam	197	46.61	8.83		

*p<0.05

Tablo 13'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algıları kalite güvencesi ($F_{(2,194)}=0.47$, $p>0.05$), eğitim-öğretim ($F_{(2,194)}=2.33$, $p>0.05$) ve yönetim sistemi ($F_{(2,194)}=1.18$, $p>0.05$) alt boyutları ile yükseköğretimde kalite süreçleri genel toplamında ($F_{(2,194)}=1.25$, $p>0.05$) kadro türü değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Kadrosu yüksekokul ve fakültelerde olan akademik ve idari personellerin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algıları ($\bar{X}=92.96$), kalite güvencesi ($\bar{X}=26.76$), eğitim-öğretim ($\bar{X}=20.52$) ve yönetim sistemi ($\bar{X}=45.67$) alt boyutları da dahil olmak üzere en düşüktür.

Araştırmada, akademik ve idari personelin, yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algılarının hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan İlişkisiz Örneklemeler t testinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 14'te gösterilmektedir.

Tablo 14.

Hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenine göre akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algıları

Boyutlar	Hizmetiçi Eğitim	N	\bar{X}	SS	t	Sd	p
Yükseköğretimde Kalite Süreçleri (Genel Toplam)	Aldı	87	96.55	16.90	1.42	195	0.15
	Almadı	110	93.30	14.91			
	Toplam	197					
Kalite Güvencesi (Alt boyut)	Aldı	87	27.50	4.68	1.56	195	0.11
	Almadı	110	26.53	3.99			
	Toplam	197					
Eğitim-Öğretim (Alt boyut)	Aldı	87	21.35	4.80	0.54	195	0.58
	Almadı	110	21.00	4.29			
	Toplam	197					
Yönetim Sistemi (Alt boyut)	Aldı	87	47.68	8.99	1.51	195	0.13
	Almadı	110	45.77	8.64			
	Toplam	197					

*p<0.05

Tablo 14'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algıları kalite güvencesi ($t_{(195)}=1.56$, $p>0.05$), eğitim-öğretim ($t_{(195)}=0.54$, $p>0.05$) ve yönetim sistemi ($t_{(195)}=1.51$, $p>0.05$) alt boyutları ile yükseköğretimde kalite süreçleri genel

toplamında ($t_{(195)}= 1.42, p>0.05$) hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Yükseköğretimde kalite çalışmalarıyla ilgili hizmet içi eğitim alan personellerin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algıları ($\bar{X}=96.55$), kalite güvencesi ($\bar{X}=27.50$), eğitim-öğretim ($\bar{X}=21.35$) ve yönetim sistemi ($\bar{X}=47.68$) alt boyutları da dahil olmak üzere hizmet içi eğitim almayanların algılarından daha yüksektir.

Araştırmada, akademik ve idari personelin, yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algılarının kalite çalışmalarında görev alma durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan İlişkisiz Örneklemeler t testinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 15’te gösterilmektedir.

Tablo 15.

Kalite çalışmalarında görev alma durumu değişkenine göre akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algıları

Boyutlar	Kalite Çalışmalarında	N	\bar{X}	SS	t	Sd	p
Yükseköğretimde Kalite Süreçleri (Genel Toplam)	Görev Aldı	79	96.45	17.14	1.24	195	0.21
	Görev Almadı	118	93.59	14.91			
	Toplam	197					
Kalite Güvencesi (Alt boyut)	Görev Aldı	79	27.30	4.46	0.89	195	0.37
	Görev Almadı	118	26.73	4.24			
	Toplam	197					
Eğitim-Öğretim (Alt boyut)	Görev Aldı	79	20.82	4.88	0.85	195	0.39
	Görev Almadı	118	21.38	4.26			
	Toplam	197					
Yönetim Sistemi (Alt boyut)	Görev Aldı	79	48.32	9.41	2.24	195	0.02*
	Görev Almadı	118	45.47	8.26			
	Toplam	197					

* $p<0.05$

Tablo 15’te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algıları kalite güvencesi ($t_{(195)}= 0.89, p>0.05$), eğitim-öğretim ($t_{(195)}= 0.85, p>0.05$) alt boyutları ile yükseköğretimde kalite süreçleri genel toplamında ($t_{(195)}= 1.24, p>0.05$) kalite çalışmalarında görev alma durumu değişkenine göre farklılık göstermezken, yönetim sistemi ($t_{(195)}= 2.24, p<0.05$) alt boyutunda farklılık göstermektedir. Kalite çalışmalarında görev alan personelin, yönetim sistemi puanları kalite çalışmalarında görev almayan personelin yönetim sistemi puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Kalite çalışmalarında görev alan personelin kalite süreçleri algısı ($\bar{X}= 96.45$) kalite çalışmalarında görev almayan personelin kalite süreçleri algısından ($\bar{X}= 93.59$) yüksek olmakla beraber benzer durum kalite güvencesi ve yönetim sistemi alt boyutu için de geçerlidir. Ancak eğitim sistemi alt boyutunda kalite çalışmalarında görev almayan personelin kalite süreçleri algısı ($\bar{X}= 21.38$) kalite çalışmalarında görev almayan personelin kalite süreçleri algısından ($\bar{X}= 20.82$) yüksektir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Giresun Üniversitesi’nde görev yapan akademik ve idari personelin üniversitede yürütülen kalite süreçlerine ilişkin genel algılarının ölçekten alınan ortalama puana bakılarak yüksek düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Ölçeğin alt boyutlarından alınan ortalama puanlara bakıldığında, üniversite personelinin kalite güvencesi, yönetim sistemi ve eğitim-öğretim boyutlarına yönelik yapılan kalite çalışmalarına ilişkin algılarının da yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca akademik personelin yükseköğretimde kalite süreçleri algısının idari personelininkinden fazla olduğu, kalite güvence sistemi boyutunda ve yönetim sistemi boyutunda da idari personele oranla daha fazla algı düzeyine sahip oldukları görülmüş olup, eğitim-öğretim boyutunda birbirlerine yakın düzeyde algıladıkları sonucuna varılmıştır. Her iki grubun da eğitim-öğretim alt boyutunda aldıkları ortalama puanlar “yüksek” düzey sınıfına denk gelse de alınan puanların “orta” düzey sınıfına yakın olması da önemli bir sonuçtur. Araştırmanın bu sonucuna dayanarak, kalite

güvencesine ve yönetim sistemine yönelik yapılan kalite çalışmalarının daha somut ve uygulanabilir olduğu, eğitim-öğretim sistemine yönelik yapılan kalite çalışmalarının ise üniversitedeki mevcut uygulamalara tam olarak entegre edilememesi sonucunda daha yüzeysel olarak algılandığı düşünülmektedir.

Araştırmanın bulgularına göre, Giresun Üniversitesi'nde görev yapan akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algıları cinsiyete, yaşa, hizmet süresine, kadro birimine, hizmetiçi eğitim alma ya da almama durumuna göre “genel toplam” ve “kalite güvencesi, eğitim-öğretim, yönetim sistemi” alt boyutlarında farklılık göstermemektedir. Araştırmadan elde edilen bu bulgular, alanyazındaki çeşitli çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Özçakar, 2010; Kuzu, 2013; Çavlı, 2014; Konak 2017; Bozbayır, 2019; Bahat, 2020). Kuzu (2013), Selçuk Üniversitesi'ndeki 1756 akademik personel üzerinde yaptığı araştırmasında “Yükseköğretim ve Değişen Değerler Algısı” ölçeğinin alt boyutlarının biri olan yükseköğretim kalitesi boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığa rastlamamıştır. Çavlı (2014) üniversitede görev yapan 467 akademik ve idari personel üzerinde yaptığı çalışmada, çalışanların yaşlarına göre kalite algılarının farklılık göstermediği sonucuna varmıştır. Yine Bozbayır (2019), Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi'ndeki akademik personelin üniversitedeki kalite çalışmalarına yönelik düşünce ve tutumlarını belirleme üzerine yaptığı çalışmada, akademik personelin kalite çalışmalarına yönelik düşünce ve tutumlarında yaş değişkeninin anlamlı bir fark oluşturmadığını ortaya koymuştur. Konak (2017) da üniversitede çalışan idari personellerle gerçekleştirdiği çalışmada, farklı hizmet süresine sahip idari personelin kalite süreçlerini benimsemelerinde bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kuzu (2013)'nun yapmış olduğu çalışmada da Selçuk Üniversitesi'ndeki akademisyenlerin yükseköğretim kalitesi algısı görüşlerinin, farklı akademik birimlerde görev almalarına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan Abbasaliyev (2020) tarafından yürütülen çalışmada, öğretim elemanlarının yükseköğretimde toplam kalite yönetimine ilişkin algılarının çalıştıkları fakültelere göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenim düzeyi değişkenine göre Giresun Üniversitesi'nde görev yapan akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algıları “eğitim-öğretim” ve “yönetim sistemi” boyutlarında farklılık göstermezken, “genel toplam” ve “kalite güvencesi” boyutunda farklılık göstermektedir. “Genel toplam” da öğrenim düzeyi yüksek lisans olan personelin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algılarının, öğrenim düzeyi lise, önlisans ve lisans olan personele oranla daha fazla olduğu; “kalite güvencesi” boyutunda da öğrenim düzeyi yüksek lisans olan personelin kalite süreçlerine ilişkin algılarının öğrenim düzeyi lise, önlisans, lisans ve doktora olan personele oranla daha fazla olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu bulgudan hareketle lisansüstü eğitimin yükseköğretimde yürütülen kalite çalışmalarını algılamada önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Üniversitenin stratejik planında da yer alan çalışanların eğitim durumlarının yüzdeleri, çalışanların eğitim durumunun üniversiteler için önemini destekler niteliktedir.

Kadro türü değişkenine göre Giresun Üniversitesi'nde görev yapan akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin algıları “genel toplam”, “eğitim-öğretim” ve “yönetim sistemi” boyutlarında farklılık göstermezken, “kalite güvencesi” boyutunda farklılık göstermektedir. Kalite güvencesi alt boyutuna ilişkin ölçekten alınan puanların ortalamalarına bakıldığında, akademik personelin kalite güvencesine yönelik yürütülen kalite süreçlerine ilişkin algılarının idari personelininkinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun, kalite güvencesi kapsamında birimlerde yapılan toplantı ve çalışmalara akademik personelin fiili olarak daha çok katılım sağlayabilmesi, idari personelin ise birim amirleri tarafından temsil edilerek katılım sağlayabilmesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca idari personel tarafından yürütülen iş ve işlemlere kalite güvencesi uygulamalarının tam olarak entegre edilemeyişinden kaynaklı olarak, idari personelin kalite tanımına ve uygulamalarına sadece görünüşte uyum sağladıkları, kalitenin uygulamada tam olarak anlam bulmayışından kaynaklı olarak algılamının düşük olabileceği olası sonuçlar arasındadır. Süzen (2011) de çalışmada, kalite güvencesi çalışmalarının daha çok akademik odaklı olmasına, kalite komitelerinde sadece akademik personelin temsil edilmesine, idari personelin sürece yeteri kadar dahil edilmediğine, öğrenci ve idari personelin gerekli görülen durumlarda veri temini için sürece dahil edildiğine değinmekte bu durumun eleştirilen bir konu olduğunu belirtmektedir. Söz konusu bu bulgular araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir.

Kalite çalışmalarında görev alma ya da almama durumu değişkenine göre Giresun Üniversitesi'nde görev yapan akademik ve idari personelin yükseköğretimde kalite süreçlerine ilişkin

algıları “genel toplam” ve “kalite güvencesi, eğitim-öğretim,” alt boyutlarında farklılık göstermezken, “yönetim sistemi” alt boyutunda ise farklılık göstermektedir. Kalite çalışmalarında görev alan akademik ve idari personelin yönetim sistemi boyutuna ilişkin yürütülen kalite çalışmalarını algılama düzeyleri görev almayanlara oranla daha yüksektir. YÖKAK’ın 2018 yılında gerçekleştirdiği Giresun Üniversitesi dış değerlendirme programı sonrası sunulan “Kurum Dış Değerlendirme Raporu”nda, kurumun yönetim sisteminin güçlü yönlerinden bahsederken “Üst yönetimdeki kişilerin kalite bilincine sahip olması ve kalite kültürünün kuruma yayılmasında üst yönetimin istekli ve gayretli oluşu ve diğer akademik birim yöneticilerinde de kalite konusunda farkındalık oluşmuş olması” ifadeleri kullanılmıştır. Yönetim sisteminde kalite farkındalığının ve bilincinin oluşması, akademik ve idari birimleri temsil eden üst yöneticilerin kalite çalışmalarına sadece kâğıt üzerinde değil fiili olarak da katılmasından kaynaklanmaktadır. Yönetim sisteminde yer alan süreç yönetimi, kamuoyu bilgilendirmesi, hesap verme, insan kaynakları yönetimi gibi üst yönetimin etkin olduğu uygulamalarda üniversitedeki kalite çalışmalarında görev alan üst yöneticilerin algılarının yüksek olması olağan bir sonuç olarak yorumlanmıştır. Yönetim sisteminde yer alan süreç yönetimi, kamuoyu bilgilendirmesi, hesap verme, insan kaynakları yönetimi gibi üst yönetimin etkin olduğu uygulamalarda üst yönetimin kalite çalışmalarına etkin bir şekilde katılımı, kalite çalışmalarına yönelik algı düzeylerinin yüksek olmasını da beraberinde getirmektedir. Bu bulguya dayanarak kalite çalışmalarında etkin bir şekilde rol almanın kaliteyi benimsemede, içselleştirmede ve kurum kültürünü yaygınlaştırmada önem teşkil ettiği düşünülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak akademik ve idari personelin üniversitede yürütülen kalite süreçleri algı düzeylerine ilişkin aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak başta eğitim-öğretim boyutu olmak üzere tüm boyutlardaki kalite çalışmalarına ilişkin algı düzeyini artırmak için üniversite yönetimi tarafından çalışanların ihtiyaçları dikkate alınarak kalite çalışmalarında yeniliklere gidilebilir. Üniversitede yürütülen kalite çalışmalarında, personele bürokratik bir yük olma düşüncesi yaratacak uygulamaların yerine, yetkililerce zaman ve kaynak israfını minimize eden programlar ve otomasyonlar üniversiteye kazandırılabilir.
- Üniversite yetkilileri tarafından idari personelin kalite geliştirme sürecine daha çok dahil olabilmesini sağlayacak düzenlemeler yapılması, idari personelin yapılan kalite toplantılarına gözlemci olarak katılması kalite çalışmalarına ilişkin algı düzeyini yükseltebilir. Üniversitenin çalışanları bütünleştirme ve sürece tam katılımı sağlamaya yönelik düzenlemeler yapması, çözüm odaklı süreç planlaması kaliteyi benimseme ve tüm çalışanlarda kalite kültürünü oluşturmada etkili olacaktır.
- Kalite geliştirme süreçlerinde kalite gerçekleştirilirken insanın kendini geliştirme ve düşünme yetisinden faydalanma amaçlanmaktadır. Eğitimli insan kalitesinin örgüte olumlu yansımaları düşünüldüğünde, bu durumun desteklenmesi ve sürdürülebilmesi için çalışanların lisansüstü eğitim durumları kurumlarca desteklenmeli ve teşvik edici olmalıdır
- Üniversitedeki personelin gösterdikleri performans ve başarıları göz önünde bulundurularak ödüllendirme sisteminin geliştirilmesi kalite çalışmalarının başarısına pozitif yönde etki edecektir. Bu sebeple personelin kalite çalışmalarına katılımı ödüllendirme sistemiyle teşvik edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Abbasaliyev, Ş. (2020). *Öğretim üyelerinin algılarına göre yükseköğretimde toplam kalite yönetiminin değerlendirilmesi üzerine bir çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Atatekin, E. & Dulupçu, M. A. (2018). Kalitede yeni bir sayfa mı yoksa eskilerin tekrarı mı? Bazı devlet üniversitelerinin kurumsal iç değerlendirme raporlarının eğitim perspektifi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 14-24.
- Avcı, Ö., Ring, E. & Mitchell, L. (2015). Stakeholders in U.S. higher education: An analysis through two theories of stakeholders. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 10(2), 45-54.
- Bahat, İ. (2020). Türkiye yükseköğretiminde nitelik sorunsalı konusunda devlet üniversiteleri öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Bozbayır, O. (2019). *Akademik personelin Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde yürütülen kalite çalışmalarına yönelik düşünce ve tutumlarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çavlı, S. (2014). *Yükseköğretimde kalite uygulamalarının iş tatminine etkisinin karşılaştırmalı bir analizi: Mersin-Sakarya Üniversitesi uygulamaları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Durman, M. (2007). *Açılış konuşması.Eğitim bilimleri bakış açısıyla eğitim fakülteleri ve akreditasyon çalıştayı*. (Erişim tarihi: 10/02/2020), <http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/011.pdf>
- Hamutoğlu, N. B., Ünveren-Bilgiç, E. N., & Elmas, M. (2020). Yükseköğretimde kalite süreçleri: İnsani gelişme endeksi raporlarına göre ülkelerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(1), 112-124.
- Hoştut, S. (2018). Türk üniversitelerin paydaş analizi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(3), 188-200.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Konak, H. (2017). *Sakarya Üniversitesinde kalite süreçlerinin idari personel tarafından benimsenme düzeyi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Köker, N. E. (2013). Sosyal sorumluluk faaliyetlerinin kurumların dış çevreleri tarafından algılanışı: Amprik bir araştırma. *YDÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1),140-168.
- Köksoy, M. (1998). *Yükseköğretimde kalite ve türk yükseköğretimi için öneriler*. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Kuzu, Ö. H. (2013). Yükseköğretimde değişen değerler bağlamında avrupa yükseköğretim alanı yeterlilik düzeyi algısı: öğretim elemanları üzerine bir araştırma (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özçakar, N. (2010). Bir kamu kuruluşundaki toplam kalite yönetimi uygulamalarının değerlendirilmesi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 39(1), 106-124.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Yayınevi.
- Özer, M., Gür, B. S. & Küçükcan, T. (2010). *Yükseköğretimde kalite güvencesi*. Ankara: SETA Yayınları.
- Süzen Bumin, Z. (2011). Avrupa üniversiteler birliği kurumsal değerlendirme programına katılan Ankara'daki üniversitelerin kurumsal değerlendirme raporlarının incelenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şen, A., Kabak, K. E., Tüysüz, F. & Kuzaliç, D. (2012). Democratization of university management for quality higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 58, 1491-1504.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tezsürücü, D. & Bursalioğlu, S. A. (2013). Yükseköğretimde değişim: Kalite arayışları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 97-108.
- Welzant, H., Schindler, L., Puls-Elvidge, S. & Crawford, L. (2015). Definitions of quality in higher education: A synthesis of the literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(3), 3-13.
- Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu, (2007). *Yükseköğretim kurumlarında akademik değerlendirme ve kalite geliştirme rehberi*. (Erişim tarihi: 07/07/2019), http://www.yodek.org.tr/yodek/files/7aa12f8d2582deb4_4d4249c7aa4a2020.pdf
- Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği (2018). *T.C. Resmî Gazete*, 30604, 23 Kasım 2018.
- Yükseköğretim Kalite Kurulu (2018). *Kurumsal geri bildirim raporları*. (Erişim tarihi: 10/09/2020), <https://yokak.gov.tr/raporlar/kurumsal-geri-bildirim-raporlari?termYear=2017>
- Yükseköğretim Kalite Kurulu (2020a). *Dış değerlendirme*. (Erişim tarihi: 13/03/2020), https://yokak.gov.tr/Common/Docs/Site_degerlendirme_prog_doc/kurumsal_dis_degerlendirme_kilavuzu_1.2.pdf
- Yükseköğretim Kalite Kurulu (2020b). *Yükseköğretim kalite kurulu*. (Erişim tarihi: 13/03/2020), <https://yokak.gov.tr/hakkinda>

YENİ BİR ÖRGÜTSEL DEĞİŞİM PERSPEKTİFİ: ÖRGÜTLERE OTOPOYİYETİK YAKLAŞIM VE OKULLARA YÖNELİK OTOPOYİYEZ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

A NEW ORGANIZATIONAL CHANGE PERSPECTIVE: AN AUTOPOIETIC APPROACH TO ORGANIZATIONS AND DEVELOPMENT OF AUTOPOIESIS SCALE FOR SCHOOL

Hasan Basri MEMDUHOĞLU¹, Tuba YÜCE²

ÖZ: Bu çalışmanın amacı; özgün kimliğini koruyarak ve kendini yeniden üretmek için var etme anlayışına dayalı örgütsel değişim anlayışını vurgulayan otopoyiyetik yaklaşıma ilişkin kavramsal bir çözümleme yapmak ve eğitim örgütlerinde otopoyiyez değişime ilişkin bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırma ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan toplam 250 öğretmenden oluşan bir örneklem grubu üzerinde yapılmıştır. Araştırmada geliştirilen Otopoyiyez Ölçeği iki alt ölçekten oluşmaktadır. Birinci alt ölçek "Otopoyiyez Anlayışı Benimseme Ölçeği", ikinci alt ölçek "Okullarda Otopoyiyez Yaklaşım Ölçeği"dir. İki alt ölçeğin kapsam ve yapı geçerliliği için ayrı ayrı açımlayıcı faktör analizi yapılmış, sonuçlar doğrulayıcı faktör analiziyle sınanmıştır. Analizler sonucunda iki alt ölçekten oluşan Otopoyiyez ölçeğin, okullarda otopoyiyetik yaklaşımı öğretmenlerin ne düzeyde benimsediğini ve okullarda mevcut otopoyiyetik değişim düzeyini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Değişim, Örgütsel değişim, Otopoyiyez, Otopoyiyetik yaklaşım

ABSTRACT: This study is aimed at making a conceptual analysis of the autopoietic approach, which emphasizes organizational change based on the understanding of creating itself by preserving its original identity and by reproducing itself, and to develop a measurement tool for autopoietic change in educational organizations. The research has been conducted on a study group consisting of 250 teachers working in primary, secondary and high schools. The Autopoiesis Scale developed in the research consists of two subscales. The first subscale is "Adopting Autopoiesis Understanding Approach Scale", the second subscale is "Autopoiesis Approach Scale in Schools". Exploratory factor analysis has been conducted separately for the content and construct validity of the two subscales, and then the results have been subjected to confirmatory factor analysis. As a result of the analyses, it has been determined that the Autopoietic Scale, which consists of two sub-scales, is a valid and reliable measurement instrument that can measure the level of teachers' adoption of the autopoietic approach in schools and the current level of autopoietic change in schools.

Keywords: Change, Organizational change, Autopoiesis, Autopoietic approach

Bu makaleye atıf vermek için:

Memduhoğlu, H. B., ve Yüce, T. (2022). Yeni bir örgütsel değişim perspektifi: Örgütlere otopoyiyetik yaklaşım ve okullara yönelik otopoyiyez ölçeğinin geliştirilmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1768-1780

Cite this article as:

Memduhoğlu, H. B., & Yüce, T. (2022). A new organizational change perspective: An autopoietic approach to organizations and development of autopoiesis scale for school, *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1768-1780

¹ Prof. Dr., Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Siirt/Türkiye, hasanbasri@siirt.edu.tr, hasanmemduhoglu@gmail.com, 0000-0001-5592-2166.

² Öğretmen, Pınarhisar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Kırklareli/Türkiye, demirtuba90@gmail.com, 0000-0003-1617-5545.

GENİŞ ÖZET

Giriş

Örgütler, dinamik yapılar olarak; değişen toplumsal ilişkilere, ortaya çıkan yeni ihtiyaçlara ve teknolojik yeniliklere paralel olarak sürekli yapısal değişime uğrar ve yeni formlara evrilirler. Yerel ya da evrensel karakterdeki küçük ya da büyük ölçekteki değişimler, bu değişimlere uyum gösterme eğilimindeki örgütler açısından kimi avantajlar sağlasa da, bu değişimlerin ölçeği ve özellikle sürekliliği, bunlara uyum gösterme çabası gösteren örgütler için pek hesaba katılmayan bazı sorunlar yaratma riskini de barındırır. Sürekli değişim karşısında savrulurcasına bu değişimlere ayak uydurma çabası, örgütlerin kendi özgün kimliklerini korumalarını, kendileri olarak var olmalarını ve kendi geleneksel karakteristikleriyle varlıklarını sürdürmelerini zorlaştırabilmektedir. Dışarıdan esen yönü belirsiz ve bitmez rüzgarlara kapılarak savrulan yaprak misali girilen sürekli değişim, örgütü kendisi olmaktan çıkararak yeni bir örgüte evrilme durumunda bırakabilir. Bu yüzden birçok örgüt, kendisini diğer örgütlerden ayıran özelliklerini kaybederek geleneksiz ve köksüz bir görüntüye bürünmektedir. Bu anlamda örgütler, yeni ve özgün bir alternatif değişim anlayışını yansıtan otopoyiyetik yaklaşıma uygun bir değişim iradesi benimseyebilirler. Yeni bir örgütsel kavram olarak otopoyiyez, örgütün kendi özgün kimliğini koruyarak varlığını sürdürebilmesi için, kendi iç dinamikleriyle kendini yeniden üreterek var etme anlayışına dayalı bir örgütsel değişimi vurgular. Bu çalışmanın amacı; yeni bir örgütsel değişim anlayışını vurgulayan otopoyiyetik yaklaşıma ilişkin kavramsal bir çözümleme yapmak ve eğitim örgütlerinde otopoyiyez değişime ilişkin bir ölçme aracı geliştirmektir.

Yöntem

Otopoyiyez ölçeğini geliştirme süreci üç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada, otopoyiyetik yaklaşım ile ilgili alan yazın incelenmiştir. İkinci aşamada, madde havuzu oluşturulmuştur. Bu aşamada kuramsal temel dikkate alınarak iki alt ölçek (otopoyiyez anlayışını benimseme, okullarda otopoyiyez yaklaşım) olarak tasarlanan ölçek için 93 maddelik taslak hazırlanmıştır. İki alt ölçek içerecek şekilde tasarlanan ölçeğin, otopoyiyetik yaklaşıma bakışı ve okullardaki durumu birbiri ile ilişkili bir bütünlük içinde ortaya koyabileceği değerlendirilmiştir. Üçüncü aşamada, maddelerin uygunluğu, anlaşılabilirliği ve gramer yapısı için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bunun için hazırlanan uzman değerlendirme formunda her bir maddenin yapı ve içerik açısından uygunluğuna ilişkin değerlendirmelerin yapıldığı bir değerlendirme ölçeği ve görüş kısmı yer almıştır. Uzmanların değerlendirmeleri sonucu gerekli düzenlemelerin yapılmasıyla ölçek 71 maddeye indirgenerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Bu maddelerin 40'ı *otopoyiyez anlayışını benimseme* alt ölçeği, 31'i *okullarda otopoyiyez yaklaşım* alt ölçeği ile ilgilidir. Ölçme aracı, gerekli izinler alınarak 2018 yılı güz döneminde Van ili Erciş İlçesinde ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan toplam 250 öğretmenden oluşan bir örnekleme uygulanmıştır.

Sonuç

Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda, eğitim örgütlerine yönelik özgün bir değişim anlayışını vurgulayan otopoyiyez yaklaşıma ilişkin geliştirilen Otopoyiyez Ölçeği iki alt ölçekten oluşmuştur. Birinci alt ölçek Otopoyiyez Anlayışı Benimseme Ölçeği, ikinci alt ölçek Okullarda Otopoyiyez Yaklaşım Ölçeğidir. Ölçek, beş dereceli Likert tipinde bir katılım ölçeğidir. Ölçeğin birinci alt ölçeği olan otopoyiyez anlayışı benimseme ölçeği, beş faktörlü ve 25 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçekten alınabilecek puanlar 25-125 arasındadır. Puanın yüksekliği katılımcıların otopoyiyez anlayışı yüksek seviyede benimsediklerini gösterir. İkinci alt ölçek olan okullarda otopoyiyez yaklaşım ölçeği, üç faktörlü ve madde sayısı 16'dır. Bu alt ölçekten alınabilecek puanlar 16-80 arasındadır. Puanın yüksekliği, okullarda otopoyiyetik değişim anlayışına dayalı karar ve uygulamaların hakim olduğunu gösterir. Sonuç olarak ayrı ayrı yapılan AFA ve DFA analizleri sonucunda iki alt ölçekten oluşan Otopoyiyez Ölçeğinin, okullarda otopoyiyetik yaklaşımı öğretmenlerin ne düzeyde benimsediğini ve okullarda mevcut otopoyiyetik değişim düzeyini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

INTRODUCTION

Organizations, as dynamic structures; in parallel with changing social relations, emerging new needs and technological innovations, undergo constant structural change and evolve into new forms. Although small or large-scale changes of local or universal character provide some advantages for organizations that tend to adapt to these changes, the scale and especially the continuity of these changes also have a risk of creating some problems that are not taken into account for organizations that try to adapt to them. The effort to keep up with these changes, as if tossing in the face of constant change, can make it difficult for organizations to preserve their original identities, exist as themselves and maintain their existence with their own traditional characteristics. Constant change, like a leaf blown away by the uncertain direction and endless winds blowing from the outside, can leave the organization out of itself and leave it to continue as a new organization. For this reason, many organizations lose the characteristics that distinguish them from other organizations and take on an untraditional and rootless image. One of the ways to exist by preserving its original identity in the face of this brutal and continuous change is to adopt a will for change in accordance with the autopoietic approach, which reflects the understanding of reproducing and creating itself through the organization's self-dynamics.

One of the most important reasons for some failure and corruption in organizations is that the organization receives every input open to all environmental impacts. This situation causes the culture, image and many other values of organizations to change or erode rapidly. It is considered important that organizations need to protect their own identity, culture and values in the face of dizzying developments in their environment. In this sense, autopoiesis, which was used in biology and later adapted to social sciences, reflects an understanding of change that reveals that organizations need to open the thick curtain between themselves and their environment in order to have the chance to renew themselves by changing and acquire a systemic identity (Çobanoğlu, 2008). It is considered that the understanding of autopoiesis can play an important role in the development and preservation of the concepts of identity and culture of organizations (Toytok, 2016).

Autopoiesis, which is Latin origin and means self-production, was first put forward by Chilean biologist Humberto Maturana and his student Francisco Varela in 1972. As a biological concept, autopoiesis has been used to describe living systems. The birth of this concept was a matter of curiosity, and two biologists were asked questions about the concept. Maturana (1991, xvii) stated that the circular organization definition was insufficient to describe living systems as unity, and they sought a term that would convey autonomy, which is the most basic feature of living systems, on its own. One day, while talking to his friend about an article about Don Quixote, he stated that he realized the power of the word and understood that the word he was looking for was "autopoiesis".

When the literature is examined, it is seen that the concept of autopoiesis is defined in three different ways: the biological meaning acquired by Maturana, the sociological meaning adapted by Niklas Luhmann, and the meaning in the organization theory. Although these definitions are similar to each other, they basically offer different perspectives (Toytok, 2016).

Biologically, autopoiesis was first developed by Maturana and Varela to indicate that cognition is a living phenomenon and to offer a new perspective (Whitaker, 1995). Autopoietic systems, which are living systems, are systems that produce themselves from their own cells. The eukaryotic cell, which is the embodiment of the autopoietic system, consists of various biochemical components such as nucleic acids and proteins. The cell nucleus is organized into limited structures such as various cell organelles, cell membrane, and cytoskeleton. Varela defined autopoiesis as a machine that constantly renews itself. It is a machine that can produce its own parts with its own system and has a circular structure fed by itself (Schatten, 2008, 76).

Autopoiesis, a sociological concept, was first introduced to sociology by the German sociologist Niklas Luhmann. Luhmann conceptualized social systems as systems that reproduce on the basis of their own elements. Luhmann treated autopoietic systems as both open and closed systems. Being in interaction with their environment is open system feature; The fact that the environment cannot affect the structure and process of the system also shows the feature of a closed system. Autopoietic systems have both open and closed systems; unlike open systems, there is no input and no output; The difference from the closed system is that the operations are repeated (Luhmann, 1986).

Ertong (2011) mentioned five features of social autopoietic systems. These are; 1) it produces the elements that form the basis of the system, 2) regulates itself, 3) determines its own limits, 4) separates the system from the environment, and 5) regulates its internal structures. Looking at these features, we see that autopoietic systems have the feature of separating the system and the environment by drawing their boundaries, as well as producing and regulating themselves. In this system, which exists in interconnected, coordinated and language-based social networks, it is possible for all elements of the system to produce itself and for many elements to form a structure by determining the limit to cover the whole system (Balyer, 2014). Luhmann divided the autopoietic systems into three (Figure 1).

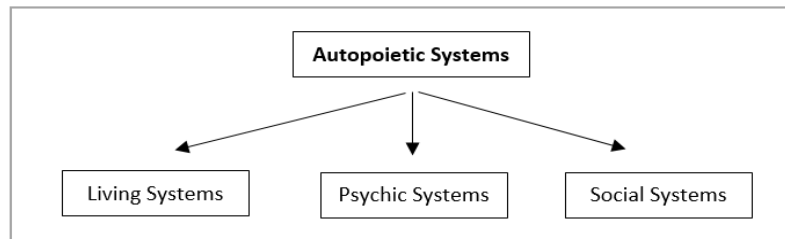


Figure 1. Types of Autopoietic Systems (Luhmann, 1986)

Luhmann stated that autopoietic systems consist of psychic systems, living systems with self-renewal features such as cells, brains and organisms, and social systems consisting of society, organization and interactions.

The survival and success of organizations is possible by following the changes in the environment and adapting to these changes. However, it is also important for organizations to realize the change in accordance with their own structures. It is necessary to distinguish between the controlled change that takes place with the participation and support of the members of the organization and the unplanned and uncontrolled sudden change (Özdemir, 2000, 55). Considering the meaning of autopoiesis in organization theory; The autopoiesis approach offers a new perspective on changes in the environment that are seen as problems for organizations and how to deal with them. According to the autopoiesis, all living systems are autonomous interaction systems that refer only to themselves and show closed organization characteristics. The main requirement for the definition of autonomous systems in autopoiesis is not a set of inputs and outputs, but an internal consistency resulting from the interdependence of a system's inputs and outputs. In this context, organizational closure requires a kind of self-expression, whether material, linguistic or social, rather than a specific production process (Varela, 1984, Mingers, 2001, 111; cited in Magalhaes & Sanchez, 2009). This feature of closure that Maturana and Varela mentioned is the system's self-referencing to maintain stable relationship patterns. This self-referencing feature is seen as what distinguishes systems from other systems.

The autopoietic system is likened to the homeostatic system in the human body. Just as the body tries to maintain its normal balance against harmful substances coming from outside in homeostasis, it will be beneficial for organizations to protect their own internal structure against unnecessary inputs from outside (Maturana, 1975). From this, we can say that the autopoiesis protects its inner environment by acting selectively against the inputs from the environment. In other words, instead of including the inputs directly into the system, it adapts it to the structure of the system and rearranges it in its own internal structure. To explore this system, it is necessary to interact and follow the circular interaction pattern. However, since this interaction ring is closed, the system has no beginning and no end. E.g; In the way honeybees are organized, we encounter self-referential systems within self-referential systems. As an organism, the bee lives in a community of bees, which has a unique circular organization, considers itself a source of reference, forms a chain based on physiological processes, and has cyclical relationships. At the same time, the relationships between the bee community and the general ecology are circular. When we eliminate the bees, the whole ecology will change. Because the bee system is connected with the botanical system, and the botanical system is connected with the insect, animal, agriculture, human and social systems. All of these systems are self-referential and return to each other. A change in any of the elements can transform all of the other elements (Morgan, 1998, 282-283).

Goldspink and Kay (2009) discussed autopoiesis and social systems in their study and talked about the biological appearance and working methods of social system change. Their analysis showed how the management processes are associated with a new form of organization and how they are affected

by technical and social fabrics, and how conventional methods can be used. It also helps answer a longstanding controversial question among users of autopoietic theory (are social systems autopoietic?). In the study, which investigates the way social systems work by using various models, Wikipedia, which is defined as a self-organizing online community, is likened to autopoietic systems as a working method. In addition, in the study, in order to distinguish autopoietic systems from other systems, by specifying the criteria of Maturana and Varela, it is stated that the borders in social systems are defined by the observers, and the places where we draw the borders are important. They explained that the Wikipedia review provides an example of the type of data that can be used for this purpose, and the implications of plotting it in different places. A similar study was done by Pamkowska. Pamkowska (2008) gave Wikipedia as an example for autopoietic organizations in her study titled "Autopoiesis in virtual organizations". Defined as the free encyclopedia that anyone can contribute to, Wikipedia is collaboratively written and edited by volunteers from around the world with internet access. All authors must abide by the mandatory rules. Volunteers form a virtual organization. Stating that Wikipedia has a structure that constantly updates, produces and organizes itself with the contributions of its users, Pawkowska explains that this closed production network, which determines its extension by creating its own borders, exhibits autopoiesis.

Like other organizations, the resistance of educational organizations to change as well as their constant, disproportionate and unplanned changes creates an obstacle to development. Godin (2007) expresses the traditional aspect of schools in his work "Purple Cow" with these words: "We operate our schools like factories. We arrange the children on a straight line and divide them into clusters; we call it class and we work hard so that no defective parts remain" (p. 54). Schools show social and open system features with their existing structural features. With this structure, it is affected by external factors and has a permeable structure. This situation makes it difficult for schools to create their own identity (Toytok, 2016) and to preserve their original identity in the process of change (Çobanoğlu, 2008). Schools that start the change by planning based on needs, update their programs with strategic plans and continuous evaluations, and renew themselves by including people in the process, manage the change well. Because success in change is related to employees' belief in the necessity of change. Seeing the positive results of change is possible by seeing change as a natural, continuous and need-based process (Ostrom, Martin, Zacharakis, 2008).

It is considered unacceptable that schools, which are organized structures, should be managed centrally and stagnantly, as in classical theories, and it has been predicted that a new and different management approach will affect people and organizations more. In this context, some new management approaches have been developed as an alternative to traditional management approaches. Autopoyesis, which emphasizes self-generating and regenerative systems, is one of the new approaches. The autopoietic approach offers an important alternative perspective of change in order to preserve values and organizational identity in our age of rapid change as educational organizations. One aim of this study is to make a conceptual analysis of autopoietic change as a new perspective of organizational change, and another aim is to develop a measurement instrument for the autopoietic approach, which emphasizes a unique understanding of change for educational organizations. Since no scale developed for autopoiesis has been found in the field of education or in other fields in Turkey, it is thought that the developed scale will fill a crucial gap in the field.

METHOD

Development of The Scale

The process of developing the autopoiesis scale, which will be used to determine the teachers' adoption of the autopoiesis approach and the autopoiesis of the schools, consists of three stages. In the first stage, the literature on the autopoiesis approach was examined. In the second stage, an item pool has been formed. At this stage, a 93-item draft has been prepared for the scale, which has been designed as two subscales (adopting the understanding of autopoiesis, approach to autopoiesis in schools) considering the theoretical basis. It has been evaluated that the scale, which has been designed to include two subscales, could reveal the view of the autopoietic approach and the situation in schools in an interrelated integrity. In the third stage, a total of 11 academicians have been sought for the relevance, clarity and grammatical structure of the items, two of them linguistics, two of them research and

statistics, and seven of them were experts in educational administration. The expert evaluation form prepared for this purpose included an evaluation scale and an opinion section, where evaluations have been made regarding the suitability of each item in terms of structure and content. As a result of the evaluations of the experts, the scale has been reduced to 71 items and made ready for application after the necessary adjustments have been made. 40 of these items are related to the subscale of adopting the understanding of autopoiesis, and 31 of them are related to the subscale of approach to autopoiesis in schools. The scale has been formed in a Likert type with five options ranging from “strongly disagree” to “strongly agree”.

Sample

The measurement instrument has been conducted to a study group consisting of 250 teachers working in primary, secondary and high schools in Erciş District of Van province in the fall semester of 2018, after obtaining the necessary permissions. 84 (33.6%) of the teachers in the study group of the research, determined by simple random sampling technique, work in primary school, 55 (22.0%) in secondary school and 111 (44.4%) in high school. 161 (64.4%) of them have 1-5 years, 53 (21.2%) 6-10 years, 36 (14.4%) have 11 years or more professional seniority. The vast majority of teachers are novice in which they are at the first five years of their profession; This can be explained by the circulation of teachers and the fact that most of the first assignments to the teaching profession are made to the region. Of the teachers, 61 (24.4) were primary school teachers, 24 (9.6%) were English, 23 (9.2%) were mathematics, 19 (7.6%) were information technologies, 17 (9.6%) 6.8% literature, 15 (6.0%) preschool, 13 (5.2%) religious culture and ethics, 11 (4.4) Turkish, 9 (3%) 6 school psychologist, 6 (2.4%) physical education, 6 (2.4%) geography, 6 (2.4%) science and technology, 6 (2.4%) social studies 6 (2.4%) history, 5 (2.0%) child development, 4 (1.6%) special education, 4 (1.6%) chemistry, 4 Physics (1.6%), 4 (1.6%) visual arts, 4 (1.6%) biology and 3 (1.2%) music.

Analysis of Data

The data have been subjected to exploratory factor analysis (EFA) for the construct validity of the scale and confirmatory factor analysis (CFA) to test the accuracy of the construct. This process has been carried out separately for two subscales designed considering the theoretical basis, and the resulting factor structure for each subscale was determined.

Rennie (1997) explains factor analysis (FA) as an analytical technique with a computational logic that aims to arrive at a small number of explanatory factors (concepts) that explain the maximum variance and is based on the relationships between observed variables. FA is divided into two as exploratory and confirmatory. While EFA tries to explore the construct validity of the measurement tool by investigating the relationship structure between the items, CFA aims to test the model put forward by EFA and to test the suitability of the model (Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci, & Demirel, 2004; Memduhoğlu and Tanhan, 2013; Tabachnick & Fidell, 2001). In EFA, all transactions are carried out over the R-matrix. The R-matrix reached before the operations turns into a new R-matrix after the operations. The rigidity of the result of the analysis depends on the lowest level of difference between these two matrices (Tabachnick & Fidell, 2001).

In order for an item to be included in a factor defined in the scale in EFA, its load value (its relationship with the factor) must be high (Coombs & Schroeder, 1988; Dunteman, 1989; Gorsuch, 1983). When deciding whether to include an item in the scale, it is taken into account that there is no overlapping item (at least 0.10 difference between the load values in the two factors) and that the factor load value is not below a certain level (usually 0.45). For some substances, this limit value can be reduced to 0.30. In this study, these criteria were taken into account and Principal Component Analysis (PCA) was used for factorization (Hutcheson & Sofroniou, 1999; Büyüköztürk et al. 2004). Factor analyses of the Autopoiesis Scale has been performed separately for the subscales of “Adopting the Understanding of Autopoiesis” and “Approach to Autopoiesis in Schools”.

FINDINGS

Explanatory and Confirmatory Factor Analysis of the Adoption of Autopoiesis Subscale

For sub-scales, it has been checked whether there were different sub-factors by using the Varimax Vertical Rotation Method from Principal Component Analysis. In order to test the sample suitability of the obtained data, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett test values were examined. The KMO value is .775 in the dimension of Adopting the Understanding of Autopoiesis. Bartlett test result was found as 1771.597 ($p < 0.0001$). KMO and Bartlett values show that the data are suitable for analysis.

EFA started with forty items for “adopting the understanding of autopoiesis” sub-scale. In the analysis performed again by removing an item (m9) that showed overlapping items in two factors, the items that did not meet the criteria of overlap and at least .30 load value have been removed from the scale one by one and the analysis was repeated. Thus, respectively; fifteen items in total m6, m5, m14, m39, m38, m4, m25, m19, m11, m35, m40, m34, m13, m36 were excluded from the scale, as they did not meet the specified criteria. As a result of the analysis, a five-factor structure with an eigenvalue greater than 1 emerged, which overlaps with the scree plot graph. The result was named as renewal, corporate culture, organizational identity, adaptation, originality in accordance with the items of the factors, taking into account the factors in the item distribution and the theoretical basis. The eigenvalues of the sub-factors consisting of 25 items and the amount of variance they explained are given in Table 1.

Table 1.

Adoption of autopoiesis subscale factor analysis results of total variance explanation percentages

Factor	Initial Values			Total Disclosure Values			Rotation Description Values		
	Total	Variance Percentage	Additive Variance Percentage	Total	Variance Percentage	Additive Variance Percentage	Total	Variance Percentage	Additive Variance Percentage
1	4,405	17,620	17,620	4,405	17,620	17,620	3,418	13,672	13,672
2	2,781	11,125	28,745	2,781	11,125	28,745	2,879	11,514	25,186
3	2,745	10,980	39,726	2,745	10,980	39,726	2,624	10,495	35,681
4	1,610	6,441	46,167	1,610	6,441	46,167	2,403	9,612	45,293
5	1,479	5,914	52,081	1,479	5,914	52,081	1,697	6,788	52,081
6	1,122	4,487	56,568						
7	,955	3,818	60,387						
8	,855	3,419	63,806						

As seen in Table 1, the eigenvalues of the factors are 4.40 for the first (Renewal) factor, 2.78 for the second (Corporate Culture) factor, 2.74 for the third (Organizational Identity) factor, 1.61 for the fourth (Adaptation) factor, and 1.47 for the fifth (Originality) factor, respectively. The first of the factors determined as important explains 13.67% of the total variance, the second factor 11.51%, the third factor 10.49%, the fourth factor 9.61% and the fifth factor 6.78%. The total variance explained by the five factors is 52.08%. This ratio is mostly expected to be above 50% for multi-factor scales. In the literature, variance rates between 40% and 60% are considered sufficient for social sciences (Büyükoztürk, 2015). The EFA values of items in the scale as a result of the analysis are given in Table 2.

Table 2.

Item analysis results of the subscale of adopting the understanding of autopoiesis

Faktor	Items		Factor Load Values After Rotation	Item Total Correlation
	Sequence Number on Draft Form	New Sequence Number in Scale		
Renewal	1	1	,526	,767
	2	2	,611	,660
	3	3	,558	,653
	7	4	,380	,605
	10	5	,481	,468

	24	6	,384	,428
	15	7	,349	,825
Corporate	16	8	,594	,691
Culture	17	9	,686	,430
	18	10	,428	,829
	20	11	,432	,812
Organizational	21	12	,704	,729
Identity	22	13	,680	,616
	23	14	,576	,509
	26	15	,535	,710
	27	16	,494	,655
Adaptation	28	17	,466	,626
	29	18	,570	,603
	12	19	,400	,582
	8	20	,399	,581
	37	21	,440	,566
	30	22	,507	,785
	31	23	,648	,758
Originality	32	24	,536	,660
	33	25	,644	,630

As seen in the Table 2, the items in the scale were collected in 5 factors. The factor loading values of the items vary between 0.380 and 0.704. The item-total correlations of the items in the factors varied between 0.428 and 0.767 in the first factor, 0.430 and 0.825 in the second factor, 0.509 and 0.829 in the third factor, 0.566 and 0.710 in the fourth factor, and 0.630 and 0.785 in the fifth factor.

The high score obtained in the "Adopting the Autopoietic Understanding" sub-scale indicates that the autopoietic understanding is adopted at a high level in organizational change. Scores on this scale ranged between from 25 to 125. The alpha coefficient calculated for the dimensions is 0.657 in the first dimension, 0.547 in the second dimension, 0.771 in the third dimension, 0.758 in the fourth dimension, and 0.766 in the fifth dimension, respectively. The total alpha coefficient for the subscale of adopting the understanding of autopoiesis is 0.742.

CFA processes have been performed to test the accuracy of the structure. CFA aims to test the model proposed by EFA based on some criteria and to test whether the model is suitable (model fit). From the fit indices used in CFA; Chi-square (Chi-square test), Goodness of Fit Index (GFI), Comparative Fit Index (CFI), Root Square Error of Approximation (RMSEA), Root Mean Square Residual (RMR) Normed-fit index (NFI) values were checked. (Tabachnick and Fidell, 2001). The CFA results regarding the 5-factor model fit statistics of the first subscale are given in Table 3.

Table 3.

The results of confirmatory factor analysis of the subscale of adopting the understanding of autopoiesis

χ^2/sd	RMSEA	RMR	GFI	CFI	NFI
1,98	.06	.08	.85	.83	.71

When the fit indices of the model tested by CFA are examined, it is seen that the Chi-Square value ($\chi^2=525.22$, $N=250$, $sd=265$, $p=.000$) is significant. The χ^2/sd ratio calculated as 1.98 which supposed to be in good level. The fit values calculated for the fit of the model as a result of DFA, respectively, are RMSEA. 06, RMR. 08 is GFI .85, CFI .83 and NFI .71.

In the literature, GFI, NFI and CFI values are generally considered to show good model fit when they are 0.90 or above. It has also been stated that this value increases as the number of parameters increases (MacCallum & Hong, 1997) and has an upward deviation with larger samples (Bollen, 1990; Miles & Shevlin, 1998, cited in Hooper, Coughlan & Mullen, 2008). According to Memduhoğlu and Tanhan (2013), RMSEA and RMR values are good when they are 0.05 and lower; When 0.08 and lower, it shows an acceptable fit (Moosbrugger & Müller, 2003). When the values of fit indices in the table are examined, it is seen that the result of chi-square test, RMSEA and RMR values have acceptable goodness of fit, and other fit indices (GFI, CFI, NFI) are close to acceptable goodness of fit. Considering all the

criteria, it can be argued that a five-factor structure obtained as a result of CFA has a good model. By creating a first level CFA model, the latent factors in the structure of the subscale of adopting the understanding of autopoiesis, which is the first main dimension of the autopoiesis scale, and the interdependent effects between these factors have been tested with the AMOS program. The diagram regarding the construct validity and model fit of the subscale of Adopting the Autopoiesis Approach is given in Figure 2.

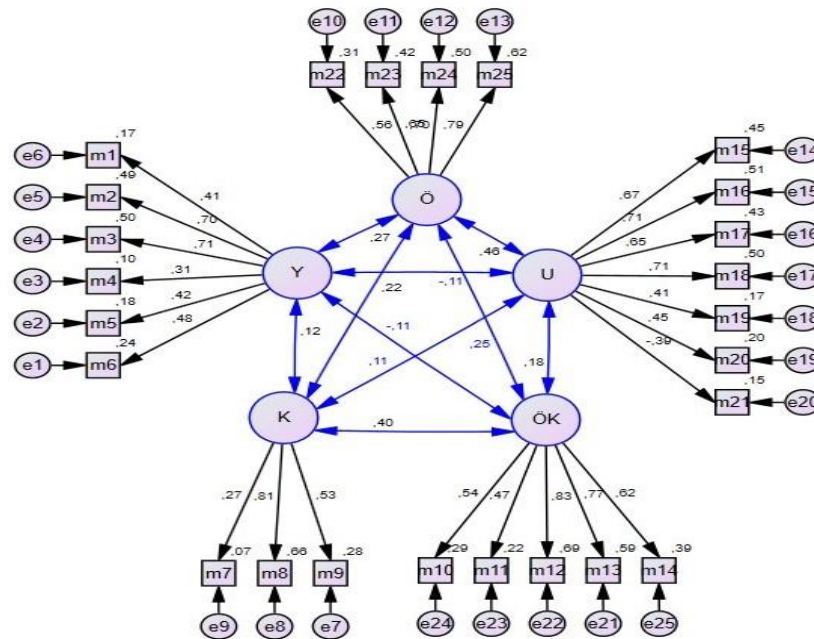


Figure 2. CFA diagram of autopoiesis scale's sub-scale of adopting autopoiesis (Ö: Originality, U: Adaptation, Y: Renewal, ÖK: Organizational Identity, K: Culture)

All relationships among the variables in the model are considered to be linear, and there may be two types of linear relationships. One-way arrows represent causal directional relationship. It expresses the effect of one variable on the other variable. Two-way arrows correspond to non-causal non-directional relationship and correlations between latent variables. In the structural equation model, such a non-causal relationship between the independent variables is assumed (Cokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2012).

When Figure 2 is examined, it is aimed to adopt the understanding of autopoiesis; The five factors appearing in the scale are related to each other and are shown with double-sided arrows. The 25 observed variables representing the factors are represented by 25 rectangles. According to the findings obtained from the diagram according to CFA, the factor loads for each sub-dimension, respectively; Between .31 and .71 in the Renewal sub-dimension, between .27 and .81 in the Corporate Culture sub-dimension, between .47 and .83 in the Organizational Identity sub-dimension, between .39 and .71 in the Adaptation sub-dimension, between .56 and .79 in the Originality sub-dimension. appears to be in between. According to the literature, if the factor loading value is .71, it is perfect; If it is .32, it is recommended to be evaluated as weak (Tabanichnick & Fidell, 2007). Each observed variable is loaded with a single factor. The observed variables and measurement errors are uncorrelated.

Exploratory and Confirmatory Factor Analysis of Autopoiesis Approach Subscale in Schools

For the second sub-scale, the operations on the first sub-scale were performed. KMO value was found as .840, Barlett test 2858.325 ($p < 0.0001$). As a result of the EFA analysis, which started with 31 items, the item with a low load value (m62) was removed from the scale and repetitive items (m41, m43, m51, m45, m50, m71, m59, m61, m65, m60, m42, m65, m56, m57) were extracted sequentially. The three-factor structure that emerged with the remaining 16 items was named as *balanced change and innovation, need for change and originality, openness and environmental impact*, taking into account the content and theoretical basis. Values related to the three-factor structure are given in Table 4.

Table 4.

The results of the factor analysis of the autopoiesis approach subscale in schools total variance explanation percentages

Factor	Initial Values			Total Disclosure Values			Rotation Description Values		
	Total	Variance	Additive	Total	Variance	Additive	Total	Variance	Additive
		Percentage	Variance Percentage		Percentage	Percentage		Percentage	Percentage
1	4,732	29,573	29,573	4,732	29,573	29,573	3,614	22,588	22,588
2	2,489	15,554	45,126	2,489	15,554	45,126	2,977	18,607	41,195
3	1,656	10,351	55,477	1,656	10,351	55,477	2,285	14,282	55,477
4	,918	5,737	61,214						
5	,813	5,084	66,298						
6	,797	4,984	71,282						

As seen in Table 4, the eigenvalues of the factors are 4.73 for the first (Balanced Change and Innovation) factor, 2.48 for the second (Need for Change and Originality) factor and 1.65 for the third (Openness and Environmental Impact) factor, respectively. The first of the factors determined as important explains 22.58% of the total variance, the second factor 18.60% and the third factor 14.28%. The total variance explained by the three factors is 55.47%. It is considered important that the total variance explained in the literature is above 50%. EFA results were given in Table 5.

As can be seen in the table, the items in the scale were collected in 3 independent factors. The factor loading values of the items ranged from 0.357 to 0.716. The item-total correlations of the items in the factors ranged from 0.550 to 0.790 in the first factor, between 0.458 and 0.816 in the second factor, and between 0.790 and 0.842 in the third factor.

The high score obtained from the subscale of Autopoietic Approach in Schools indicates that decisions and practices based on the understanding of autopoietic change are dominant in schools. Scores in this dimension range from 16 to 80. It is seen that the alpha coefficient is 0.820 in the first dimension, 0.792 in the second dimension, and 0.779 in the third dimension, respectively. The total alpha coefficient for the autopoiesis approach subscale in schools is 0.813.

Table 5.

Item analysis results of the autopoiesis approach subscale in schools

Factor	Items		Factor Load Values After Rotation	Item Total Correlation
	Sequence Number on Draft Form	New Sequence Number in Scale		
Balanced Change and Innovation	46	26	,562	,722
	47	27	,414	,569
	48	28	,536	,636
	52	29	,627	,775
	53	30	,377	,550
	54	31	,639	,790
Need for Change and Originality	55	32	,478	,664
	64	33	,427	,638
	68	34	,688	,816
	69	35	,676	,806
	63	36	,602	,741
	49	37	,478	,458
Openness and Environmental Impact	44	38	,357	,478
	66	39	,671	,812
	67	40	,629	,790
	70	41	,716	,842

The diagram for the CFA analysis of the autopoiesis approach subscale and the fit test of the 3-factor structure in schools is given in Figure 2 and the values for model fit were given in Table 6.

In the diagram in Figure 3, the items of the autopoiesis approach subscale in schools are the observed variables, balanced change and innovation, need for change and originality, openness and environmental impact as latent variables. The three factors in the subscale are interrelated. Factor loads for each sub-dimension, respectively; It is seen that it is between .46 and .76 in the balanced change and innovation sub-dimension, between .45 and .81 in the need for change and originality sub-dimension, and between .67 and .82 in the openness and environmental impact sub-dimension.

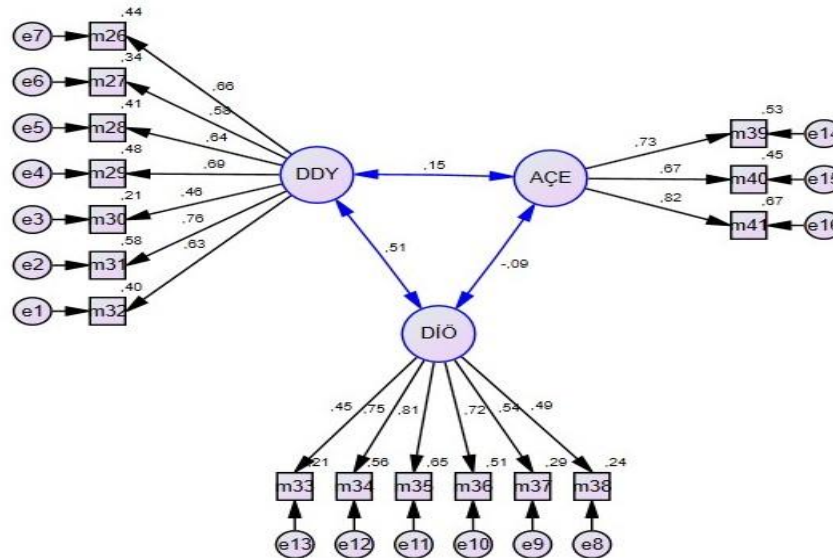


Figure 3. DFA diagram of the autopoiesis approach subscale in schools

(DDY: Balanced change and innovation, DiÖ: Need for change and originality, AÇE: Openness and environmental impact)

Table 6.

Confirmatory factor analysis results of the autopoiesis approach subscale in schools

χ^2/sd	RMSEA	RMR	GFI	CFI	NFI
3,17	.09	.08	.86	.84	.78

According to the fit indices in Table 6, the Chi-Square value ($\chi^2=320.50$, $N=250$, $sd=101$, $p=.000$) seems significant. The χ^2/sd ratio calculated by analysis is 3.17. The fit values calculated regarding the fit of the model as a result of DFA are RMSEA .09, RMR .08, GFI .86, CFI .84 and NFI .78, respectively. When the values of fit indices in the table are examined, it is seen that the result of chi-square test, RMSEA and RMR values have acceptable goodness of fit, and other fit indices (GFI, CFI, NFI) are close to acceptable goodness of fit. Considering all the criteria, it can be argued that the three-factor structure obtained as a result of CFA is a good model.

Finally, since these research data were collected before 2020, ethics committee permission was not obtained, and utmost care was taken to comply with ethical principles at all stages.

CONCLUSION

The Autopoiesis Scale developed for the autopoiesis approach, which emphasizes a unique understanding of change for educational organizations, consists of two subscales. The first sub-scale is the Autopoiesis Approach Scale, the second sub-scale is the Autopoiesis Approach Scale in Schools. The scale is a five-point Likert type participation scale. The first subscale of the scale, the autopoiesis understanding adoption scale, consists of five factors and 25 items. The scores that can be obtained from this scale are between 25-125. The high score indicates that the participants adopted a high level of understanding of autopoiesis. The second subscale, the autopoiesis approach scale in schools, has three factors and the number of items is 16. The scores that can be obtained from this subscale are between 16-80. As a result of separate EFA and CFA analyses, it was determined that the Autopoiesis Scale, which consists of two subscales, is a valid and reliable measurement tool that can measure the level of

teachers' adoption of the autopoietic approach in schools and the current level of autopoietic change in schools. Since no scale developed for autopoiesis has been found in the field of education or in other fields in Turkey, comparison and discussion regarding the findings could not be made. In this respect, it is thought that the developed scale will fill a crucial gap in the field.

REFERENCES

- Balyer, A. (2014). Eğitim yönetiminde farklı bir yaklaşım: otopoyiyez teorisi [A different approach in educational management: autopoiesis theory]. *Kastamonu Journal of Education*, 22(2), 605-618.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı [Factor analysis: Basic concepts and its use in scale development]. *Journal of Educational Management*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni. SPSS uygulamaları ve yorum [Handbook of data analysis for social sciences: Statistics, research design, SPSS and comments] Ankara: Pegem Publications.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö. & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması [The Validity and Reliability Study of the Turkish Version of the Motivation and Learning Strategies Scale]. *Educational Sciences in Theory and Practice*, 4(2), 207-239.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* [Scientific Research Methods]. Ankara: Pegem Publications.
- Çobanoğlu, F. (2008). Değişim mantığını anlamak: akış ve dönüşüm olarak örgüt [Understanding the logic of change: organization as flow and transformation]. *Pamukkale University Journal of Education Faculty*, 23(23), 110-119.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk Ş. (2012). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları [Multivariate statistics for social sciences: SPSS and LISREL applications]. Ankara: Pegem Publications.
- Çolakoğlu, M. (2005). Eğitim örgütlerinde değişim ve liderlik [Change and leadership in educational organizations]. *HAYEF Journal of Education*, 2(1), 63-77.
- Ertong, G. (2011). Niklas Luhmann'ın sosyal sistemler kuramı ve güven tartışmaları bağlamında sağlık sistemi [Health system in the context of Niklas Luhmann's theory of social systems and discussions of trust]. *Journal of Ankara University Institute of Social Sciences*, 2(2), 3-26.
- Godin, S. (2007). *Mor İnek* [Purple Cow]. Ankara: Elma Publications.
- Goldspink, C. & Kay R. (2009). Autopoiesis and organizations: A biological view of organizational change and methods for its study.
- Hutcheson, G. & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Luhmann, N. (1986). The autopoiesis of social systems. *Sociocybernetic Paradoxes*, 172-192.
- Magalhaes, R. & Sanchez, R. (2009). Autopoiesis and the Organization of the Future. Introductory chapter to *Autopoiesis in Organization Theory and Practice*, edited by Rodrigo Magalhaes, PhD and Ron Sanchez, Emerald.
- Maturana, H. (2002). Autopoiesis, structural coupling and cognition: a history of these and other notions in the biology of cognition. *Cybernetics & Human Knowing*, 9(3-4), 5-34.
- Maturana, H. R. (1975). The organization of the living: A theory of the living organization. *International journal of man-machine studies*, 7(3), 313-332.
- Maturana, H. R. (2011). Ultrastability... Autopoiesis?. *Cybernetics and Human Knowing*, 18(1-2), 143-152.

- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1991). *Autopoiesis and cognition: The realization of the living* (Vol. 42). Springer Science & Business Media.
- Memduhoğlu, H. B., & Yılmaz, K. (2013). Yönetimde yeni yaklaşımlar [New approaches in management]. *Pegem Publications*.
- Memduhoğlu, H. B., & Tanhan, F. (2013). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen örgütsel faktörler ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması [The validity and reliability study of the scale of organizational factors affecting the academic achievement of university students]. *Yüzüncü Yıl University Journal of the Faculty of Education*. 10(1), 106-124.
- Morgan, G. (1998). Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor [*Metaphor in Management and Organization Theories*] Çev. Gündüz Bulut, MESS Publications.
- Ostrom CS, Martin WJ. & Zacharakis J. (2008). Autopoiesis and the cosmology of postmodern adult education. *Adult Education Quarterly*. 2008;58(4):299-317. doi:10.1177/0741713608318894
- Özdemir, S. (2000). Eğitimde Örgütsel Yenileşme [*Organizational Innovation in Education*]. *Pegem Publication*.
- Pamkowska, M. (2008). Autopoiesis in virtual organizations. *Informatica Economica*, 12(1), 33-9.
- Schatten, M. (2008). Autopoietic theory as a framework for biometrics. *Interdisciplinary Description of Complex Systems: INDECS*, 6(2), 74-79.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L.S. (2001). *Using Multivariate Statistics* (fourth edition). USA: Allyn and Bacon Press.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell L.S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston, MA, : Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Toytok, E. H. (2016). Eğitimde yeni bir sistem: Otopoyiyez yaklaşımı [*A new system in education: Autopoiesis approach*]. *Pegem Citation Indeks*, 739-750.
- Varela, F. G., Maturana, H. R., & Uribe, R. (1974). Autopoiesis: the organization of living systems, its characterization and a model. *BioSystems* 5. 187-196. North-Holland Publishing Company.
- Whitaker, R. (1995). Self-organization, autopoiesis, and enterprises. *Retrieved on May, 21, 2019*.

NEOLİBERAL POLİTİKALARIN ÖĞRETMENLİĞE YANSIMALARI: OKUL YÖNETİCİSİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE DAYALI BİR DEĞERLENDİRME¹

THE REFLECTIONS OF NEOLIBERAL POLICIES ON THE TEACHING: AN EVALUATION BASED ON THE VIEWS OF SCHOOL ADMINISTRATORS AND TEACHERS

Samet KILIÇ², Binali TUNÇ³

ÖZ: Bu araştırmanın amacı Türkiye’de neoliberal politikaların öğretmenlik mesleğinde yarattığı dönüşüme ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemeye çalışmaktır. Çalışma nitel araştırma yöntemine göre yapılmış olup durum çalışması desenine uyacak şekilde tasarlanmıştır. 23 öğretmen ve 4 okul yöneticisi ile yapılan görüşmelerde, “öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü, öğretmenlerden beklentiler, öğretmenlerin özlük hakları ve öğretmenlerin denetimi” konusunda yaşanan dönüşümler ele alınmıştır. Veriler betimsel düzeyde analiz edilmiş, alt amaçlara göre temalara ayrılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmada katılımcı görüşlerine göre geçmişten günümüze öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünde bir gerileme yaşandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerden beklentilerin ise sınav başarısını artırma ve proje üretmeye yönelik olduğu dile getirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki, mali ve sosyal özlük haklarında ilerleme kaydedilmediği belirtilmiştir. Son olarak öğretmenlerin performans ve sonuç odaklı denetime maruz kaldıkları, bunun yerine kendilerine rehberlik edecek bir denetim anlayışına ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler:Neoliberalizm, öğretmen, okul yöneticisi, öğretmenliğin dönüşümü

ABSTRACT: The purpose of this study is to explain the views of teachers and administrators related to transformations occurred in teaching as a result of neoliberal policies in Turkey. The research was carried out as a qualitative study and designed as a case study. The interviews were held with 23 teachers and 4 school administrators via a semi-structured interview form. Interviews mainly focused on the transformations experienced through the social rank of the teaching profession, expectations from teachers, personal rights and the practices of inspection of the teachers. The data were analyzed through descriptive analysis. The findings were explained corresponding with the themes created by considering the purposes. According to the views of the participants of the study, it was stated that there has been a recession in the social rank of the teaching from past to present. The expectations from the teachers are determined based on test score and the quantity of projects. Moreover, the research uncovers that the teachers are not informed enough about their rights, and it was also signified that there is noimprovement at professional, financial and social rights. Finally, it is derived from the findings that teachers need an understanding of instructional supervision, instead of the performance and result oriented supervision.

Keywords:Neoliberalism, teacher, school administrator, transformation of teaching

Bu makaleye atf vermek için:

Kılıç, S. & Tunç, B. (2022). Neoliberal politikaların öğretmenliğe yansımaları: Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine dayalı bir değerlendirme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1781-1798

Citethisarticle as:

Kılıç, S. & Tunç, B. (2022). The reflections of neoliberal policies on the teaching: An evaluation based on the views of school administrators and teachers. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1781-1798.

¹Bu çalışma birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında yaptığı “Türkiye’de Neoliberal Politikalar Sonucunda Öğretmenlik Mesleğinde Yaşanan Dönüşümlere İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

²Öğretmen, Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Mersin/Türkiye, e-mail: sametkiloc@windowslive.com, ORCID ID: 0000-0001-6456-863X

³Prof. Dr., Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Mersin/Türkiye, e-mail: tunc@mersin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3636-209X

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The aim of this research is to try to determine the opinions of school administrators and teachers about the transformation created by neoliberal policies in teaching in Turkey. Neoliberal policies, which took effect in the 1980s, led to radical transformations in all social areas such as agriculture, health, law, education and social security. Neoliberal policies have radically transformed the state-citizen relationship. The social state has been replaced by the state that regulates the market conditions. According to this discourse, the fact that the goods and services produced by the state are "inefficient, unqualified and not competitive" leads to wastage of public resources. The continuation of state activity, especially in the fields of education, health and social security, has been presented as an outdated idea (Ünal, 2005).

The point that will characterize the neoliberal transformation is that public services are offered on the basis of "economic cost and gain" rather than "social benefit". Transformation has been observed in all dimensions of education such as investment in education, school and class sizes, teacher training and employment, wages, training programs, teaching methods, and program contents (Aypay, 2015). In the study, the regulations on teacher rights, the social status of the teaching profession and teacher supervision are discussed. Teachers' rights are discussed in four dimensions (Karaman Kepenekçi & Taşkın, 2019) as "professional, financial, social and protection rights" within the scope of the Civil Servants Law No. 657 (DMK).

"Quality and accountability" policies are embodied by direct and indirect inspections under teacher supervision. While the teachers are inspected directly in the classroom, they are subject to indirect inspection by means of "quality" indicators such as national exam results, success rankings and project work. On 0 and teachers. In order to achieve this aim, answers to the following questions were sought.

- What is the transformation in the social status (social prestige) of teaching?
- How is the transformation experienced in the behaviors expected from teachers?
- How is the transformation experienced in the rights of teachers?
- How is the transformation experienced in the supervision of teachers?

Method

The research is a "case study" as it aims to reveal it in depth based on the experiences of teachers and administrators. The study group was selected from teachers of different school level, union membership, gender, branch and seniority in the central districts of Mersin in order to ensure maximum diversity. Interviews were held with 27 participants, 23 of whom were teachers and 4 school administrators. 10 of the teachers are female, 13 are male, and school administrators are 1 female and 3 male; The service years of the participants, who have undergraduate degrees from 15 different branches, vary between 5 and 30 years.

Since the qualitative research model was used in the research, the data were obtained with a semi-structured interview form. Interviews were planned by making an appointment with school administrators and teachers. The interviews lasted between half an hour and an hour. As the participant started to repeat the statements, the interviews were terminated at the 27th participant. The interview records were arranged and described according to the sub-problems of the research. The purpose of descriptive analysis is to interpret the data by describing it systematically and clearly and to reach a conclusion.

Findings, Discussion and Conclusion

Participants stated that past achievements regarding teachers' social status, expectations from teachers, supervision and rights have been lost. These negative reflections resulted in both a decrease in the income of the employees and their pressure in the name of "customer satisfaction".

While the majority of teachers stated that they were alienated from teaching due to the decrease in the social status of teaching, school administrators stated that they did not experience any significant professional negativity. The striking point in the study is that all of the participants thought that there was a decline in the social status of the teaching profession due to the low wages. The fact that teachers are interested in additional income-generating jobs such as private lessons, real estate-auto purchase and sale in order to earn income causes teachers to be perceived as people who are "seeking income".

Participants expect improvements in union activities and wages. It has been observed that teachers are not aware of many rights and they have limited superficial or hearsay information about many of their

rights. Participants stated that teachers are members of unions based on their political views. Even though the unionization rate of teachers has increased, it is understood from the opinions of the participants that there is a problem in the focus of union activities. In other words, union membership has become an opportunity to gain individual benefits rather than coming together to fight for social rights.

Many participants stated that the lessons were not shared fairly and that favoritism was exhibited. It has been concluded that some school administrators "distribute justice" in their own way and give more additional lessons to teachers who are too diligent. This situation is the embodiment of the performance-oriented remuneration system seen in companies in public schools. On the other hand, the application of tuition fees constitutes a situation against the exploitation of teachers and the principle of equal pay for equal work.

In terms of social rights, the participants emphasized that the situation in social facilities such as teacher's houses is a clear indicator of this transformation. On the other hand, it has been observed that teachers do not have enough information about retirement, which is an important social right.

The teacher inspection system differs. Since education programs are prepared centrally in Turkey, teachers cannot take part in the planning processes. Directing teachers to ready-made standard practices in matters such as material selection, planning of short and long-term activities, and creation of activity content is a part of the policies of dequalifying teachers by making them professionally passive. Another point that draws attention in the research is that teachers want instructional supervision to be effective rather than performance and result-oriented supervision. Teachers think that the performance-oriented inspection process cannot be applied fairly. They stated that components such as parents and students, who are not experts in the field of evaluation, will evaluate with different criteria while participating in this process.

With the commodification of education, central exams have become important. National examination results have now become a dominant criterion in the evaluation of institutions or teachers. Although there is no actual performance evaluation, the pressure on teachers over exam results has become an implicit performance measurement. The fact that some school administrators say that they give more additional lessons or courses to teachers they call successful is the reflection of this situation in the field. These practices of school administrators control teachers.

As a result, neoliberal policies have led to the adoption of business administration in public administration. With the new public management, it has become a priority to use human resources effectively and efficiently in favor of capital rather than social benefit. This understanding has brought about a transformation in teachers' social status, personal rights, expectations and control mechanisms. Every change presented under the name of reform in education has paved the way for the disappearance of the professional identity and prestige of teachers over time.

GİRİŞ

1980'li yıllarda etkisini gösteren neoliberal ekonomi politikaları tarım, sağlık, hukuk, eğitim ve sosyal güvenlik gibi tüm toplumsal alanlarda köklü dönüşümlere yol açmıştır. Neoliberal politikalar özellikle devlet-toplum ilişkisini köklü biçimde dönüştürmüştür. Kamucu devlet anlayışı yerine piyasa koşullarını düzenleyici devlet anlayışı almıştır. Bu söyleme göre devletin ürettiği mal ve hizmetlerin "verimsiz, niteliksiz ve rekabet edebilir" olmaması kamu kaynaklarının israf edilmesine yol açmaktadır. Özellikle temel kamusal hizmetleri olan eğitim, sağlık ve sosyal güvenlik alanlarında devlet etkinliğinin sürmesi modası geçmiş bir düşünce olarak sunulmuştur (Ünal, 2005). Böylece kamusal hizmetlerin bir hak olmaktan çıkarılarak piyasalaştırılmasının önu açılmıştır.

Bu çalışmada kamusal hizmetlerde yaşanan dönüşüm, eğitim alanı ile sınırlandırılmıştır. Neoliberal dönüşümü karakterize edecek nokta, kamusal hizmetlerin "toplumsal fayda" yerine, "ekonomik maliyet ve kazanç" temelinde sunulmasıdır. Eğitimde alt yapı yatırımları, okul ve sınıf büyüklükleri, öğretmen yetiştirme ve istihdamı, ücretler, eğitim programları, öğretim yöntemleri, program içerikleri (Aypay, 2015) gibi eğitimin tüm boyutlarında politika değişimleri gözlenmiştir. Ancak bu çalışmada neoliberal politikalar öğretmenlik mesleğine yansımaları ile sınırlandırılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin özlük hakları, öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü ve öğretmen emeğinin kontrol edilmesi yönündeki düzenlemeler ele alınmıştır. Öğretmenlerin özlük hakları 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu (DMK) kapsamında "mesleki, mali, sosyal ve korunma hakları" olmak üzere (Karaman Kepenekçi ve Taşkın, 2019) dört boyutta ele alınmıştır. Öğretmenlerin toplumsal statüsü, öğretmenlere ve öğretmenlik mesleğine ilişkin toplumsal algıyı ifade etmektedir.

Neoliberal politikaların öğretmen denetimi boyutundaki yansımaları "kalite ve hesap verebilirlik" söylemleri ile okulda doğrudan ve dolaylı denetimler ile somutlaştırılmaktadır. Öğretmenler, sınıf denetimi

ile doğrudan denetlenirken, ulusal sınav sonuçları, başarı sıralamaları ve proje çalışmaları gibi bir dizi “kalite” göstergesi ile dolaylı denetime tabi tutulmaktadırlar. Diğer yandan performans değerlendirme konusunda yeni düzenlemeler hazırlanmaktadır. Öğretmenlerin denetimi ve değerlendirilmesinde ki bu yoğunlaşmayı Power (1994) “gözetim patlaması” olarak ifade eder. Gözetim patlamasında öğretmenler, denetimin hem nesnesi hem de öznesi haline gelirler.

Eğitimin tüm bileşenleri, denetlemenin hem öznesi hem nesnesi haline geldiklerinde, hegemonik ilişkiler, sürekli gözetlenen ve denetlenen eğitim etkinliklerinin her anına siner. Denetim patlaması, Webb’in de (2005) vurguladığı gibi, bireyleri geliştirmekten öte hesap verebilirliğin cezalandırıcı formu halinde işler. Kalite standartları, gelecek kestirimleri (projeksiyonları), performans göstergeleri, sıralama listeleri, denetim ve değerlendirme uygulamaları bu çerçevede ele alınabilir. Diğer yandan bilişim teknolojileri kaynaklı veriler, kameralı izleme sistemleri, standart veri sağlayıcı bilgisayar programları ve belki de en önemlisi merkezi sınavlar, denetim patlamasının etki alanının genişleyeceğini göstermektedir.

Refah Devletinden Neoliberal Devletin Yükselişine

İkinci Dünya Savaşı’ndan 1970’li yıllara kadar olan dönemde üretim olanaklarının savaşlar yerine yaşam koşullarını geliştirmede kullanılması ile dünyada refah artışı yaşanmıştır. Çalışma olanakları artarken, işsizlik azalmış, çalışanların özlük haklarında önemli kazanımlar elde edilmiştir. Devletin öncülük ettiği eğitim, sağlık, sosyal güvenlik gibi temel hizmetler, daha fazla kamu çalışanının istihdam edilmesine olanak yaratmıştır. 1970’lere gelindiğinde piyasa ekonomisinin gereği olarak devletin üretim ve dağıtım rolünün sınırlandırılması daha yüksek sesle dile getirilmeye başlanmıştır. Kamucu sosyal politikaların, kaynakların rasyonel kullanımını engellediği, sosyal devlet anlayışının ekonomiye büyük yük getirdiği, bunun da kamu kaynaklarının boşa harcanmasına yol açtığı (Ünal, 2011) ileri sürülmüştür. Sayılan’ın da (2007) belirttiği gibi üretimin, ticaretin, mali sermayenin, iletişimin, yönetimin ve denetimin küreselleşmesi için kamu kesiminin daraltılması ve tasfiyesini odağına alan serbestleştirme ve özelleştirme temel bir politika haline getirilmiştir.

1980’li yıllardan itibaren tüm dünyada kamu yönetiminin faaliyet alanlarının küçülmesi öngörülmüş ve piyasa şartlarını karşılayacak nitelikte işletmeciler devlet mantığına bürünmüş bir kamu yönetimi modeli ortaya çıkmıştır (Korkut, Acar ve Tetik, 2015). Özel girişimcilerin kamu hizmetleri alanında faaliyet göstermesi yeni olan bir durum değildir. Küreselleşme döneminde yeni olan durum özel sektörün kamu hizmetlerinde tamamlayıcı bir rolden, hizmetlerin asıl sağlayıcısı rolünü üstlenmeleridir.

Ball (2007), yeni kamu işletmeciliği anlayışında kamu ile özel arasındaki bağın; özelleştirme, kamu alanında yarı piyasa anlayışın oluşturulması ve kamu özel ortaklıklarıyla yeniden yapılandırıldığını belirtmektedir. Pazar anlayışını merkeze alan yeni kamu yönetimi uyarlama ve yapılandırma süreçlerinin bir parçası olup liberal ve muhafazakâr bir temele dayanmaktadır. “Minimal” devlet söylemi 1990’lı yılların sonlarından itibaren “düzenleyici” devlet söylemine bırakmıştır. Sonuçta kamu ne kadar minimal bir yapıda olursa olsun kaynaklarını doğru yönde ve şekilde kullanılması için gerekli adımların atılması gerekmektedir (Ulutürk, 2015). Başka bir deyişle sınırlı olan kamu kaynaklarının kamu hizmeti sunma noktasında etkin bir şekilde kullanılması gerekir. Bu anlayış çerçevesinde katı bürokratik hiyerarşiye dayalı bir yapı yerine esnek ve piyasa anlayışını merkeze alan bir yapının daha sağlıklı sonuçlar vereceği düşünülmüştür.

Neoliberal Eğitim Politikaları

Devlet anlayışındaki dönüşümle paralel olarak 1980’li yıllarda eğitim politikaları da köklü bir dönüşüme uğramıştır. Önceleri eğitim hakkı, fırsat eşitliği, toplumsal adalet, yurttaşlık ve demokrasi gibi kavramlar ön plandayken sonraları piyasanın ve sermayenin bilgi ve beceri ihtiyaçlarını karşılayacak rekabet ve girişimcilik kültürü önemli hale gelmiştir (Sayılan, 2007). Eğitimin piyasalaşması tüm dünyada 1980’li yıllardan itibaren IMF (Uluslararası Para Fonu) ve DB’nin (Dünya Bankası) öncülüğünde hayata geçirilen yapısal uyum programlarıyla gerçekleştirilmiştir. 1990’lı yıllarda Dünya Ticaret Örgütü (DTÖ) ve Hizmet Ticareti Genel Antlaşması (GATS) ile birçok hizmet kolunun yanında eğitim de uluslararası pazara açılmıştır (McBurnie, 2002; Sayılan, 2007). Bu gelişmelerle birlikte eğitimde gerçekleştirilen her türlü reform piyasanın ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yeniden düzenlenmeye başlanmıştır. Kamu kurumları bu yeniden yapılanma sürecinde piyasa güçlerinin çıkarlarına hizmet etmeyi, kamu yönetiminin piyasaya uyumunu ve politikaları devlet kurumunun dışına taşımayı hedeflemektedir (Apple, 2006).

“Yeni” dünya düzeninde piyasaların ihtiyaçları göz önünde bulundurularak eğitim programları ve etkinlikleri bu doğrultuda şekillendirilmeye başlanmıştır. Rekabet odaklı girişimcilik kültürü öğrencilerin başarısı için temel çıkış noktası olarak kabul edilmiş olup bu doğrultuda standart bir uluslararası müfredat oluşturma değişimin temel konusu olmuştur (Sayılan, 2007). Bu standartlara ulaşabilenler kalite etiketiyle ödüllendirilirken ulaşamayanlar ise ikinci sınıf bir müfredat olarak kabul görmeye başlamıştır. Ulusal devlet modelinde standartlaştırılmış bilgi önemli iken şimdilerde ise standartlaştırılmış performans önem kazanmıştır (İnal, 2005).

Türkiye’de gerçekleşen yapısal dönüşümlerde DB gibi uluslararası kuruluşlarla imzalanmış projeler etkin olmuştur. DB ve MEB tarafından imzalanan protokol kapsamında Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) adı altında ilköğretim ve ortaöğretim yerleşme temelinde yeniden yapılandırılmış, öğretmen yetiştirmeye yönelik yeni modeller benimsenmiş, eğitim yönetiminde farklı bir yapılanma hedeflenmiştir (MEB, 2000). Bu proje ile birlikte ilköğretimden yükseköğretime kadar birçok kademede eğitim sisteminin işleyişine ve öğretmen yetiştirme sistemine yönelik olarak birçok dönüşüm gerçekleştirilmiştir. Bu proje kapsamında kamusal eğitim, “eski” ve “modası geçmiş” bir kavram olarak gösterilmiştir (Ünal, 2005). Tüm bu dönüşümler sistematik bir şekilde gerçekleştirilerek kamusal eğitimin içi boşaltılmış eğitim piyasasının ve sermayenin ihtiyaçları doğrultusunda şekil almaya başlamıştır.

Öğretmenlik Mesleğinin Dönüşümü

Kamucu devlet anlayışının dönüşümüne bağlı olarak çalışma koşulları, özlük hakları, toplumsal statüsü ve sahip olması beklenen yeterlikler konusunda en fazla etkilenen meslek gruplarından biri de öğretmenler olmuştur. Cumhuriyetin ilk yıllarında modern bir ulusun oluşturulmasında öğretmenlere büyük görevler yüklenmiştir. Bu süreçte eğitimin başarılı ya da başarısız oluşundan sorumlu tutulan öğretmen “öğrenme/öğretme işini bilen”, “bilgisine inanılan” bir meslek çalışanı olarak görülmüştür (Ünal, 2005). Daha sonraları planlı kalkınma hedefinin ortaya çıkmasıyla birlikte öğretmenlik mesleğine yüklenen anlam farklılaşmaya başlamıştır. Ülkenin kalkınmasındaki önemli faktörlerden biri olarak öğretmenin iyi yetiştirilmesi önemli bir yer tutmaya başlamıştır. Bu kapsamda öğretmen yetiştirme programında yer alması gerektiği düşünülen bilimsel formasyon ve “eğitim bilimleri” alt disiplinleri 1950’li yıllarda gündeme gelmiştir. Sonrasında 1990’lı yıllarda öğretmen yetiştirme sisteminde yaşanan değişimler öğretmenlerin statüsünde yaşanan değişimin hızlanmasına sebep olmuştur (Okçabol, 2006; Ünal, 2005). Bu değişikliklerle birlikte ABD’de 1986 yılında hazırlanan rapor baz alınarak Türkiye’nin öğretmen yetiştirme birikimleri bir kenara bırakılarak piyasa odaklı öğretmen yetiştirme anlayışı benimsenmiştir (Okçabol, 2006).

Neoliberal anlayıştaki bireycilik yaklaşımının klasik liberalizmden farkı bireyin sürekli bir girişimde bulunduğunu ispatlama yükümlülüğüdür (Apple, 2002). Bu anlayış çerçevesinde performans göstergeleri birey için önemli yer tutmaktadır. Her ne kadar öğretmenler ve okul yöneticileri yerel bir güce sahipmiş gibi görünseler de eğitimciler merkezdeki uzmanlarca hazırlanan müfredata uygun performans göstermeye ve çıktılar sergilemeye zorlanmaktadır. Bu zorlama öğretmenleri sürekli olarak bir hesap verme durumuyla karşı karşıya bırakmakta olup duygusal ve fiziksel problemleri arttırmaktadır (Gillborn ve Youdell, 1999). Sonuç olarak bireylerden istenen girişimcilik davranışı standartların ötesine geçememektedir.

Yapılandırmacı eğitim gereğince öğrencinin neyi nasıl ve ne kadar öğreneceğine yönelik ayrıntılı yönergeler oluşturulmuştur. Tüm öğrenme içeriği ve uygulamaları “paket program” dâhilinde ilerlemektedir. Okullarda ve öğrencilerin kütüphanelerinde standartlaştırılmış modül setler ve kazanım odaklı kitaplar yer almaktadır. Bu yönergelerde öğretmenden hangi aşamada neyi yapması beklendiği ayrıntılı biçimde belirtilmiştir. Öğretmenlerin kendi entelektüel birikiminden ve deneyimlerinden yararlanabilmesinin olanağı kaldırılmaktadır. Öğretmenlerin rolü öğrenme süreçlerine rehberlik etme ve programı uygulayan teknikerden öteye geçememektedir. Bu bir vasıfsızlaştırma sürecidir ve öğretmenin müfredat üzerine yorum yapma ve planlama sürecini gerçekleştirme vasıflarını elinden almaktadır (Apple, 2012).

Eğitimdeki standartlaştırma sürecine bağlı olarak öğretmenlerin birbiriyle ilişkilerinde de dönüşüm gerçekleşmiştir. Standart program içerikleri tüm öğretmenlere dijital ortamda ulaştırılırken öğretmenler arasında programa ilişkin etkileşimde ve paylaşımda bulunma ortamı olmamaktadır. Aksine standart eğitim programının performans çıktılarını gerçekleştirmek adına başarı testlerinde öğretmenler arasında rekabet doğmaktadır. Neoliberal dönemdeki bireysellik, kariyeri bireysellik anlayışına doğru dönüşmektedir (Apple, 2012).

Günümüzde öğretmenlik mesleğinin statüsünü belirlemeye yönelik birçok ölçüt ortaya çıkmaktadır. Özellikle diğer meslek gruplarıyla yapılan karşılaştırmalar toplum nezdinde sahip olduğu saygınlığı belirlemede önemli rol oynamaktadır. Bu kapsamda sahip olunan mali ve sosyal haklar diğer mesleklerle

kıyaslandığında ebeveynlerin veya öğrencilerin öğretmen olma isteği öğretmenlik mesleğinin statüsünün belirlenmesinde referans sayılabilir. Bunun yanında öğretmenlik mesleğine atanma ve istihdam şekilleri de öğretmenlik mesleğinin saygınlığının belirlenmesinde bir başka unsur olarak ortaya çıkmaktadır.

Üretim şekillerinin farklı hale gelmesi ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak denetim süreçlerinde de dönüşümler yaşanmıştır. Apple (2012) denetim tiplerini basit, teknik ve bürokratik olmak üzere üç biçimde ele almaktadır. Basit denetim adından da anlaşılacağı üzere neyin devam edip etmeyeceğine yönelik gerçekleştirilen denetimlerdir. Teknik denetim daha çok işin fiziksel yapısı gereği örneğin sanayide sayısal denetim teknolojisinin kullanılmasıdır. Son olarak bürokratik denetim resmi olarak onaylanmış bürokratik kurallar, performans göstergeleri, ödülü ve cezayı içine alan karmaşık bir süreç olarak ifade edilmektedir. Geçmişten günümüze doğru olan sürece bakıldığında denetim tipi basitten bürokratik anlayışa doğru dönüşmüştür. Denetim yapma yeterlikleri tartışmalı bireylerce öğretmen denetimlerinin gerçekleştirilmesi sürecin en büyük problemleridir. Okullarda öğretmenlerin “kapıyı kapatırım dersimi anlatırım” anlayışından kaynaklı özerk yapısından dolayı uzun süre teknik ve bürokratik denetime direnç gösteriyor olsa da bugün bu anlayış yavaş yavaş kırılmaya başlamaktadır. Öğretmenler piyasacı kültür ve denetim mekanizmalarının içinin boşaltılmasından dolayı eleştirel bakış açısını güvenilir bulmamaktadır. Yapılan denetimlerde skora odaklanması, okulların, öğretmenlerin başarılı ya da başarısız olarak yaftalanması ödül ve ceza odaklı bir anlayışın oluşmasına zemin hazırlamıştır. ABD’de performans odaklı denetim anlayışı neticesinde teftiş kurulları başarısız kabul edilen öğretmen ve okulları tespit ve teşhir etme görevini üstlenmiştir (Apple, 2006). Başarısız kabul edilen bu kurumlar piyasanın yatırım yapma alanı olarak kabul edilmiş ve devletin üzerindeki yük gerekçeler sunularak hafifletilmeye çalışılmıştır.

Bu kapsamda araştırmada Türkiye’de neoliberal politikaların öğretmenlik mesleğindeki yansımaları, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu genel amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır.

- Öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünde (toplumsal saygınlık) yaşanan dönüşüm nasıldır?
- Öğretmenlerden beklenen davranışlarda yaşanan dönüşüm nasıldır?
- Öğretmenlerin özlük haklarında yaşanan dönüşüm nasıldır?
- Öğretmenlerin denetim sürecinde yaşanan dönüşüm nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Türkiye’de ve tüm dünyada 1980’li yıllarda etkili olmaya başlayan neoliberal ekonomi politikaları doğrultusunda öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü, öğretmenden beklenen davranışlar, özlük hakları ve denetim süreçlerinde yaşanan dönüşümleri okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak anlayabilmeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yöntemine uygun desenlenmiştir. Araştırma neoliberal küreselleşme sürecinin öğretmenlik mesleğine olan yansımalarını öğretmen ve yönetici deneyimlerine dayalı olarak derinlemesine ortaya koymayı amaçladığından bir “durum çalışması”dır. Durum çalışmalarında bir duruma ilişkin yaşanan olaylar, süreçler bütüncül bir yaklaşımla ele alınarak ilgili durumu nasıl etkiledikleri veya o durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırma bir konuya ilişkin derinlemesine bilgi ve yaşantıları ortaya koymayı amaçladığından genelleme amacı gütmemektedir. Bu bakımdan veriler sınırlı bir öğretmen ve yönetici grubundan elde edilmiştir. Glesne’ye (2015) göre nitel çalışmalarda genelleme yapma amacı güdülmendiğinden bir evrenden söz etmek olası değildir. Araştırmanın çalışma grubu, maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla Mersin ili merkez ilçelerdeki farklı okul kademesi ve türlerinde görev yapan, farklı sendikalara üye, farklı cinsiyet, branş ve kıdeme sahip öğretmen ve yöneticilerden oluşturulmuştur. Maksimum çeşitlilik örnekleme ile amaç örnekleme çeşitlendirerek bir genellemeye ulaşmak değildir, aksine çeşitlilik gösteren örneklemin olgular arasında benzerlik ve farklılıklarının olup olmadığını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Tablo 1’de katılımcıların cinsiyet, yaş, sendika, branş, göreve başlama yılı ve hizmet yılları gösterilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma grubu kişisel bilgileri

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Sendika	Branş	Göreve Başlama Y.	Hizmet Yılı
EÖ1	Erkek	38	Yok	Sınıf öğretmeni	2005	15
EÖ2	Erkek	39	Eğitim İş	İngilizce	2004	16
KÖ3	Kadın	45	Eğitim Sen	Edebiyat	1996	23
EÖ4	Erkek	43	Eğitim Bir Sen	Felsefe	1998	21
EÖ5	Erkek	46	Türk Eğitim Sen	Matematik	1997	23
EÖ6	Erkek	46	Yok	Sosyal bilgiler	1995	24
EÖ7	Erkek	48	Türk Eğitim Sen	Fen bilgisi	1995	25
KÖ8	Kadın	45	Türk Eğitim Sen	Biyoloji	1998	22
KÖ9	Kadın	41	Eğitim Bir Sen	Coğrafya	2004	16
EÖ10	Erkek	39	Yok	Sınıf öğretmeni	2002	18
EÖ11	Erkek	47	Eğitim İş	Sınıf öğretmeni	1995	25
EÖ12	Erkek	36	Eğitim Sen	Türkçe	2010	10
EÖ13	Erkek	50	Türk Eğitim Sen	Türkçe	1993	27
EÖ14	Erkek	45	Eğitim Sen	Fizik	2000	20
KÖ15	Kadın	33	Yok	İngilizce	2009	11
EÖ16	Erkek	40	Eğitim İş	PDR	2003	17
KÖ17	Kadın	26	Türk Eğitim Sen	İlköğretim matematik	2015	5
EÖ18	Erkek	42	Yok	Beden eğitimi	2003	17
KÖ19	Kadın	34	Eğitim Sen	İngilizce	2010	10
KÖ20	Kadın	33	Yok	İlköğretim matematik	2010	10
KÖ21	Kadın	41	Eğitim Bir Sen	Türkçe	2002	18
KÖ22	Kadın	34	Türk Eğitim Sen	Türkçe	2010	10
KÖ23	Kadın	40	Eğitim Sen	Edebiyat	2002	18
EY1	Erkek	38	Eğitim Bir Sen	İlköğretim matematik	2003	17
EY2	Erkek	35	Eğitim Bir Sen	Sınıf öğretmeni	2008	12
KY3	Kadın	44	Türk Eğitim Sen	Edebiyat	1997	23
EY4	Erkek	53	Eğitim Sen	Sınıf öğretmeni	1990	30

Görüşmeler 23 öğretmen, 4 okul yöneticisi olmak üzere toplam 27 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin 10'u kadın, 13'ü erkek, okul yöneticilerinin ise 1'i kadın 3'ü erkek olarak belirlenmiştir. Görüşme yapılan öğretmen ve yöneticilerde çeşitliliği yakalamak ve farklı yaşantıları anlamlandırmak adına farklı okul türlerinden ve branş öğretmenlerinden seçilmesine özen gösterilmiştir. Farklı branşların eğitim programı, öğrenci kazanımları, öğretmen nitelikleri gibi özellikleri farklı olduğundan, öğretmenlik mesleğinin statüsü ve çalışma koşullarının farklılaşabileceği düşünülmüştür. Katılımcılar 15 farklı branştan lisans mezunlardır. Araştırmada neoliberal politikaların öğretmenlik mesleğine yansımalarını değerlendirmek üzere belirli bir kıdeme sahip öğretmenlerden olmasına özen gösterilmiştir. Öğretmenlerin hizmet yılları 5–30 yıl arasında değişmektedir.

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin politik ve siyasi görüşleri ile sendika üyelikleri arasında bir ilişki olduğu düşünüldüğünden katılımcıların sendika üyeliklerine dikkat edilmiştir. Eğitim Bir Sen'e üye 5, Türk Eğitim Sen'e üye 7, Eğitim Sen'e üye 6, Eğitim İş'e üye 3 ve herhangi bir sendika üyesi olmayan 6 katılımcı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında kamuda öğretmenlik mesleğinde yaşanan dönüşümler ele alındığından özel okullarda çalışan öğretmenler araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada nitel araştırma modeli kullanıldığından veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşme formu araştırmanın alanyazın taramaları sonrasında araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Görüşme formu oluşturmak için yapılan alanyazın taramasıyla, öğretmenlik mesleğinin dönüşümünü konu edinen çalışmalar incelenmiş ve bu doğrultuda formun kapsamı belirlenmiştir. Görüşme formu iki bölümden oluşturulmuştur. Birinci bölümde katılımcıların görüşlerini etkileyebileceği düşünülen kişisel ve mesleki durumlarını belirlemeyi amaçlayan yedi madde yer almıştır. İkinci bölümde araştırmanın dört alt amacına yönelik öğretmenlerin görüş ve deneyimlerini belirlemek üzere 24 soruya yer verilmiştir.

Hazırlanan taslak görüşme formuna Mersin Üniversitesinde görev yapan üç öğretim üyesi ve iki araştırma görevlisinin görüşleri alınarak gözden geçirilmiştir. Görüşme formunun uygulanabilirliği, kapsamı ve anlaşılabilirliğini belirlemek üzere bir kadın ve bir erkek öğretmenle pilot görüşmeler yapılmış ve forma son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşme formunun oluşturulmasıyla birlikte öğretmen ve yöneticilerle yüz yüze görüşmeler yapılabilmesi için Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alınmıştır. Bu aşamadan itibaren okul yöneticileri ve öğretmenlerle iletişime geçilerek, uygun zaman aralığında görüşmeler için planlama yapılmıştır. 2020 yılının Mart ayı başlarında dört katılımcıyla yüz yüze görüşme gerçekleştirildikten sonra Covid-19 pandemi süreci ile birlikte görüşmeler görüntülü telefon konuşmaları şeklinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara görüşme öncesinde seslerinin kaydedileceği söylenmiş ve katılımcılardan gerekli izin aldıktan sonra görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Telefon aracılığıyla yapılan görüşmelerde yapılan görüşmenin kaydı için telefona yüklenen ACR adlı programdan faydalanılmıştır. Telefonla görüşmeyi kabul etmeyen katılımcılarla uygun sosyal mesafe ve şartlar sağlanarak açık bir ortamda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yarım saat ile bir saat aralığında sürmüştür. Görüşmelerde katılımcı ifadeleri tekrarlamaya başladığı için görüşmeler 27 katılımcıda sonlandırılmıştır.

Görüşmelerde elde edilen ses kayıtlarının deşifresi dijital ortama aktarılmıştır. Ses kayıtlarının yazıya aktarılmasında ifadelerin aslına sadık kalınmış, göze çarpan noksanlıklar ve imla hataları ifadelerin anlamlarını değiştirmeyecek şekilde düzeltilmeye çalışılmıştır. Görüşme kayıtları araştırmanın alt problemleri çerçevesinde düzenlenerek betimlenmiş ve çıkarımlarda bulunulmuştur. Betimsel analiz kullanılmasının amacı, elde edilen verilerin sistematik ve açık bir şekilde betimlenerek, bu betimlemelerin araştırmacı tarafından yorumlanıp neden sonuç ilişkisi kurularak bir sonuca ulaşılacak istenmesidir.

Görüşmeler dijital ortama aktarılırken öncelikle her bir katılımcı için ayrı bir dosya oluşturulmuş ve katılımcı ifadeleri sorulara göre ayrılmıştır. Sonrasında her tema için tekrardan ayrı bir dosya oluşturularak burada her bir katılımcının o temaya yönelik söyledikleri alt alta gelecek şekilde sırayla dizilmiştir. Bu işlem sırasında katılımcıların kimliklerinin gizli tutulması için her birine kod verilmiştir. Kod verilirken katılımcıların cinsiyetleri ve öğretmen veya okul yöneticisi olmalarına odaklanılmıştır. Kadın öğretmen için (KÖ), erkek öğretmen için (EÖ), kadın okul yöneticisi için (KY), erkek okul yöneticisi için ise (EY) kodları kullanılmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; (Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu), (06.01.2021), (06.01.2021-01) sayılı belge alınmıştır.

BULGULAR

Araştırma bulguları her bir alt probleme ilişkin katılımcı ifadelerinden öne çıkan noktalar, görüş ayrılıkları, ayrıca konunun anlaşılmasına katkı verebilecek yaşantı ve ifadeler değerlendirilmiş, sonrasında katılımcıların ifadelerinden alıntılar yapılarak anlam ve çıkarımlar pekiştirilmeye çalışılmıştır.

Öğretmenliğin Toplumsal Statüsünün Dönüşümü

Neoliberal politikalar toplumsal değerleri ve kabulleri de dönüştürmüştür. Nitekim bu çerçevede eğitim hizmetlerinin piyasalaşmasının toplumda kabul görmesi amacıyla akademik, resmi ve medyatik

yoğun bir söylem oluşturulmuştur. Eğitimin öznesi konumunda olan öğretmenlik mesleği, bu algısal dönüşümden payına düşeni almıştır. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mesleğe başlama serüvenini belirlemek için “Öğretmenlik mesleğini seçmenizde etkili olan faktörler nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Katılımcı ifadelerinde öğretmenlik mesleğini seçmede en fazla iş bulma garantisi ve ekonomik faktörler öne çıkmıştır.

Bu mesleği seçmemdeki ilk faktör ekonomi, iş bulma garantisinin daha yüksek olması. Hemen göreve başlama ihtimalinin daha yüksek olması. (EÖ1)

...öğretmenlikte ileride devlet dairesinden maaş alınacak bir yer olarak görülüyordu. O yüzden öğretmenliği seçtim. Biraz ekonomiyi seçtim diyebilirim. (EÖ12)

Türkiye’de öğretmenlerin büyük bölümü ekonomik kaygılar ve iş garantisi gibi durumları göz önüne alarak devlet güvencesine sahip olduğunu düşündükleri için öğretmenlik mesleğine yönelmektedir. Katılımcılar “meslekteki yaşantılarınızı göz önüne aldığımızda, yine öğretmen olmak ister miydiniz?” sorusuna çoğunlukla “hayır olmak istemezdim” şeklinde yanıtlamıştır. Okul yöneticileri ise “evet isterdim” cevabını vermişlerdir. Katılımcılar, mesleğe devam etmeme nedenleri arasında “eğitim yöneticilerinin tutumları, siyasi yönelimler, öğretmenliğe olan saygınlığın azalması, meslekte ilerlemenin olmaması ve öğrencilerin disiplin problemlerini” gerekçe olarak göstermişlerdir.

İdari baskı çok fazla olduğundan içimdeki öğretmen idealistliğini yitirdim. İlk 2 yıl Çorumdayken çok fazlaydı, Erzin’e geldim biraz köreldi sonra ne yazık ki özellikle bu okula geldikten sonra ben tamamen bittim yani. (KÖ20)

(...)okullardaki idarecilerin ilgisiz, yetersiz, yeteneksiz olması sebebiyle hiçbir kültürel sanatsal faaliyet özendirilemiyor. Öğretmenin sınıfa girip sadece dersini anlatıp o konuda sınav yapmak dışında herhangi bir şeye müsaade edilmediği için bunu destekleyecek yeterli idareciler de olmadığı için bunlardan uzak kaldım. Uzak kalınca da öğretmenlik mesleğine bakışım da değişti. (KÖ22)

Bazı öğretmenlerin okul yöneticilerinin liyakatli olmayışından dolayı öğretmenlikten soğuduğunu ve mesleği bırakmak istediğini belirtmiştir. Öte yandan bazı katılımcılar yanlış eğitim politikalarını uygulamak istemediklerini belirtmişlerdir. Bir öğretmenin vurgusu dikkat çekicidir: “...devlet memuriyetinden çok hükümetin bir çalışanı gibi hissetmek beni mesleğimden soğutuyor, zira farklı bir ideolojiye hizmet ediyor gibi hissediyorum.” (KÖ15)

Katılımcıların görüşlerine göre öğretmenlik mesleğine başlamada iş bulma garantisi ve ekonomik koşullar etkili iken yaşanan dönüşümler öğretmenlerin toplumsal statüsünde gerilemelere yol açmıştır. Katılımcıların çoğu toplumsal saygınlığın sahip olunan metalar ve kazanılan ücret ile orantılı olduğunu ifade etmiştir. Ücret düşüklüğü nedeniyle öğretmenlerin gelir getirici başka işlerde çalışmak zorunda kalmaları nedeniyle toplum gözünde değer yitirdiğini dile getiren öğretmenler olmuştur.

Öğretmenler ele ayağa düşmüş bir meslek gibi, düşük maaşlı. Düşük maaşlı olan bir öğretmenin yaşam koşulları düşüktür. İkinci üçüncü işlerde çalışmak zorunda kalmıştır. Böyle olunca maalesef toplumda statünün parayla eş değer olduğu anlayışından dolayı maddi durumu düştükçe statüsü de düşmüş oldu öğretmenlerin. (EÖ12)

Öğretmenliğin bu saygınlığının azalmasında ekonomik faktörlerinde etkili olduğunu düşünüyorum. Üç kuruşa çalışıyorlar muamelesi çoğu insanda var. (KÖ22)

Birçok katılımcı, eğitimin piyasalaşmasının toplumsal saygınlığın azalmasında etkili olduğunu dile getirmiştir. Özellikle eğitimin ücretli hale gelmesi veya özel ders gibi durumların öğretmenliğin toplumsal saygınlığını düşürdüğü, “ilim-irfan” kaynağı öğretmenden “bilgisini satan” öğretmene doğru dönüştüğünü belirten katılımcılar olmuştur:

... Toplumun ileri geleni, bilgili, kültürlü, bir sorun olduğunda mantıklı bir çözüm buluyor, böyle bir konumu vardı öğretmenin. Ama daha sonrasında, ... Eğitimin artık alınıp satılması ile birlikte hani öğretmenler de veliler veya toplumun diğer katmanları tarafından öğretmenler de bunun bir parçası olarak alınıp satılabilen, öyle bir izlenim var. (EÖ2)

... Şımarıklık var insanlarda, öz güven var, kendilerine aşırı güven var. Nasıl olsa param var veriyorum, istiyorum, alıyorum diyor. Özelleştikçe her şey sanki yüze göze bulaştı gibi. (KÖ8)

Katılımcılardan bazıları siyasi söylemlerin öğretmenlik mesleğinin değersizleşmesinde önemli olduğunu dile getirmiştir. Özellikle “hesap verebilirlik” ilkesinin toplum tarafından ‘hesap sorma’ ve çalışanlar üzerinde denetim kurma olarak anlaşıldığını belirtmişlerdir. Velilerin, “müşteri memnuniyeti” adı altında ön plana çıkarılmaları, öğretmenler üzerinde baskı oluşturduğunu dile getiren öğretmenler olmuştur.

... bakanın bir sözüyle her şeyin eğitim açısından, öğretmen açısından bittiğini düşünüyorum. Dedi ki: ‘Veliyi üzene ben de üzerim.’, yani ondan sonra toplum öğretmenin üzerine çullandı. (EÖ13)

... veli her zaman haklıdır, algılarının bizi değersizleştirdiğine inanıyorum. (KÖ17)

.... velilerin şikâyetleri sürekli öne alındı ve öğretmenlere hiçbir şekilde kolaylık sağlanmadı bu konuda, kendini savunma anlamında. Aslında sürekli öğrencinin, velinin müşteri memnuniyeti ön planda tutuluyor. (KÖ20)

Bireylerin bilgiye ulaşma olanaklarının çoğalması, okula ve öğretmenliğe bakışı da olumsuz yönde etkilemektedir. Bir başka ifadeyle, geçmişte öğretmenden daha fazla bilgi ve beceri kazanan toplumda, bu bağ zayıfladıkça öğretmenlere karşı olumlu algıda azalmaya başlamıştır. Birçok katılımcı bu durumu deneyimlediğini ifade etmiştir.

Eskiden öğretmenden duyar, öğretmen rehber olur, öğretmen öncü olurdu toplum nezdinde birçok şeye. Ama şimdi öğretmen birçok şeyi öğrenciden duyar hale geliyor. Kendi alanıyla ilgili şeylerden bahsetmiyorum ... (EÖ14)

(...) Eskiden köyde ineğin hastalığı bile öğretmenden soruluyordu. Teknolojinin gelişmesiyle bilgi edinmek için çok fazla öğretmene gereksinim kalmadı, gereksinim kalmayınca da sanki öğretmenlikte biraz daha önemsiz olduğuna dair bir algı oluştu. (KÖ21)

Öğretmenlerden Beklentilerin Dönüşümü

Neoliberal dönemde kamucu devlet anlayışının gerilemesine bağlı olarak yönetsel öncelikler değişmiş; performans, rekabet ve niceliksel sonuç odaklı işletmecilik anlayış kamu yönetiminde yaygınlaşmıştır. Eğitim hizmeti bir piyasa sektörü haline gelmiş, okul yöneticileri işveren, veliler müşteri olarak görülmüş, öğretmenlerden beklenen davranışlarda dönüşüm kaçınılmaz hale gelmiştir.

“Geçmişten günümüze okul yöneticilerinin, öğretmenlerden beklentilerinde ne gibi farklılaşmalar olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde, dönüşümün ağırlıklı olarak eğitim öğretim sürecine yönelik çıktılarda gerçekleştiği görülmektedir. Önceleri okul yöneticilerinin öğretmenlerden beklentileri derse zamanında girip çıkma, öğrencilerle iyi ilişkiler geliştirme, evrak işleri gibi rutin işlere yönelik iken, günümüzde öğretmenlerin rekabetçi ve sonuç odaklı olmalarının istendiği vurgulanmıştır.

...idarenin istediği tek şey var, “aman velileri bize getirmeyin”, “aman velileri aratmayın”. Tek istekleri veliler memnun olsun hakkımızda olumsuz bir şey konuşulmasın. “Şundan duyduk bu öğretmen iyiymiş benim çocuğumu onun sınıfına alın” tarzı bir konuşma yapmışsa okulda istersen ders anlatma ama en iyi sensin. (EÖ17)

Ben öğretmenliğe bir köyde başladım. Köydeyken muzdarip değildim, orada öğretmene bakış açısı çok iyiydi. “Öğretmenimiz en iyisini bilir.” gözüyle bakıyorlardı. Velilerin, öğrencilerin tutumu çok başkaydı. Orada kaymakamdan daha önemliydik. Şu an merkezde bir okulda çalışıyorum, ilçenin en popüler okulu. Okulu resmen veliler yönetiyor. Seçme sınıf var, seçme sınıfta “kaliteli” dedikleri çocuklar var. Böyle olunca veli en ufak bir şeyde seni tehdit edebiliyor, alır çocuğumu başka okula götürürüm diye. (KÖ17)

İşletmecilik yeni kamu yönetimi anlayışında müşteri konumundaki veliyi memnun etmenin yanında diğer okullarla rekabet etmekte oldukça önemlidir. Okullar arasında rekabet konularından biri de okul adına yapılan projelerdir. Projecilik bilginin metalaşması ve eğitimde piyasalaşmanın göstergelerinden biridir. Proje çalışmalarında öncelik, piyasada ekonomik bir getiriye dönüşebilecek teknik, hizmet veya araç geliştirmektir. Neoliberal politikaların etkisinin somutlaştığı en önemli noktalardan birisi, okulların, yani bilgi edinme mekânlarının temel amacı, bilgiyi ekonomik bir getiriye dönüşebilecek şekilde kullanmaktır.

...Biraz daha görevlerini yapan, derslerine girip çıkan, evrak işlerini tam yapan, çok da fazla sorun yaratmayan, mümkün merteye çocukların özellikle akademik yönüne, davranışlarına önem veren profil istiyordu yöneticiler. Bugüne geldiğimizde daha çok istenen şey proje. Ne kadar proje yapıyorsan o kadar iyi öğretmensin, yapamıyorsan da o kadar da bir şey değilsin. (EÖ2)

Şimdi proje çağında yaşıyoruz. Her şeyimiz proje, işte EBA var, Dyned var. Önceden idarecinin beklediği çocuklarla ilgilenen Ama şimdi öğretmenlerden AB projeleri yazmaları, robot takımımız var bizim ona vakit ayırmalarını istiyoruz. (EY1)

Kamu okullarının merkezi bütçeden düzenli ödenek almaması, projelerden elde edilecek gelire odaklanılmasına yol açmaktadır. Sonuç odaklı performans göstergelerinin üst düzey yöneticilerce örnek gösterilmesi, birçok okul yöneticisinin öğretmenlerden bu beklenti içine girmesine yol açmış görünmektedir.

...okullara maalesef yeterli bütçe ayrılmıyor. ... Şöyle bir kriter ortaya çıktı yöneticiler açısından baktığımız zaman, okula iyi para getiren öğretmen iyi öğretmen maalesef. (EY4)

Lise sınav kaygısı güdülen bir okulda testteki başarıya göre başarılı öğretmen oluyor. Yani öğrencisine nereyi kazandırdı, şu kadar soru yaptırdı, bu yapıldı diyerekten görünen bir durum var. Sınava iyi hazırlayan öğretmen aslında iyi öğretmen değil ama maalesef öyle şuan. (EÖ8)

Katılımcılara “geçmişten günümüze öğretmenlerin, meslektaşlarından beklentilerinde bir farklılaşma olduğunu düşünüyor musunuz?” şeklinde sorulan soruya verilen cevaplara bakıldığında ağırlıklı olarak rekabet ve işbirliği noktalarına odaklanıldığı görülmektedir. Bireyselleşme ve rekabetin, öğretmenler arasındaki ilişkilere de açık bir şekilde yansıdığı anlaşılmaktadır. Genel olarak katılımcılar geçmişte öğretmenler arası ilişkilerde iş birliğinin hâkim olduğunu belirtirken günümüzde rekabet anlayışının daha ön plana çıktığını belirtmişlerdir.

Eskiden her konuda tam bir iş birliği vardı. Şimdi ise iş rekabete dayalı hale geldi. İnsanlar artık deneyimlerini arkadaşlarıyla paylaşmak istemiyor. Çünkü sistem öğretmenleri de kendi içinde sınıflandırıyor. (EÖ6)

Eskiden samimiyet vardı rekabet yoktu şimdide yani bizim kurumumuzda gizliden rekabet var. Eskiden rekabet olmadığı için paylaşımcılık vardı. Ben Erzurum da çalışırken bir tane arkadaşım vardı, aynı üniversite mezunuyuz, aynı sınıf mezunuyuz, günlük planlar hazırlardık öğrenciye, ne anlatacağımızı hazırlardık, özetler hazırlardık, ben ne çıkardıysam ona, o ne çıkardıysa bana verirdi, paylaşırdık. Günümüzde bu paylaşım yok şuan. (EÖ7)

Neoliberal politikaların önemli göstergelerinden biri olan bireysellik kültürünün öğretmenler arasında da yaygınlaştığı ifade edilmiştir. Ekonomik kaygılar öğretmenlerin diğerlerinden daha iyi “görünmek” adına yarış içine girmelerine sebep olabilmektedir. Öğretmenlerin, genel bir eğitim düşüncesi ve toplum algısına dayanmayan, daha çok bireysel geliri arttırıcı kişisel gelişime yöneldikleri gözlenmiştir. Öğretmenlerin toplumsal fayda yerine bireysel faydaya odaklandığı söylenebilir.

Geçmişte rekabet bu kadar belirgin değildi ama şimdi daha belirgin. İşte ben yapayım, ‘o yaptı desinler’ anlayışı şeklinde. Son dönemde insanlar bir fikri bile paylaşmıyor. Projeci anlayışından kaynaklı oluyor. (KÖ9)

Eskiden daha paylaşımcıydı öğretmenler, yani bir şey bulduklarında bir şey öğrendiklerinde birbirleriyle konuşurlardı. Şimdi öyle bir şey yok, şu an herkes kendi reklamını yaptırmak için yarış içinde. Bireyselleşti herkes şu an, herkes kendine Müslüman durumunda. (EÖ16)

....Benim gördüğüm başarıdan daha çok öğretmen ön plana çıkmak, adını duyurmak istiyor. Kendi adının yazılmayacağı, ismine belge verilmeyecekse işbirliği yapmıyor çoğu öğretmen. (KY3)

Velilerin öğretmenlerden beklentilerinde zaman içinde dönüşümler yaşanmıştır. Sınav ve test başarısı odaklı öğrenme beklentisi, neoliberal politikalar içinde öne çıkan göstergelerdendir. Ulusal ve uluslararası sınavlarda başarı elde etmek, sıralama listelerinde üstlere çıkmak önemli başarı göstergesidir. Uluslararası karşılaştırmaların yanında ulusal düzeyde iller, ilçeler, okullar, sınıflar, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki karşılaştırmalar, eğitimin tür ve düzeylerinde tüm eğitim bileşenlerini kuşatan bir düzeye gelmiştir.

Aslında çok bir şey değişmiş değil sınav sistemi olduğu sürece. Veli sana şunu sormuyor? Benim çocuğum sportif alanda ya da sosyal alanda veya toplum hizmeti alanında şunu yapsın diye bir talep gördün mü? Ben görmedim açıkçası. Çocuk teste kaç net bırakıyor? (EÖ5)

...çocuğun öğrendiği şeyler çocukta kalsın, hayata hazırlansın gibi bir beklentileri yok adamların. Adamlar, sınava girsin o soruları çözsün sınavdan çıktığında gerekirse onların hepsini unutsun önemli değil... ama o sınavı kazandırsın. Sadece sınav üstüne kurulu bir sistem var şu an ve hayatları ona odaklı. (EÖ16)

Özellikle kamu yönetiminin, “sorgulamayan, politikalarını eleştirmeyen, aynı zamanda hükümetin siyasi politik çıkarlarına uygun bir birey yetiştirilmesini istediğini” belirtmişlerdir.

... Aslında devlete tamamen uyan kişi istiyorlar. Çok da konuşsun istemiyorlar, çok da eleştirsin istemiyorlar. (EÖ8)

Yok, 17 yıl içinde o anlamda değişen hiçbir şey yok. 17 yıldır aynı şey var, itaat edebilen kendi sözlerinden çıkmayan bireyler yetiştirmek istiyor devlet. Yani bana sorun getirmesin istiyor. Sorgulamamasın, araştırmamasın, sorun çıkartmasın, benim başımı ağrıtmamasın, çok fazla bir şey istemesin, benim verdiğimle yetinsin, o tarz bireyler istiyor. (EÖ16)

Ben diyorum ki şuan da ne istiyorlar ben bilmiyorum, çünkü her şey çok kötüye gidiyor, sorgulamayan düşünmeyen derya içinde olup deryayı bilmeyen balıktan da tuhaf bir nesil yetişiyor. (KÖ23)

Bir kere çok okuyan, sorgulayan, üreten, özgürce kendisini ifade edebilen, tartışabilen, öz güvenli bireyleri çok fazla istemiyor işin gerçeği. Yani devlete hükümetlik edenler yönetenler daha çok kendi

perspektifleriyle bir insan tipinin kolay üretebilen bireylerin yetişmesine, daha çok haz alıp buna göre şekillenmesi içerisine girdiğini rahatlıkla ifade edebiliriz. (EY4)

Bir katılımcı devletin öğretmenlerden sermayenin insan kaynağı ihtiyacının karşılanması yönünde bir beklentiye sahip olduğunu şu sözlerle dile getirmiştir:

Devletin öğretmenlerden beklentisi çevirdiği çarklara yerleştireceği dişliler olan kurşun askerler yetiştirmesidir. İçerik, eğitim öğretim süreçleri hâkim olan ideolojiler doğrultusunda piyasaya iş gücü pompalamak üzere şekilleniyor. Öğretmen özgür bir alan yaratmak isterse yasal yaptırımla dahi karşılaşabileceğinden bu konuda çok cesur davranamıyor. (KÖ15)

Özlük Haklarının Dönüşümü

Kamu hizmeti mantığının dönüşümünden dolayı çalışanların sahip olduğu özlük haklarında da bazı dönüşümler yaşanmıştır. Katılımcı ifadelerinde dikkati çeken bir nokta, bazı öğretmenlerin özlük hakları konusundaki bilgi ve farkındalıklarının düşük olmasıdır. İzin hakkı konusunda özellikle günlük rapor ya da sevk alınması durumunda haftalık ek dersten kesilmesi mağduriyet yaratmaktadır.

“Ben [öğretmen] ne kadar faydalanırsam o kadar kar.” mantığı var. Mesela şu ek ders ücretleri düzenlemesi, bir gün okula gitmeyince bütün haftanın ek dersi gidiyor. Bu insanları zorunlu çalışmaya yönlendiren hastada olsa geleceksin denildiğini gösteren bir durum olduğunu düşünüyorum ben. Yani ben hasta olarak çok derse gittim masa da sadece oturdum yani. (EÖ13)

Öğretmenlerin bir diğer mesleki hakkı olan sendikaya üye olma hakkına yönelik görüşlerinde ise sendika ve siyaset ilişkisine yapmış oldukları eleştiriler göze çarpmıştır. Özellikle okul yöneticilerinin öğretmenler üzerinde belirli bir sendika üyeliği konusunda baskı yaptıklarını dile getirmişlerdir.

Eskiden insanlar istediği sendikaya üye olabiliyordu ve idareciler kimseye bu anlamda baskı yapmıyorlardı. Ancak şimdiki idarecileri sendikalar başa getirdiği için onlarda sendikalara adam kazandırma peşine düşüyorlar. Sonuç, ya bizim sendikaya üye olursun ya da öteki kalır ve başta ders programın olmak üzere birçok konuda haksızlığa uğrarsın. (EÖ6)

Bazı katılımcılar bireylerin çıkarları için belli sendikalara üye olduklarını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar sendika gibi mesleki hakları koruma rolü olan kuruluşların, neoliberal dönemde kişisel fayda elde aracı haline getirildiğini vurgulamıştır.

Bugün iktidarla aynı fikirde olmayanın bir nevi yükselme hakkı yok. Öyle bir pozisyondayız. Bu işte sendikalara da yansıyor. Eğer ki bir kariyer hedefiniz varsa sendikanızı ona göre belirlemek durumundasınız. (EÖ2)

Şunu açık ve net bir şekilde görebiliyoruz artık kimin müdür, idareci olacağını belirleyen şey devletin sendikası. Eğer sen güç ve iktidarın yanındaysan sana hiçbir şey olmuyor. (KÖ19)

...Bizde biraz iktidarlara göre şekilleniyor, yani temsil ettikleri yapıların çıkarlarını korumak geliştirme noktasındaki gayret, mücadelelerinden ziyade çeşitli küçük çıkarlar noktasında hareket eden yapıların daha kitleselleştiğini görüyoruz. Bunun da aslında sendikacılık anlamında çok da sağlıklı bir işleyişe gitmediğimizi görüyoruz. (EY4)

Neoliberal dönemde tüm mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de en fazla olumsuz etkilenen boyutlardan biri de mali haklardır. Bu kapsamda katılımcılara “Öğretmenlerin gelir ve alım gücünde ne gibi değişimler yaşanmıştır” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların tamamına yakını satın alma gücünde önemli bir azalma olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların bazıları “Eskiden alınan bir çeyrek altına vurduğun zaman büyük bir kayıp olduğu görülüyor zaten.” (EÖ13) şeklindeki ifadelerle altın ve dövizdeki gelişmeler ile alım gücünü ilişkilendirmişlerdir.

Yurt dışında da biraz bulunmuştum oradaki ülkelere göre kıyasladığımda alım gücümüz çok çok düşük. Ben oradaki maaşla işte bir ayın maaşıyla 10 tane çamaşır makinesi birden alabiliyor iken burada ancak bir veya bir buçuk olsun. (EÖ14)

Ülkelere baktığımızda işte en kötü Avrupa ülkesinde bakıyoruz 2000–2500 Euro civarında öğretmenin aldığı maaş. Evet, şu söylenebilir oradaki yaşam koşullarına göre bir eğitimci istediği şekilde tatilini yapıp geçip gidebiliyor, ama bizde bir yılda biriktirse zor tatilini yapıyor. (EY4)

Öğretmenlerin önemli bir gelir kaynağı olan ek derslerin durumu geçmişten günümüze bir dönüşüm geçirmiştir. Şimdilerde destekleme ve yetiştirme kursları, evde eğitim, egzersizler ve destek odası gibi birçok farklı faaliyetlerle öğretmenler ek ders ücreti alabilmektedir. Öğretmenlerin bir bölümü maaşın, bazıları ek dersin öne çıkarılması gerektiğini söylerken bazıları da ek dersin hiç olmaması gerektiğini, maaşın iyileştirilip herkese adil bir şekilde verilmesini savunmuştur.

Bütün okulların standart ders ya da sınıf olması zor. Bence maaş artı ek ders olayı mantıklı geliyor bana, tabi maaş tatmin edici düzeyde olmayınca ek derse talep artışı oluyor. Dışarıdan bakınca çok

yüksek bir meblağ değil ama bir öğretmen için oldukça önemli bir ek gelir oluyor. Bu durumda ek ders sayısı bellidir ki bölüşüm konusunda sıkıntılar olabiliyor. (EÖ2)

Bence ek ödemelerin değil de maaşın arttırılması lazım, önemli bir oranda. Ek dersin eşit sağlanması lazım. Ben 16 saat derse giriyorum, 28 saat derse giren de var. O zaman bunu dert ediyorsun. İdareye söylüyorsun adam düzeltemem diyor, ortada kalıyorsun bir şekilde. (KÖ9)

Bence kesinlikle maaşın öne çıkması lazım. Ek ders ve kursta şöyle sıkıntılar olabiliyor. Maalesef insan bunu söylerken de sıkıntı yaşıyor. İdarecilerin inisiyatifinde olduğu için adamcılık yapılmış olabiliyor ve her öğretmenin ek dersi elde edemeyeceği için bu ek ders öğretmenlerde gelir eşitliği sağlayamıyor. (EÖ1)

Bir katılımcının vurguladığı gibi “Adil şekilde dağıtılmamış ek derslerin iş yeri barışına darbe vurduğunu düşünüyorum.” (EÖ6) ifadesi öğretmenlerin gelirinin farklılaşmasının okullarda çalışma barışını bozmaktadır. Diğer yandan ek dersin öne çıkmasını savunan katılımcılar ise neoliberal politikaların öngörmüş olduğu ‘rekabetçi’ ve ‘bireyci’ anlayışı savunmaktadır. Bazı katılımcılar çalışan-çalışmayan ayırt edilmesi, başarılı olanların daha fazla öne çıkarılması ve ödüllendirilmesi için ek derslerin bir araç olarak kullanılabileceğini vurgulamıştır.

Mesela bir okulda iki matematikçiyiz, biri ful derse giriyor ötekisi maaş karşılığı doldurmayacak aynı ek dersi alacak. Olmaz bu. Şu yapılabilir ek dersi çok cazip hale dönüştürebilirsin böyle 10 lira 20 lira değil biraz daha çok çalışana çok vermek. (EÖ5)

Kadrolu öğretmenlerin DYK, sınav görevi veya girdikleri ders saatine göre para alması beni rahatsız etmiyor. Hatta gerekli buluyorum. Birisi ben uyurken hafta sonu okula gidiyor tabi ki o benden fazla para alsın. (KÖ17)

Benzer şekilde okul yöneticileri de öğretmenlerin sergiledikleri performans ile ücretlendirme arasında bir ilişki kurulmasını doğal bir süreç olarak belirtmiştir.

Ek ders puantajını ya da banka listesini astığımız zaman bir öğretmenimiz 400 lira ek ders alıyor diğeri 2400 lira. Evet o çalışıyor daha çok okulda kalıyor daha çok emek sarf ediyor, ama teknoloji tasarım öğretmenim de istiyor emek sarf etmek, ama öyle bir durumu yok. Bu kesinlikle dengelenmeli. Bir yanım böyle söylerken bir yanım da matematik öğretmeni ile beden eğitimi öğretmeni aynı mı kazanmalı diyor. Aynı kazanmaması gerekiyor diye düşünüyorum. Ben söz sahibi biri olsam bunları göstergeye bağlarım. Matematik öğretmenine 1600 gösterge ile ek ders ödüyorsam beden eğitimi öğretmenine 1200 gösterge ile ek ders ederim. İnsanlar bunu bilerek gelir. Çünkü performans aynı değil. Mutlaka bu eşitsizliğin giderilmesi lazım. (EY1)

Sosyal haklarda yaşanan dönüşümü belirlemek için katılımcılara “Öğretmenlerin sosyal haklarının yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin siyasi düşüncelerine göre devletten çok hükümet politikaları temelinde görüş belirttikleri gözlenmiştir. Muhafız düşüncelere sahip katılımcılar sosyal politikaların yetersizliğini vurgularken, siyasal iktidarın sosyal politikalarını yeterli gören katılımcılar olmuştur. Bu farklılık devlet anlayışlarındaki farklılıktan çok siyasal iktidara ilişkin düşüncelerle ilişkili görünmektedir.

Vallahi şuan tam zamanı Türkiye'nin sosyal devlet olmadığını görüyoruz. Şuanda görülüyor o kadar büyük tehlike varken sokağa çıkma yasağı ilan edilirse şu kadar kaybımız olacak diye düşünülüyorsa ve ABD gidip bir trilyon ayırıyorsun, işte gidip Almanya bilmem yedi yüz, sekiz yüz milyar Euro ayırıyorsa sen on beş milyar ayırıyorsan burada bir sıkıntı var o zaman. (EÖ13)

Yaşadığımız karantina sürecinde anladık ki sosyal devlet anlayışını benimsememiştik. Bir maskeden bile faydalanamadık. Sosyal devlet anlayışını tam anlamadık ya da anlamazlıktan geliyoruz. (KÖ22)

Sosyal devlet özellikle bu pandemi sürecinde resmen pik yapmış durumda. Bu biraz ülkeye yönetenlerin ülkeye bakış açısıyla da alakalı biraz. Ben atandığımdan beri yani 2003 yılından itibaren baktığımızda günümüzde 10 kat daha fazla sosyal devlet anlayışını görüyoruz. (EY1)

Katılımcılar, daha refah ve sosyal bir hayat yaşamak için, devletin öğretmenlik mesleği özelinde bir hak ya da güvence sunmadığını görüşmeler esnasında defa dile getirmişlerdir. Geçmişte öğretmenlerin okul dışında dinlenebilmeleri, kaliteli vakit geçirmeleri amacıyla öğretmen evleri, öğretmen lokalleri ve sosyal tesisler açılmıştır. Ancak neoliberal dönemde bu sosyal tesislerin çoğu elden çıkarılmış, kalanlar ise özel işletmeciler tarafından turizm konaklama tesisi şeklinde işletilmeye başlanmıştır. Öğretmenlerin sosyal tesislerden yararlanmak için piyasa düzeyinde ödeme yapması, bu mesleki haklarının ellerinden alınması demektir. Katılımcı görüşlerine bakıldığında öğretmen evlerinin sosyal tesis olmaktan ziyade kâr amacı güden bir işletme mantığıyla çalıştığı görülmektedir.

Öğretmenevleri öğretmenlere cazip imkânlar sunmuyor. Oradaki hizmetlerden daha uygun fiyatlarda faydalanamıyoruz. Sanki öğretmenevleri öğretmenlere yönelik bir tesis gibi değil daha doğrusu kar etmesi gereken bir işletme gibi çalışıyor. Ben düğünümde bile indirim alamadım. Karı koca hem

gelin hem damat öğretmeniz bir indirim alamadık. Dışarıda daha uygun fiyata geldi hem daha güzel bir yer. (EÖ2)

Ankara'da ki öğretmen evi Ankara'da ki otelden pahalı. Yani hiçbir avantajı yok, eğer öğretmene hizmet vermiyorsa sen gidip başka yerde kalıyorsan, ne gereği var? (KÖ8)

İfadelerden öğretmenevlerinin kâr amacı güden bir işletmeye dönüştüğü anlaşılmaktadır. Fiyat olarak öğretmene avantaj sunmadığı katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır.

Denetim Sürecinin Dönüşümü

Neoliberal dönemde politika hedefleri için öğretmenlere de yeni roller ve görevler yüklenmektedir. Doğrudan yapılan denetimlerin dışında, merkezi sınavlar, standart kaynakların kullanımı, elektronik bilişim ağıları, kamera sistemleri, öğretmen, öğrenci, veli katılımlı performans değerlendirmeleri öğretmenlerin sürekli denetim altına alınmasına yol açmaktadır. Katılımcı ifadelerinde geçmişteki denetimlerin çok verimli olmasa da günümüzle kıyaslandığında daha sağlıklı olduğu yönündedir.

Denetimler öngörülen yönetmeliklere tüzüklere göre yapılıyordu. Denetleyiciler aynı zamanda kanun uygulayıcılar olduğu için çünkü müfettişler aynı zamanda Milli Eğitimdeki disiplin soruşturmalarına baktığı için bu anlamda işlerini layıkıyla yapmaya çalışıyorlardı. Ufak tefek hülleler dışında, o da her dönemde oluyor, adam kayırmacılık pürüzler dışında sıkıntı yoktu. (EÖ11)

Mesela eskiden okullara müfettişler bir rehberliğe girerlerdi birde teftişe girerlerdi. Bence o günleri arıyoruz. Yani biz ne kadar korkarmışız o günlerden faydalanmamız gerekiyormuş. (EÖ13)

Öte yandan son yıllarda teknolojik gelişmeler eğitimle bütünleştirilmeye başlanmasıyla birlikte farklı denetim sistemleri de ortaya çıkmaya başlamıştır. Teknoloji aracılığıyla gerçekleşen dijital denetim katılımcılar tarafında şu ifadelerle dile getirilmiştir:

Mesela akıllı tablet geldi, öğretmenlere verildi bunların her biri çok güzel uygulama. Altını çizip baktığımızda aslında bu otomasyon sistemiyle öğretmenin uzaktan ne yapıp ettiğinin denetlenmesi, öğretmenin performansının ölçülebilir hale gelmesine yol açtı. (KÖ19)

Eskiden sadece defterlerimizi doldururduk, kendi raporlarımızı yazar, günlük planlarımızı yapar bir de müfettiş tarafından kontrol edilirdik, tamamdı. Ama şimdi öğretmenlerin özellikle Twitter hesaplarının açılması ve Milli Eğitim tarafından teşvik edilmesi, yapılan etkinliklerin farklı şekillerde ilgili yerlere bildirilmesi, bununla ilgili form doldurulmasının istenmesi öğretmenin gün içinde neler yaptığını denetlenebilirliğini gösteriyor. Bu kadar veri eğitim öğretim kalitesini arttırmak için kullanılıyorsa problem yok ama denetlemenin ben bazen sınırının kaçtığını görüyorum. ...Bu kadar büyük denetlemeler varken öğretmenin idarecinin kendini rahat hissetmesi mi yoksa tam tersi tedirgin olması gerekir tam olarak emin değilim. (EY2)

Performans değerlendirmesine karşı olanların çekincesi yansız bir ölçütün olmadığı ve değerlendirme sürecinde kayırmacı (nepotizm) yaklaşımların ve yakın ilişkilerin etkili olabileceğidir.

Burada objektif kriterlerin olması gerektiğine inanıyorum. Yani bir puanın karşılığının ne olduğu apaçık yazılmalı. Eğer inisiyatife bırakılan değerlendirmelerde yine büyük sıkıntılar çıkacağına inanıyorum. Çünkü adamcılık yapılmıyor olsa dahi, oldu diye lafların çıkacağına inanıyorum. (EÖ1)
Ben bunu sağlıklı bulmuyorum. Benim sevdiğim benim istediğimi yaptı iyi, benim istemediğimi yaptı kötü, o zaman kalsın. Bu nesnel değil öznel bir yaklaşım bence. Performans değerlendirmesini çok istemiyorum ben, kime göre performans? (KÖ9)

Teorik olarak baktığımız zaman katılımcılık anlamında güzel ancak performans ölçütlerinin neler olduğu anlamında çok donanımlı olmadığımız için meselelere daha sübjektif yaklaştığımız için dolayısıyla veli seni değerlendirirken hani çok fazla eğitim süreçlerinin nasıl işlediği ile ilgili ya da davranışsal olarak neyi geliştirdiği ile ilgili olguları görmeyen bir noktada. (EY4)

Katılımcılar belli bir ölçüt olsa dahi değerlendirme işlemi yapacak kişilerin belli bir uzmanlığa sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Okul yöneticileri, zümre arkadaşları, veli ve öğrenci gibi paydaşların değerlendirme için yeterli donanıma sahip olmadığını düşünmektedir.

Okul müdürleri-müfettişler ortak yapılırsa belli oranlarda, hem okul müdürleri hem müfettişlerin değerlendirmelerinin dikkate alınacağı bir denetim sistemi sağlıklı olabilir ama bugün özellikle okul müdürleri liyakat esaslı seçilmediği için bunların eline bu şekilde bir hak verildiğinde kötü kullanma durumu ortaya çıkabilir. Öğretmenle arası iyi değilse ya da farklı sebepten bir öğretmeni sevmiyorsa beğenmiyorsa bunu bir sopa olarak kullanabilir. (EÖ2)

Öğretmen, öğrencisinin hayatına dokunabildiği kadar başarılıdır. Bunu değerlendirebilmek de çok zor bence. Yani ürettiğiniz ürün kadar performans değerlendirilemez öğretmenlikte. (KÖ3)

Katılımcıların görüşlerine bakıldığında birkaç kişi haricinde performans sisteminin okullarda uygulanmasının öğretmenliğin doğasına uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Bu tip uygulamaların okullardaki iklime olumsuz etkide bulunacağı ifade edilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Neoliberal politikaların öğretmenlik mesleğinde yarattığı dönüşümün ele alındığı bu araştırmada genel olarak katılımcılar geçmişe göre öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü, öğretmenden beklentiler, denetlenme ve özlük hakları konusunda geçmişte elde edilmiş kazanımların kaybedildiğini belirtmişlerdir. Bu olumsuz yansımalar hem çalışanların kazançlarında gerilemeler hem de çalışanların “müşteri memnuniyeti” adına baskı altına alınmasıyla sonuçlanmıştır. Katılımcılar geçmişte atanma garantisi ve kadro güvencesi nedeniyle öğretmenliği seçtiklerini vurgulamışlardır. Benzer şekilde Buyruk (2013) Türkiye’de öğretmen emeğinin tarihsel dönüşümüne ilişkin çözümlenmesinde öğretmenliğin tercih edilme nedenlerini garanti iş bulma ve kısa yoldan hayata atılma şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenliğin toplumsal statüsünün düşmesi nedeniyle öğretmenlerin çoğunluğu öğretmenlikten soğuduklarını belirtirken, okul yöneticileri ise belirgin bir mesleki olumsuzluk yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum eğitimin temel üreticisi olan öğretmenlerin çalışma koşullarının, okul yöneticilerine göre daha olumsuz etkilenmesinden kaynaklanmış olabilir. Eğitimin temel üreticilerinin mesleklerinden memnun olmaması eğitim hizmetinin niteliği açısından büyük bir sorunun göstergesidir. Öğretmenleri mutsuz olan bir toplumun eğitimin sisteminin donanımlı bireyler yetiştirmesini beklemek hayalcilik olur. Eğitim-Sen’in (2020) 24 Kasım Öğretmenler gününe yönelik olarak yapmış olduğu çalışmaya katılan 4.565 öğretmenin yaklaşık yüzde 70’i ekonomik olarak daha iyi bir iş bulduğunda öğretmenlik mesleğini bırakacağını belirtmiştir. Benzer şekilde Eğitim-İş’in (İzgazete, 2020) yapmış olduğu çalışmada “daha iyi bir iş bulduğumda öğretmenliği bırakırım” diyenlerin oranı yüzde 43 olmuştur. Öğretmenlerin mesleki koşullarından şikâyetlerinin giderek arttığını gösteren bu ve diğer araştırmalar, eğitim sisteminin geleceği açısından umut verici değildir.

Araştırmada dikkat çeken bir diğer nokta katılımcıların hepsinin öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünde bir gerileme yaşandığını düşünmesidir. Katılımcılar bu dönüşümde en büyük etkenin düşük maaşlar olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazında öğretmenlerin toplumsal statüsünün gerilemesinin ekonomik nedenlere bağlandığı araştırmalar (Aydın, Demir ve Erdemli, 2015; Demir ve Arı, 2013; Ünsal, 2018) bulunmaktadır. Öğretmen maaşlarının düşük olması nedeniyle gelir elde etmek adına özel ders, emlak-oto alım satım vb. ek gelir getirici işlerle ilgilenmeleri, öğretmenlerin “toplum aydını” olma statüsüne büyük bir zarar vermekte, öğretmenlerin “kazanç peşinde koşan” insanlar gibi algılanmasına yol açmaktadır.

Geçmişten günümüze öğretmenlerden beklentilerde de dönüşümler yaşanmıştır. Yeni kamu yönetimi anlayışıyla birlikte sonuç odaklı performans göstergeleri ve rekabet oldukça önem kazanmaya başlamıştır. Öğretmenlerin birbirleriyle olan ilişkilerinde işbirliğinden ziyade rekabetin yoğun olduğunu dile getirmişlerdir. Ball’un da (2017) belirttiği gibi neoliberal dönemde büyük veriler, ulusal test sonuçları, performans istatistikleri medyada yaygın bir şekilde yer almakta, eğitimin tüm kademelerindeki yöneticilerin çalışmalarını “başarılı” göstermelerinin bir yolu olarak bu verileri kullanılmaktadır.

Birçok ülkede sermayenin ihtiyaç duyduğu insan modelini yetiştirmek adına eğitimde reformlar gerçekleştirilmektedir. İngiltere’de Yeşil Belge ve ABD’de Ryerson Planı öğretmen niteliğinin sermaye ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yapılandırılmasına yöneliktir (Apple, 2012). Eğitim programları bu ihtiyacı karşılayacak şekilde düzenlenmiştir. Yeni kamu anlayışının performans ve sonuç odaklı anlayışı, eğitim programının içeriğinden ziyade öğretim tekniklerine ve çıktılarının ölçülmesine odaklanılmasına yol açmıştır. Bu nedenle öğretmenden temel beklenti öğrencilerin sınavdan en yüksek puanı almaları ile sınırlı hale gelmiştir. Araştırmada da öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin, velilerin ve devletin öğretmenden beklentisinin sınav odaklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenleri sınava hazırlayan bir teknikere indirgemek, geçmişte sahip olduğu toplumsal öncü ve aydın olma misyonunun dönüşümünün açık göstergesidir.

Katılımcılar izin, sendikal faaliyetler, yeterli ücret gibi özlük haklarında iyileştirmelerin yapılmasını beklemektedirler. Öğretmenlerin birçok haklarından haberdar olmadıkları gibi yine birçok hakları konusunda yüzeysel veya kulaktan dolma sınırlı bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Benzer şekilde Yıldız’ın (2018) çalışmasında öğretmenlerin mesleki haklarını kullanma noktasında çok fazla bilgiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Katılımcılar mazeret izinlerinin okul yöneticilerinin inisiyatifine bırakılmasını rahatsız edici bulmaktadır. Kadın öğretmenler doğum izinlerini yeterli görmemekle birlikte süt iznini kullanmada zaman zaman okul yönetimiyle sıkıntı yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Katılımcılar öğretmenlerin siyasi görüşlerine göre sendikalara üye olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar sendikaların bu kadar farklılaşması yerine öğretmenlerin çıkarları için bir arada olmaları gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Köybaşı, Uğurlu ve Arslan'ın (2016) çalışmasında da öğretmenler sendikaya üye olmamalarının temel nedeni olarak siyasileşmeyi göstermişlerdir. Öğretmenlerin sendikalaşma oranı artış gösterse de sendikal faaliyetlerin odağı konusunda sorun olduğu katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır. Bir başka ifadeyle sendika üyeliği toplumsal haklar adına mücadele etmek üzere bir araya gelmekten çıkarak, bireysel çıkar elde etme fırsatı haline gelmiştir.

Mali haklar konusunda öğretmenlerin geçmişten günümüze yaşamış oldukları en büyük problemlerden biriside ek ders ücretleridir. Birçok katılımcı ek derslerin adil bir şekilde bölüştürülmediğini ve kayırmacı yaklaşımlar sergilendiğini dile getirmiştir. Kimi okul yöneticilerinin ise kendince “adalet dağıtarak” fazla gayretli olan öğretmenlere daha fazla ek ders verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum şirketlerde görülen performans odaklı ücretlendirme sisteminin kamu okullarında vücut bulmuş halidir. Öte yandan ek ders sistemi öğretmenlerin emeğinin sömürülmesine ve eşit işe eşit ücret ilkesine aykırı bir durum oluşturmaktadır.

Sosyal devlet anlayışının kamu kaynaklarının verimli kullanılmamasına yol açtığını öne süren neoliberal politikalar bu hizmetlerin özelleştirilmesine zemin hazırlamıştır. Geçmişte kamu çalışanlarınca sunulan birçok kamu hizmeti artık piyasadan hizmet satın alma yoluyla karşılanır olmuştur. Öğretmenlerin sosyal hakları da bu dönüşümden dolayı gerilemiştir. Katılımcılar sosyal haklar boyutunda özellikle öğretmenevi gibi sosyal tesislerdeki durumun, bu dönüşümün açık göstergesi olduğunu vurgulamışlardır. Öte yandan öğretmenlerin önemli bir sosyal hakkı olan emeklilik konusunda yeterli bilgi sahibi olmadığı görülmüştür. Öğretmenler bu konuya yönelik olarak “bir iktidar gider başkası gelir, değiştirir. O yüzden emekli olacağımız zaman duruma bakarız” anlayışına sahiptir. Karaman Kepenekçi ve Taşkın (2019) Türkiye’de hukuk okuryazarlığının çok düşük olmasından dolayı insanların haklarını çok fazla bilmediğini ifade etmektedir. Öğretmenlerde de durum farklı değildir.

Geçmişten günümüze öğretmen emeğinin denetiminde farklılıklar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye’de eğitim programları merkezi olarak hazırlandığı için öğretmenler planlama süreçlerinde yer alamamaktadır. Bu durum süreç boyunca öğretmen emeğinin müfettiş ya da okul yönetimleri tarafından denetime tabi tutulmasına sebep olmaktadır. 2000’li yıllara kadar olan süreçte her ne kadar eğitim programı merkezi olarak hazırlanmış olsa bile öğretmenler planlama süreçlerine kısmen dâhil olabiliyorlardı (Buyruk, 2013). Değişen üretim süreçlerine bağlı olarak programların standart hale gelmesi ve teknolojik imkânların gelişmesiyle birlikte artık öğretmenler sanal ortamda planlara ulaşır hale gelmişlerdir. Bu planlar üzerinde gerçekleştirilen denetimlerin ise isimlerin doğru yazılması, imla ve noktalama işaretlerini incelemekten öteye gidemediği öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Öğretmenlerin materyal seçimi, kısa ve uzun dönemli etkinliklerin planlanması, etkinlik içeriklerinin oluşturulması gibi konularda hazır standart uygulamalara yönlendirilmesi, öğretmenleri mesleki anlamda edilgenleştirerek vasıfsızlaştırma politikalarının bir parçasıdır.

Eğitim sürecinin metalaşması, girişim ve rekabet odaklı kültürün etkin olmasıyla birlikte merkezi sınavlar önemli hale gelmeye başlamıştır. Artık merkezi sınav sonuçları kurumların ya da öğretmenlerin değerlendirilmesinde başat bir ölçüt haline gelmiştir. Her ne kadar fiili olarak performans değerlendirilmesi yapılmıyor olsa da sınav sonuçları üzerinden öğretmenler üzerinde kurulan baskı örtük bir performans ölçümü haline gelmiştir. Araştırmaya katılan bazı okul yöneticilerinin başarılı olarak isimlendirdiği öğretmenlere daha fazla ek ders veya kurs verdiğini söylemesi bu durumun sahadaki yansımasıdır. Okul yöneticilerinin bu türden uygulamaları öğretmenleri denetim altına alarak, kendi ölçütleri ve kurallarını oluşturmasını sağlamaktadır.

Araştırmada dikkati çeken bir diğer nokta öğretmenlerin performans ve sonuç odaklı denetim anlayışından ziyade öğretimsel denetimin etkin olmasını istemeleridir. Öğretimsel denetim, öğrencilere fayda sağlamak ve öğretim süreçlerini zenginleştirmek adına öğretmen ve denetçinin iş birliği yapmasıdır (Aydın, 2014). Öte yandan öğretmenler performans odaklı denetim sürecinin adil ve şeffaf bir şekilde uygulanamayacağını düşünmektedir. Değerlendirme alanında uzman olmayan veli, öğrenci gibi bileşenlerin bu sürece katılırken farklı ölçütlerle değerlendirme yapacaklarını ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak neoliberal politikalar kamu yönetimi anlayışında işletmecî bir yönetim anlayışının benimsenmesine yol açmıştır. Yeni kamu işletmeciliğiyle toplumsal faydadan ziyade insan kaynağının sermaye lehinde etkili ve verimli bir şekilde kullanılması öncelikli hale gelmiştir. Bu anlayış öğretmenlerin toplumsal statüsünde, özlük haklarında, beklentilerde ve denetim mekanizmalarında dönüşümü getirmiştir. Eğitim alanında ve öğretmenlik özelinde reform adı altında sunulan her değişiklik zamanla öğretmenlerin mesleki kimliğinin ve saygınlığının yok olmasına zemin hazırlamıştır.

Sonuç olarak neoliberal politikalar kamu yönetimi anlayışında işletmecî bir yönetim anlayışının benimsenmesine sebep olmuştur. Yeni kamu işletmeciliğiyle toplumsal faydadan ziyade insan kaynağının sermaye lehinde etkili ve verimli bir şekilde kullanılması öncelikli hale gelmiştir. Bu anlayış kamudaki birçok alanda emek harcayan personel gibi öğretmenlerin toplumsal statüsünde, özlük haklarında, beklentilerde ve denetim mekanizmalarında dönüşümü gerektirmiştir. Eğitim alanında ve öğretmenlik özelinde reform adı altında sunulan her değişiklik zamanla öğretmenlerin mesleki kimliğinin ve imajının yok olmasına zemin hazırlamıştır.

Araştırma sonuçları da göstermektedir ki toplumcu eğitim politikalarının geliştirilmesi önemlidir. Bunun önemli bir ayağı da öğretmenlerin toplumsal öncül olmalarını destekleyecek şekilde mesleğin giriş ve istihdam koşullarında kadro güvencesi güçlendirilmeli, performans, hesap verebilirlik, rekabet gibi sınıf temelli toplumsal ayrışmaları derinleştirici politikalara son verilmeli. Öğretmenlerin maaşlarında iyileştirmeler yapılarak ek ders gibi performansı öne çıkaran uygulamalara son verilmelidir. Diğer yandan öğretmen sendikalarının güncel siyasi gündemlerden çok toplumun eğitim hakkını esas alan bir yaklaşımla öğretmenlik mesleğinin haklarının korunması ve toplumsal statüsünün gelişmesi açısından mücadele etmelidirler. Öğretmenleri rekabete ve yarışa zorlayan aynı zamanda öğretmen üzerinde denetim unsuru olan sınav odaklı piyasa anlayışının yerine işbirliği ve yardımlaşmayı özendirerek politikalar geliştirilmelidir. Öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerini arttıracak sosyal imkânlar sunulmalı ayrıca öğretmenlerin sosyalleşmesine imkân sunan öğretmenevi gibi sosyal tesislerin kâr amacı güden işletme mantığından kurtulması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Apple, M. W. (2002). Küresel tehlikeler: eğitimdeki eşitsizlikler ve neoliberal politikaların bir mukayesesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 23-46.
- Apple, M. W. (2006). Küreselleşme ve eğitim. E. Oğuz ve A. Yakar (Ed.), *Eğitim, Piyasalar ve Denetim Kültürü* içinde (ss. 9-34). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Apple, M. W. (2012). *Eğitim ve iktidar* (E. Bulut, Çev.). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Aydın, İ. (2014). *Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, İ., Demir, T. G. ve Erdemli, O. (2015). Teacher's views regarding the social status of the teaching profession. *Anthropologist*, 22(2), 146-156.
- Aypay, A. (2015). *Eğitim politikası*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ball, S. J. (2007). *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (2017). *Governing by numbers: education, governance and tyranny of numbers*. London: Routledge.
- Buyruk, H. (2013). *Türkiye'de öğretmen emeğinin dönüşümüne ilişkin ekonomik politik bir çözümleme*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, K. ve Arı, M. E. (2013). Öğretmen sorunları- Çanakkale ili örneği. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126.
- Eğitim Sen. (2020). Erişim adresi: <https://egitimsen.org.tr/ogretmenlerin-ekonomik-ve-mesleki-sorunlarına-bakis-anketi-sonuclari/>
- Gillborn, D. ve Youdell, D. (1999). *Rationing education: Policy, practice, reform, and equity*. McGraw-Hill Education.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy ve P. Yalçinoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- İnal, K. (2005). Yeni ilköğretim müfredatının felsefesi. *Zil ve Teneffüs Yayınları*, 1, 37-40.
- İzgazete. (2020). Erişim adresi: <https://www.izgazete.net/egitim/egitim-isten-carpici-anket-ogretmenler-mutsuz-ve-umutsuz-h56762.html>
- Karaman Kepenekci, Y. ve Taşkın, P. (2019). *Eğitim hukuku* (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Korkut, G., Acar, O.K. ve Tetik, A. (2015). Yeni Kamu Yönetimi anlayışı ile değişen kamu hizmeti ve Türkiye İş Kurumu. *İş ve Hayat Dergisi*, 2, 107-135.
- Köybaşı, F., Uğurlu C. T. ve Arslan, C. (2016). Öğretmenlerin sendikal örgütlenmeye ilişkin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 103-123.
- Lee, M. N. N. (2002). Eğitimde küresel eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1), 157-168.
- McBurnie, G. (2002). Küreselleşme, GATS ve ulusaşırı eğitim (H. Koç ve G. Tunalı-Koç, Çev.). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 171-190.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2000). Erişim adresi: https://www.meb.gov.tr/earged/earged/Milli_Egitimi_Gelistirme.pdf
- Okçabol, İ. R. (2006). Küreselleşme ve eğitim. E. Oğuz ve A. Yakar (Ed.), *Küreselleşme ve eğitim* içinde (ss. 141-163). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Power, M. (1994). *The Audit Explosion*. Demos, London.
- Sayılan, F. (2007). Küresel aktörler (DB ve GATS) ve eğitimde neoliberal dönüşüm. *Haber Bülteni*, 44-51.

- Ulutürk, S. (2015). Yeni kamu işletmeciliğinden hareketle üniversitelerde performans uygulanmasına dair bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Dergisi*, 20(4), 395-414.
- Ünal, L. I. (2005). Öğretmen imgesinde neoliberal dönüşüm. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 3 (11), 4-15.
- Ünal, L. I. (2011). Yükseköğretim finansmanı: Neoliberal çözüm ve tehditler. Ercan, F. ve Kurt, K. S. (Ed.) *Metalaşma ve iktidarın baskısındaki üniversite* İçinde (ss. 93-120). İstanbul: Sav Yayınları.
- Ünsal, S. (2018). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin bir pareto analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 111-130.
- Webb, P. T. (2005). The anatomy of accountability. *Journal of Education Policy*, 20 (2), 189 208.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 10.Baskı).Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. (2018). *Öğretmenlerin izin hakkını düzenleyen mevzuata ve bu hakkın kullanımına ilişkin görüşleri*. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/326155201>

LİSE ÖĞRENCİLERİ ARASINDA DİJİTAL ŞİDDET: SİBER ZORBALIK, AKILLI TELEFON BAĞIMLILIĞI VE MEDYA OKURYAZARLIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİ¹

DIGITAL VIOLENCE AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS: THE RELATIONSHIP BETWEEN CYBER BULLYING, SMARTPHONE ADDICTION AND MEDIA LITERACY

Halim GÜRKAN², Ecem ATABAY³, Deniz Mertkan GEZGİN⁴

ÖZ: Çalışmanın amacı lise öğrencilerinin siber zorbalık düzeyleri ile akıllı telefon bağımlılığı, medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışma grubunu, Edirne İli Uzunköprü ilçesinde çeşitli devlet okullarının 431 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Şubat-Nisan ayları arasında gönüllülük esasına göre Google Anketler vasıtasıyla toplanmıştır. Analiz sürecinde Mann Whitney-U, Kruskal Wallis-H ve Spearman korelasyon testi kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre lise öğrencilerinin siber zorbalık düzeylerinin düşük seviye olduğu gözlemlenmiştir. Cinsiyet açısından erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre siber zorbalık eğiliminin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada diğer değişkenler olan sınıf düzeyi, okul türü, ebeveynlerin birlikte olma durumu, ebeveynlerin ekonomik durumu ve internette tercih edilen uygulama türü açısından lise öğrencilerinin siber zorbalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. İlişkisel açıdan bulgular incelendiğinde siber zorbalık ile diğer değişkenlerden akıllı telefon bağımlılığı arasında pozitif yönde anlamlı zayıf bir ilişki ve siber zorbalık ile medya okuryazarlık arasında ise negatif yönde anlamlı zayıf bir ilişki ortaya çıkmıştır. Çalışmada bulgular üzerinden tartışmalar yürütülecek ve öneriler sunulacaktır.

ABSTRACT: The purpose of the study is to examine the relationship between high school students' cyberbullying levels and their smartphone addiction and media literacy levels. The study group consists of 431 high school students from various public schools in Uzunköprü, Edirne Province. Data were collected through Google Surveys on a voluntary basis between February and April in the 2020-2021 academic year. Mann Whitney-U, Kruskal Wallis-H and Spearman correlation test were used in the analysis process. According to the findings of the study, it was observed that the cyberbullying level of high school students was low. In terms of gender, it has been determined that male students have a higher cyberbullying tendency than female students. In the study, it was observed that there was no significant difference between the cyberbullying levels of high school students in terms of grade level, school type, parental coexistence, parents' economic status and the type of application preferred on the Internet. When the findings are examined from a relational point of view, a positive and significant weak relationship were found between cyberbullying and smartphone addiction, and also a negative and significant weak relationship between cyberbullying and media literacy. In the study, discussions will be carried out on the findings and suggestions will be presented.

Anahtar sözcükler: Siber zorbalık, medya okuryazarlık, lise öğrencileri, teknoloji bağımlılığı, ilişkisel çalışma

Keywords: Cyberbullying, media literacy, high school, technology addiction, correlational study

Bu makaleye atf vermek için:

Gürkan , H. , Atabay,E. ve Gezgın,D., M.(2022). Lise öğrencileri arasında dijital şiddet: siber zorbalık, akıllı telefon bağımlılığı ve medya okuryazarlığı arasındaki ilişki, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1799-1820

Cite this article as:

Gürkan , H. , Atabay,E. & Gezgın,D., M.(2022). Digital violence among high school students: the relationship between cyber bullying, smartphone addiction and media literacy, *Trakya Journal of Education* , 12(3), 1799-1820

1 Bu çalışma, T.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü BÖTE Anabilimdalında birinci yazar tarafından üçüncü yazar danışmanlığında yürütülmüş olan "Lise öğrencilerinin siber zorbalık ile Medya okuryazarlık ve akıllı telefon bağımlılığı arasındaki ilişkinin İncelenmesi: Uzunköprü ilçesi örneği" adlı tezden üretilmiştir.

2 Bilg. Öğretmeni, Edirne İl Eğitim Müdürlüğü, Uzunköprü Mahmut Arif Dilmen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Edirne, Türkiye, halimgurkann@gmail.com, 0000-0001-7373-8733.

3 Uzm. Klinik Psikolog, Yeşilay Danışmanlık Merkezi (YEDAM), Edirne, Türkiye, ecem.atabay@yesilay.org.tr, 0000-0002-3009-8980.

4 Doç.Dr. Trakya Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Bilgisayar Mühendisliği, Edirne, Türkiye, mertkan@trakya.edu.tr, 0000-0003-4688-043X.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

One of the problems faced by internet users around the world is undoubtedly cyberbullying. According to a definition in the literature for cyberbullying, it is expressed as "behaving technically or relationally harmful to individuals or groups through information and communication technologies (ICTs)" (Arıcak, 2011). In the message given by UNICEF, it was reported that 70,6 percent of the youth in the 15-24 age group using the Internet worldwide are exposed to dangers due to events such as violence, cyberbullying and digital harassment, and they have to struggle with them (UNICEF, 2019). According to the studies carried out, cyberbullying acts are increasing day by day around the world (Yazgılı & Baykara, 2021). Due to these increasing cyberbullying behaviors, cyber victims experience psychological pressures. Because of these psychological pressures and exclusions, painful situations that can lead to suicide may occur (Yazgılı & Baykara, 2021).

In addition, another risky situation facing adolescents is smartphone addiction. Smartphone addiction is an impulse control disorder that can occur due to the intense and problematic use of mobile internet and smartphones in general (Young, 2004; Kuss & Griffiths, 2011). Due to smartphone addiction, individuals show withdrawal symptoms, fall into depression, experience problems in their daily lives, and display attitudes such as aggression (Padır, 2017). In this respect, it is thought that students who are addicted to smartphones or at risk of addiction may be more prone to cyberbullying behavior than other students. In this context, revealing the existence of a possible relationship between the two variables can be a detection and a solution in terms of cyberbullying. In addition, the other variable in the study, media literacy, is thought to be a qualitatively preventive concept in terms of both smartphone addiction and cyberbullying, and a meaningful variable for academic studies. Because an adolescent who is media literate gains the features of accessing the media, analyzing and evaluating, producing, sharing and acting-activism (Hobbs, 2010). Thus, it is thought that the adolescent's knowing the principles of safe and ethical use of technology will be an effective remedy in terms of both himself and other individuals' safety and, as a result, awareness against cyberbullying (Yaman, Eroğlu & Peker, 2011). In this direction, the study focused on the relationships among smartphone addiction, media literacy and cyberbullying.

Method

In this study, the relational screening model was used. Because the relational screening model is used to reveal the possible change between two or more variables and the level of this relationship (Karasar, 1998). The study group consists of 431 students studying at the high school. The data collection tool in the study consists of four parts. In the first part, gender, grade level and school type etc. includes demographic data. In the other sections, there are the adolescent form of the cyberbullying scale, the short form of the smartphone addiction scale and the media literacy level determination scale, respectively. In the research, Kolmogorov-Smirnov test was used to control the normality assumption of the data before proceeding to the analysis process. As a result of the test, it was found that the data did not show normal distribution ($p < 0.05$). In addition, the values of kurtosis and skewness were reviewed based on the data obtained from the scales. As a result of these values, it was observed that the data were not normally distributed. Therefore, in addition to descriptive statistics, non-parametric tests were used in the study.

Findings

According to the findings of the study, it was observed that the cyberbullying level of high school students was low. In terms of gender, it has been determined that male students have a higher cyberbullying tendency than female students. In the study, it was observed that there was no significant difference between the cyberbullying levels of high school students in terms of grade level, school type, parental coexistence, parents' economic status and the type of application preferred on the Internet. When the findings are examined from a relational point of view, there is a positive and weak relationship between cyberbullying and smartphone addiction, and a weak and negative relationship between

cyberbullying and media literacy. In addition, it has been revealed that there are weak and negative relationships between media literacy sub-dimensions "being aware, having knowledge", "analyzing, reacting" and "judging, seeing implicit messages" and cyberbullying.

Discussion and Conclusion

As a result of the findings of the study, it was seen that the cyberbullying level of students was low. However, due to the nature of cyberbullying studies, the accuracy of students' answers can be discussed in quantitative studies. In addition, the cyberbullying levels of students are significant in favor of male students according to gender. In this context, it can be said that male students are more inclined to cyberbullying behaviors. Cyberbullying levels did not differ significantly in terms of other variables such as grade level, school type, parental relationship status, parent economic status and the type of environment preferred on the internet. Compared to other studies in the field, this situation can be interpreted through the cultural and sociological characteristics of the region where the participants studied. When the relationships between cyberbullying and smartphone addiction are examined, it has been determined that the increase in the smartphone addiction of students may increase the cyberbullying behaviors. When the relationship between media literacy levels of students and cyberbullying are examined, it is thought that as the media literacy level increases and especially students who gain the "awareness and knowledge" characteristics, they will not participate in cyberbullying behaviors. However, it should not be ignored that there are low-level significant relationships between the variables in the table that emerges in terms of correlation coefficients. As a result, one of the harmful effects of misuse of ICTs for social communication by young people is the phenomenon of cyberbullying. This type of bullying is gaining momentum by keeping up with the rapid increase in the use of the internet and smartphones as social interaction tools. Especially young users who use ICTs for social purposes should know that their behavior while using this type of technology is acceptable or unacceptable for individuals and society. In this respect, media literacy has a role in preventing cyberbullying among young people, and in this respect, the need to expand the scope of the concept of media literacy in parallel with the development of technology is essential (Livingstone & Brake, 2010).

GİRİŞ

21. yüzyıl, teknolojik gelişmelerin yaşandığı bir nevi dijital dünyanın inanılmaz bir hızla ivme kazandığı ve toplumsal hayatın da bu ilerlemeye göre şekillendiği bir dönem olarak görülmektedir. Teknolojinin bu denli hayatımızın içerisine entegre olması ile adeta uzaklar yakın hale gelmiştir. Artık bilgiye erişim kolay ve hızlı hale gelmiş aynı zamanda buna paralel olarak bilgiyi kullanabilme kolaylaşmıştır. Özellikle teknoloji doğumlu sayılan genç nesil, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmakta ve teknoloji artık onlar için hayatın bir parçası konumundadır. Gençler yeni bir çevre edinme, sanal ortamlarda sosyal ilişkileri sürdürme, kendilerine ait görsel ve videoları paylaşma, iletişim kurma vb. gibi eylemlerini bu teknolojiler sayesinde gerçekleştirmektedirler. Teknolojiyi bilinçli kullanan ve 21.yüzyılın kazanılması gereken özelliklerinden biri olan medya okuryazarlığı iyi seviyede olan genç bir birey için teknoloji odaklı fırsatlar gayet cezbedici niteliktedir. Fakat dijital dünya ve özellikle de kullanımı yaygınlaşmış olan akıllı telefonların tek tuş darbesiyle açtığı kapılar ve sağlamış olduğu yararların yanı sıra birtakım dezavantajlarının da olduğu düşünülmektedir. Bu dezavantajlı durumlardan bir tanesi de geleneksel ortamda yapılan zorbalığın sanal dünya üzerindeki şeklidir. Bu bağlamda, geleneksel zorbalığın sanal ortamda gerçekleştirilmesine "siber zorbalık" adı verilmektedir (Eroğlu ve Peker, 2011).

Siber Zorbalık

Siber zorbalık terimi "*Bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığı ile bir kişi ya da grup tarafından diğer kişi veya gruplara zarar vermek için kurgulanan, kasıtlı, yinelenen ve düşmanca davranış ve durum içeren zorbalık türü*" şeklinde tanımlanmıştır (Belsey, 2004). Siber zorbalık kavramı diğer araştırmacılar tarafından, medya zorbalığı, e-zorbalık, çevrimiçi zarar verme, mesaj zorbalığı, siber taciz ve internet zorbalığı gibi terimlerle ifade edilmiştir (Kowalski ve Limber, 2007; Hinduja ve Patchin,

2009). Ek olarak alanyazında, Siber zorbalık; “herhangi bir grup ya da kişinin, diğer grup ya da kişilere zarar vermek niyeti ile bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak mesaj ve resimlerini düzenli olarak göndermesi” şeklinde de ifade edilmektedir (Willard, 2005; Patchin ve Hinduja, 2006). Arıca (2011) ise siber zorbalığı, “yine bilgi ve iletişim teknolojileri vasıtasıyla kişilere veya gruplara teknik veya ilişkisel olarak zarar verici davranışlarda bulunma” şeklinde tanımlamıştır. Campbell (2005) ise siber zorbalığı “geleneksel zorbalığın sanal ortama taşınmış şekli “olarak ifade etmiştir. Son olarak, Shariff (2008) tarafından yapılan tanımda siber zorbalığın; “kitle iletişim araçlarını kullanarak, diğer kişilere şantaj yapılması, hor görülmesi cinsel içerikli resim veya mesaj gönderilmesi” eylemlerini kapsadığı ifade edilmiştir.

Siber zorbalık davranışları ilk olarak karşımıza zorbanın mağduru elektronik ve teknolojik iletişim araçları aracılığıyla tehdit etmesi veya mağduru zor durumda bırakarak zorba kişinin kendisini mağdur gibi tanıtarak onun adını kullanarak diğer insanlara zorbalık yapması olarak ifade edilmektedir (Arıca, 2009). Siber zorbalık davranışında mağdur ile zorba arasında herhangi bir fiziksel temas olmamasına karşın siber zorbalık durumu yaşamış olan kişiler, psikolojik olarak olumsuz etkilenmektedirler. Zorbalığa uğrayan kişilerde üzüntü, depresyon, korku, özgüven eksikliği, düşük benlik kaygısı gibi duygu durumları yoğun olarak görülebilmektedir (Hinduja ve Patchin, 2005). Ayrıca gençler ve çocuklar sergilemiş oldukları bu zorba davranışları bir oyun olarak lanse etmekte, herhangi bir sorumluluk kabul etmemektedirler (Willard, 2006).

Siber zorbalık alanında araştırmalar yapan ve bu kavramın öncüleri sayılan isimlerden olan Hinduja ve Patchin’in (2009) araştırmasına göre, siber zorbalığa maruz kalan kurbanların %20’si intihar düşüncesinin içerisine girmektedir. Siber zorbalığı yaşamayan yaşlılarına göre daha fazla bu duruma meyilli oldukları ifade edilmiştir. Hem Türkiye hem dünyada yapılan çalışmalar incelendiğinde siber zorbalık davranışının ciddi bir sorun olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Yurtdışında ergenler üzerinde yapılan bir araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin yarısının siber zorba davranışlara maruz kaldığı, yaklaşık olarak %5’inin ise siber zorba olduğu ortaya çıkmıştır (Raskauskas ve Stoltz, 2007). Yine başka bir çalışmada öğrencilerin %43’ünün siber zorbalığa uğradığı ifade edilmiştir (Wolak, Mitchell ve Finkelhor, 2007). Türkiye’de siber zorbalık ile ilgili yürütülen başlangıç çalışmalarından biri Erdur-Baker ve Kavşut (2007) tarafından yapılmıştır. Çalışma sonucunda ortaokullarda siber zorbalık eylemleri %28, siber kurbanların oranı ise %30 olarak saptanmıştır. Yine farklı bir araştırmada ortaöğretimdeki öğrencilerin yaklaşık %17’sinin siber zorbalığa maruz kaldığı ve %16’sının siber zorba olduğu tespit edilmiştir (Ayas, 2011). Ayas ve Horzum’un (2012) yaptığı çalışmanın bulguları incelendiğinde öğrencilerin %18,6’sının sanal zorbalık davranışına uğrayarak siber mağdur olduğu, %11,6’sının sanal zorbalık yaparak siber zorba oldukları ifade edilmiştir.

Son yıllarda ülkemizdeki şiddet olayları gittikçe artmaktadır. Bunun sebeplerinden birinin bilgi ve iletişim teknolojilerinin olumsuz kullanılması olduğu ifade edilmektedir. Özellikle teknolojik araç ve gereçlerin artık iletişim kanalı araçları haline gelmeleri ve bu araçlarla sanal bir dünya yaratılması siber zorbalık durumunu ortaya çıkarmıştır. Özellikle genç nesil arasında fazla olarak kullanılan teknolojinin okullarda ortaya çıkan klasik zorbalığı internet ortamına taşıdığı ileri sürülmektedir (Arıca, 2011). Özellikle günümüzde öğrenciler içerisinde yaşanan zorbalığın gün geçtikçe internet ve akıllı telefonlar gibi siber alanlarda da ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Raskauskas ve Stoltz, 2007).

Akıllı telefonlar ve Bağımlılık

Akıllı telefonlar, sıradan cep telefonlarına göre farklı mobil uygulamalar ihtiva eden, üst düzey işlemler yapabilen, bilgi işleme ve bağlanabilirliği yüksek olan mobil cihazlardır. Bu açıdan akıllı telefonlar, günümüzde verilerin gönderilip alınması, internete ulaşım, e-posta ve mesajların ulaştırılması, dijital uygulamanın görülmesi ve firmalarla ilgili sistemler sayesinde verilerin gönderilip alınmasının sağlanması gibi bilgisayarların yaptığı birçok işi yapabilmektedir (Kim ve Hovav, 2011). Pek çok uygulama ve özellik içeren akıllı telefonlar bireylerin yaşamlarına, bankacılık, sağlıklı yaşam, multimedya, bilgiye kolay erişim uygulamaları, eğitim, alışveriş gibi eylemlerde kolaylık sağlamaktadır. Sonuç olarak akıllı telefonlar sayesinde neredeyse her iş için bir uygulama bulunduğu ve bu uygulamaların hayatımızı kolaylaştırdığı yadsınamaz bir gerçektir (Akin, 2018). Corbonell, Oberst ve Beranuy (2013) akıllı telefon kullanımında cezbeden özelliklerin bulunduğunu ifade etmişlerdir. Bu özellikleri; memnun olma, artan güvenlik ve kontrol, iletişim, statü veya kimlik göstergesi, özgürlük, duyguların belirtilmesi, kalıcı ulaşılabilir olma, eğlence/oyun olarak belirtmişlerdir.

Akıllı telefonların bu sayılan özellikleri ve gündelik yaşamı daha kolay hale getirmesinin yanı sıra bireyler ve toplum açısından birtakım zararlarının da olduğu düşünülmektedir. Özellikle Z kuşağı ve sonraki kuşakları içeren genç neslin teknolojik olarak zengin bir ortamda doğmalarından kaynaklanan (Aktaş ve Yılmaz, 2017) yaygın akıllı telefon kullanımı gençlerin risk altında olduğunu göstermektedir. Akıllı telefonların aşırı ve problemlili kullanılması sonucunda özellikle psikolojik ve fizyolojik problemler ortaya çıkabilmektedir. Fizyolojik problemler arasında en sık görülenler; el ve bilek ağrıları, sırt ve kas ağrıları, göz hastalıkları, boyun tutulması, uyku problemleridir (Choi ve diğ.,2015; Mustafaoglu ve diğ., 2021; Thomée, Härenstam ve Hagberg, 2011; Tamura, Nishida, Tsuji ve Sakakibara, 2017). Bunun yanında, bu problemlili kullanım bireylerin iş veya okul hayatında konsantrasyon kaybı yaşatmakta, sosyal kaygı ve iletişim bozuklukları akabinde psikolojik problemleri meydana getirmekte (Choi ve diğ.,2015), dahası depresyon ve kaygı gibi sorunlara neden olabilmektedir (Aktan ve Kutlay 2021). Akıllı telefonların aşırı ve problemlili kullanımı sonucunda ortaya çıkan bir başka sorun ise akıllı telefon bağımlılığıdır.

Akıllı telefon bağımlılığını ele alan ilk araştırmacılarından biri olan Young (1996), akıllı telefon bağımlılığının alkol, uyuşturucu madde, kumar bağımlılıkları ile benzerliklerini incelemiştir ve akıllı telefonu düşünmeden edememe, telefonu elinden bıraktığında depresif, mutsuz, kaygılı ve tedirgin hissetme, artan akıllı telefon bağımlılığı sebebiyle, iş hayatında ve özel hayatta meydana gelebilecek olumsuzluklardan dolayı önemli ve incelenmesi gereken bir kavram olduğundan söz etmiştir. Griffiths (1996) ise teknolojik bağımlılıkları, tedavi alanlarında sözü geçen madde dışı bağımlılıkların bir alt grubu ve insan-makine etkileşimini kapsayan kimyevi olarak doğada yeri olmayan operasyonel bir davranım olarak tanımlamaktadır. Bu bağımlılıklar, şiddetli olumsuz durumlara sebebiyet verebilmektedir. Buna rağmen, kişilerin kendilerini kontrol edemediği ve stres duygusundan kaçınarak haz almak için gösterdikleri davranışlardır. Bolle (2014)'ye göre akıllı telefon bağımlılığı, alkol bağımlılığı, sigara bağımlılığı ve madde bağımlılığı gibi kimyasal bağımlılık türlerinden farklılık göstermektedir.

Akıllı telefon bağımlılığının kapsamında akıllı telefonu aşırı kullanan bireyler sosyalleştiklerini düşünürken, tam aksine gerçek hayattan uzaklaşmakta ve yalnızlaşmaktadırlar (Şata ve diğ., 2016). Ayrıca akıllı telefon bağımlısı olan kişilerin yalnızlık ve sosyal kaygı yaşadığı görülmektedir (Alikaşifoğlu, 2012). Akıllı telefon bağımlısı olan gençlerin özellikle okulda derslerine odaklanamadıkları ve ders başarılarında düşüşler gözlendiği düşünülmektedir (Gezgin, Hamutoğlu, Samur ve Yıldırım, 2018; Samaha ve Hawi, 2016). Akıllı telefon bağımlılığının depresyon, hiperaktivite, dikkat eksikliği, sosyal fobi, anksiyete gibi problemlere yol açtığı tespit edilmiştir (Alikaşifoğlu, 2012). Alanyazında akıllı telefon bağımlılığı ile ilgili çalışmaların günümüzde bir hayli fazlaştığı görülmektedir (Al-Barashdi, Bouazza ve Jabur, 2015; Tavolacci ve diğ., 2015; Gezgin, 2018; Daysal ve Yılmazel, 2020; Gezgin ve Mihci, 2020; Ting ve Chen, 2020; Gezgin, Gurbuz ve Barburoglu, 2021).

Siber Zorbalık ile Teknoloji Bağımlılığı İlişkisi

Dijital bağımlılıklar ile siber zorbalık arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar günden güne artmaktadır. Örnek olarak Eroğlu, Aktepe, Akbaba, Işık ve Özkorumak (2015) tarafından yürütülen bir araştırmada, ailesi tarafından akıllı telefonu aşırı kullanımı açısından psikiyatri bölümüne götürülen 160 ergen ile yürütülen çalışmanın sonuçları incelendiğinde internet bağımlılığı riskini yüksek olarak taşıyan ergenlerin siber zorbalık ve siber mağduriyet risklerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguyu destekler şekilde alanyazında yürütülen çalışmalarda yakın ilişkilerin bozulmasına sebep olabilen internet bağımlılığının siber zorbalık ve mağduriyet ihtimalini yükselttiği tespit edilmiştir (Aktepe, Olgaç-Dündar, Soyöz ve Sönmez, 2013; Ybarra ve Mitchell, 2004). Efe, Erdem ve Vural (2021) tarafından Türkiye'de bir ilde 546 lise öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada lise öğrencilerinin hafta içi ve hafta sonu 7 saatten fazla internette zaman geçirmeleri ile siber zorbalık düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki rapor edilmiştir. Ünver ve Koç (2017) ile Yüksel ve Yılmaz (2016) tarafından yürütülen çalışmalarda da internet kullanım süresinin artmasının sorunlu internet kullanımı ve sakıncalı internet davranışlarını attırdığı ifade edilmiştir. Chang ve arkadaşları (2014) internet bağımlılığı yaşayan gençlerin daha yüksek seviyede siber zorbalık ve sağlık riskleri yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Son olarak, Demir ve Seferoğlu (2016) tarafından yürütülen çalışmada ise medya okuryazarlık, internet bağımlılığı ve siber aylıklık ile siber zorbalık davranışı eğilimleri arasındaki olası ilişkiler araştırılmıştır.

Analiz sonucunda, sanal aylıklık ve internet bağımlılığı ile anlamlı ve pozitif, medya okuryazarlığı ile ise negatif yönde anlamlı ilişkide olduğu sonucuna varılmıştır.

Alanyazında görüldüğü gibi siber zorbalık ile internet bağımlılığı arasında ilişkinin varlığı çalışmalarla tespit edilmiştir. Fakat internetin yoğunlukla mobil olarak akıllı telefonlarda kullanılıyor olması akıllı telefon bağımlılığını gündeme getirmektedir. Çünkü akıllı telefonlarla yoğun bir şekilde internet ve sosyal medya kullanımı, bireyleri akıllı telefona ya da içerdiği içerik ve uygulamalara bağımlı hale getirebilmektedir. Bağımlılık yüzünden özellikle gençler zamanlarının çoğunu internette ve akıllı telefonlarında geçirmektedirler. Ayrıca eklemek gerekirse bu teknolojik çağda internet üzerinde şiddet unsurunu ihtiva eden çok fazla web sitesi, mobil uygulama ve portal bulunmaktadır. Gençler bu şiddet unsurlarına belirli zaman içinde maruz kalabilmektedir. Maruz kalınan bu şiddet unsurları, bireylerin şiddet algısının değişmesine neden olabilmektedir (Ko, Yen, Liu, Huang ve Yen, 2009; Alavi, Maracy, Jannatifard ve Eslami, 2011). Bu bağlamda özellikle çocuk ve gençlerin internet ortamında açık hedef haline geldiği bildirilmektedir (Koç ve diğ., 2018). Bu verilerin ışığında şiddet ve saldırganlık temelinde akıllı telefon bağımlılığı ve siber zorbalık ilişkisinin varlığı düşündürücü niteliktedir.

Medya Okuryazarlığı

Medya okuryazarlığı, “türlü şekillerdeki medya metinlerine erişebilme, bu erişilen metinleri analiz edip yorumlayabilme ve kendi medya metinlerini yaratabilme becerisi” olarak ifade edilmektedir (Andersen, 2002; Levin ve diğ., 2004). Medya okuryazarlığı konusunda ilk sistematik tanımlamayı yapan kişi olan Sirkka Minkkinen’a göre medya okuryazarlığı ise bilişsel, ahlaki, felsefi konulardaki beceri ve yetenekleri geliştirmektir (Minkkinen, 1978). Bu bağlamda günlük yaşantımızın bir parçası haline gelen medyanın, insanların birbirleri ile olan iletişimlerini kolay kılma, gündemle alakalı güncel olma, bilgiye çok kolay erişebilme ve bilgiyi insan yaşantısının bir parçası haline getirme gibi işlevleri içerdiği düşünülmektedir (Altun, 2005). Medyanın kişiler arası iletişimi kolaylaştırma ve bilgilendirmenin yanı sıra; ticari amaç, toplulukları etkileme ve yönlendirme ayrıca güç elde etme gibi çeşitli hedefleri de olabilmektedir.

Medya okuryazarlığı yetkinliği açısından Hobbs (2010) tarafından ele alınan “Dijital ve Medya Okuryazarlığı: Bir Hareket Planı” başlıklı raporda, medya okuryazarı olan kişilerin sahip olmaları gereken belli başlı özellikleri ortaya koyulmuştur. Bunlar; “ulaşabilme”, “analiz” ve “değerlendirme”, “üretme”, “paylaşma” ve “harekete geçme-eylemsellik”tir. Hobbs’a göre bilgi toplumunda medya okuryazarı olmak isteyen bireylerin bu becerileri kazanmaları gerekmektedir. Jols ve Thoman’a göre ise 21. yüzyıl yaklaşımlarından biri olan medya okuryazarlığı, yazılı medyadan videoya, videodan internete türlü mecralarda bulunan medyaya ulaşma, okuma, çözümleme, yorumlama ve üretme yeteneği için bir çerçeve oluşturmaktadır. Böylece medya okuryazarlığı, medyanın etkilerinin toplum tarafından anlaşılmasına katkı sağlarken diğer taraftan demokratik ve çağdaş bir toplumda iyi bir vatandaş olmak için gerekli olan araştırma yapma ve kendini ifade etme gibi yeteneklerin kazanılmasını da sağlamaktadır (Jols ve Thoman, 2008). Medya okuryazarı olan kişinin, siyasal, toplumsal ve sivil alanlarda duygu ve düşüncelerini daha iyi şekilde açıklayabildiği düşünülmektedir. Ayrıca pazar eğilimli olan ekonomide kendisini yalnızca tüketici olarak konumlandırmanın haricinde bilgiyi kullanabilmekte ve nitelikli bilgi kaynaklarına ulaşabilmektedir. Medya kanallarında etik olmayan davranışlarda bulunmamakta ve etik kurallara uygun davranmaktadır. Farklı bir ifadeyle medya okuryazarı olan kişinin internette risk oluşturabilecek farklı, değersiz ve tehlikeli içeriklere ulaşım açısından bilgili olduğu ve bu içeriklere ulaşmadığı, tehlikeli durumların ve meydana gelebilecek risklerin farkında olduğu ve bu bireylerin interneti bilgi almak ve yararlı amaçlar için kullandığı söylenebilir (Binark ve Bayraktutan, 2013).

Siber Zorbalık ile Medya Okuryazarlık İlişkisi

Alanyazında medya okuryazarlık ve siber zorbalık arasındaki ilişkiyi farklı açılardan inceleyen pek çok çalışma bulunmaktadır. Yürütülen çalışmalar medya okuryazarlık düzeyi yüksek olan kişilerin siber zorba davranışlarda bulunmadıklarını göstermektedir. Örnek olarak Demir ve Seferoğlu (2016) tarafından yürütülen çalışmada medya okuryazarlığı, internet bağımlılığı ve siber aylıklığın siber zorbalık ile ilişkisi incelenmiş olup siber zorbalık davranışının, siber aylıklık ve internet bağımlılığı ile anlamlı ve pozitif, medya okuryazarlığı ile ise negatif yönde anlamlı ilişkide olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Erdoğan (2021) tarafından yürütülen bir çalışmada, ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığı ile siber zorbalık düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Farklı bir anlatım ile öğrencilerin dijital okuryazarlık seviyeleri artarken, siber zorbalık davranışları azalmaktadır. Kozan ve Özek (2019) tarafından üniversite öğrencilerinin katılımıyla yürütülen araştırmada öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile siber zorbalığa karşı duyarlılığı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile siber zorbalık davranışları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkinin varlığı ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifade ile öğrencilerin medya okuryazarlığı seviyeleri arttıkça siber zorbalığa karşı duyarlılıkları da artmaktadır. Prihastuty, Swaraswati, Rahmawati ve Khasanah (2019) tarafından yürütülen çalışmada, öğrencilere verilen medya okuryazarlığı eğitimi sonucunda, siber zorbalık bilgisinin artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Siber zorbalık bilgisinin artması, siber zorbalık niyetinin azalması anlamına gelmektedir. Eğitimden sonra medya okuryazarlık seviyesinin artmasına paralel olarak siber zorbalık niyeti doğru orantılı olarak azalmıştır. Çiftçi ve Sakallı (2016) tarafından yürütülen çalışmada öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile siber zorbalık davranışları arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle kişilerin dijital yetkinlik ve becerilerinin, siber zorbalık durumunun önemli bir engelleyicisi olduğu düşünülebilmektedir. Ayrıca medya okuryazarlığı alanında verilebilecek olan eğitim ve uygulamaların siber zorbalığın ve öbür ilişkili sorunların önüne geçilebilmesinde önemli olduğuna işaret etmektedir.

Sonuç olarak siber zorbalık, dijital teknolojiler vasıtasıyla gerçekleştirilen ve kurban açısından kötü sonuçlar doğuran bir zorbalık türüdür. Bu tür zorbalıkta hedef seçilen kurbanı korkutmaya, kızdırmaya ya da utandırmaya yönelik olarak tekrarlanan davranışlar özellikle sosyal medya, mesajlaşma platformları, oyun platformları ve akıllı telefonlar aracılığıyla yapılmaktadır. Siber zorbalık davranışı gösteren kişilerin bu davranışlarının farkına varıp siber zorbalıktan vazgeçmeleri önem arz etmektedir. Bu çalışmada da temel amaç olarak lise öğrencilerinin siber zorbalık davranışı gösterme düzeyleri ile akıllı telefon bağımlılığı, medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki olası ilişkiler incelenmektedir. Aslında burada temel amaç akıllı telefon bağımlılığının zorbalık üzerinde destekleyici bir etkisi olabileceği ve Milli Eğitim Bakanlığının eğitim-öğretim müfredatında bulunan medya okuryazarlık dersi kapsamında kazanılmış ya da kazanılacak olan medya okuryazarlık düzeyinin ise siber zorbalık ile mücadelede bir farkındalık etkisi yaratacağı düşüncesine dayanmaktadır. Bu açıdan çalışma sonucunda elde edilen verilerin hem alanyazın için hem de okul yöneticileri, öğrenciler, öğretmenler ve ailelerin siber zorbalık farkındalığı için önemli olduğu ve tüm paydaşlara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda aşağıda belirtilen çalışma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Lise öğrencilerinin siber zorbalık, akıllı telefon bağımlılığı ve medya okuryazarlık düzeyleri nasıldır?
2. Lise öğrencilerinin siber zorbalık düzeyi;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Sınıf düzeyi,
 - c. Okul türü,
 - d. Ebeveynlerin birliktelik durumu,
 - e. Ebeveynlerin ekonomik durumu,
 - f. İnternette tercih edilen uygulama türüne göre değişmekte midir?
3. Lise öğrencilerinin siber zorbalık düzeyleri ile akıllı telefon bağımlılığı ve medya okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Lise öğrencilerinin siber zorbalık düzeyleri ile akıllı telefon bağımlılığı, medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmada, ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. Çünkü tarama modellerinden biri olan ilişkiisel tarama yöntemi, iki ve daha fazla değişken arasındaki olası değişimi ve bu ilişkinin düzeyini ortaya çıkarmak amaçlı kullanılmaktadır (Karasar, 1998). Çalışmada temel iki hipotez, “Lise öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığı arttıkça siber zorbalık düzeyi de artar” ve “Lise öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyi arttıkça siber zorbalık düzeyleri azalır” şeklindedir.

Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem

Çalışma grubunda yer alan katılımcıların elde edilmesinde kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda çalışma grubunu Trakya bölgesi Edirne ili Uzunköprü ilçesinde faaliyet gösteren dört devlet okulunun lise kademesine devam eden 431 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların 265'i (%61,5) kız öğrenci, 166'sı (%38,5) erkek öğrencidir. Katılımcılara ait diğer bilgiler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1.
Katılımcıların demografik özellikleri

Katılımcılar	f	%
Cinsiyet		
Kız	265	61,5
Erkek	166	38,5
Sınıf Düzeyi		
9.sınıf	152	35,3
10.sınıf	77	17,9
11.sınıf	114	26,5
12.sınıf	88	20,4
Okul Türü		
Fen Lisesi	44	10,2
Anadolu Lisesi	222	51,5
İmam Hatip Lisesi	13	3,0
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	152	35,3
Ebeveyn Birliktelik Durumu		
Birlikte	406	94,2
Ayrı	25	5,8
Ebeveyn Ekonomik Durumu		
1000-2500 TL	143	33,2
2500-5000 TL	204	47,3
5000-10000 TL	65	15,1
10000 TL ve üstü	19	4,4
İnternette Tercih Edilen Uygulama Türü		
Sosyal Ağ Uygulamaları (Instagram, Facebook, Twitter vb.)	224	51,98

Video, Film ve Müzik Uygulamaları (Youtube, Netflix, Spotify vb.)	92	21,35
İletişim Uygulamaları (WhatsApp, messenger vb.)	76	17,63
Dijital oyunlar	27	6,26
Diğer Uygulamalar(Haber Siteleri ve Uygulamaları vb.)	12	2,78

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı dört bölümü kapsamaktadır. Birinci bölümde cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü vb. bilgiler içeren demografik veriler bulunmaktadır. Diğer bölümlerde ise sırasıyla Siber zorbalık ölçeği ergen formu, akıllı telefon bağımlılığı ölçeği kısa formu ve medya okuryazarlığı düzeyi belirleme ölçeği yer almaktadır.

Çalışmada araştırmacılar tarafından katılımcıların demografik bilgilerine erişmek için kişi bilgileri formu oluşturulmuştur. Kişi bilgileri formunda cinsiyet, sınıf seviyeleri, okul türü, ebeveynlerin birliktelik durumu ve ebeveynlerin ekonomik durumu gibi demografik özelliklere yer verilmiştir.

Çalışmada kullanılan birinci ölçek, Arıca, Kınay ve Tanrıkulu (2012) tarafından geliştirilen Siber Zorbalık Ölçeği Ergen Formu (SBÖ-EF) ölçeğidir. Ölçek dörtlü likert derecelenme ve 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 24 ile 96 arasındadır. Yüksek puanın varlığı, siber zorbalık eğiliminin yüksekliği anlamına gelmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .95 olarak verilmiştir. Çalışmada bu katsayı değeri .98 olarak bulunmuştur.

Çalışmada ikinci ölçek olarak Noyan ve arkadaşları (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği Kısa Form (ATBÖ-KF) kullanılmıştır. ATBÖ-KF, orijinali Kwon ve arkadaşları (2013) tarafından öğrencilerin akıllı telefon bağımlılığı risk düzeyini ölçmek için geliştirilmiştir. Türkçe'ye uyarlanan ölçek 10 maddeden oluşmaktadır ve 6'lı likert yapıdadır. Ölçek maddeleri 1'den 6'ya doğru derecelendirilmiş olup alınabilecek puanlar 10-60 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanın artması bağımlılık riskini arttırmaktadır. Ölçek tek faktörü kapsamaktadır. Ölçeğin orijinalinin Cronbach alfa katsayısı .91 ve Türkçe versiyonunun Cronbach alfa katsayısı .86 olarak rapor edilmiştir. Çalışmada bu katsayı değeri .91 olarak tespit edilmiştir.

Çalışmada üçüncü ve son olarak Karaman ve Karataş (2009) tarafından geliştirilen Medya Okuryazarlığı Düzeyi Belirleme Ölçeği (MODBÖ) kullanılmıştır. Ölçek 17 maddeden oluşmaktadır ve 5'li likert tipindedir. Ölçek maddeleri 1'den 5'e doğru derecelendirilmiş olup alınabilecek puanlar 17-85 arasında değişmektedir. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. 7 maddeden oluşan "farkında olma, bilgi sahibi olma" alt boyutu ve Cronbach Alfa değeri .72 tespit edilmiştir. 6 maddeden oluşan "analiz edebilme, tepki oluşturabilme" alt boyutu ve Cronbach Alfa değeri .70 bulunmuştur. 4 maddeden oluşan, "yargılayabilme, örtük mesajları görebilme" alt boyutu ve Cronbach Alfa değeri .70 bulunmuştur. Ölçeğin, tek faktör olarak Cronbach Alfa değeri .84 verilmiştir. Çalışmada bu katsayı .97 bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama süreci, Edirne ili Uzunköprü ilçesindeki devlet okullarında eğitim-öğretimin bahar döneminde 1 Şubat 2020-30 Nisan 2020 tarihleri arasında üç ay süresince Google Anketler vasıtasıyla gönüllülük esasına göre yürütülmüştür. Araştırmacılar tarafından ilgili anket formu linki öğrencilere e-mail yoluyla iletilmiştir. Araştırma formunda kullanılan ölçeklerin kullanım izinleri e-posta yoluyla ilgili kişi ya da kurumlardan alınmıştır. Bir araştırma formunun doldurulması ortalama 13 dakika sürmüştür. Araştırmada analiz sürecine geçmeden önce verilerin normallik varsayımını kontrol etmek için varsayım testi yürütülmüştür (Kolmogorov-Smirnov). Yürütülen analiz sonucunda veriler normal dağılmamaktadır ($p < 0,05$). Ayrıca ölçeklerden elde edilen veriler üzerinden basıklık ve çarpıklık değerleri gözden geçirilmiştir. Bu değerler sonucunda da verilerin ± 1.96 aralığında olmadığı bu yüzden normal dağılmadığı gözlemlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu yüzden çalışmada betimsel istatistiklerin yanında Mann Whitney-U, Kruskal Wallis-H ve Spearman Rank korelasyon analizi gibi

parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır. Analiz süresince SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır.

Çalışmada lise öğrencilerinden veri toplamak için Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Araştırmalar Etik Kurulu'nun 06.05.2020 tarihli toplantısından alınan 03/05 numaralı karar ile etik kurul izni alınmıştır (Sayı:29563864-050.04.04-E.432844). Ayrıca Edirne İl Eğitim Müdürlüğü Anket Değerlendirme Komisyonunun 09.12.2020 tarihli oluru raporu ile çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının Edirne İli Uzunköprü İlçesinde bulunan Resmi Liselerde kullanılmasına izin verilmiştir (Sayı:56569733-44-E.17867557).

BULGULAR

Lise öğrencilerinin siber zorbalık seviyeleri ile akıllı telefon bağımlılığı, medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmada katılımcıların kullanılan ölçeklerden aldıkları ortalama puanlar göz önünde bulundurulduğunda siber zorbalık ölçeğinden alınan ortalama puanın $\bar{X}=1,11$, akıllı telefon bağımlılığı ölçeğinden alınan ortalama puanın $\bar{X}=2,59$ ve medya okuryazarlık ölçeğinden alınan ortalama puanın $\bar{X}=3,77$ olduğu görülmüştür. Ayrıca medya okuryazarlık ölçeğinin “farkında olma, bilgi sahibi olma” alt boyutlarından alınan ortalama puanın $\bar{X}=3,95$, “analiz edebilme, tepki oluşturabilme” alt boyutundan alınan ortalama puanın $\bar{X}=3,58$ ve “yargılayabilme, örtük mesajları görebilme” alt boyutundan alınan ortalama puanın $\bar{X}=3,73$ olduğu tespit edilmiştir. Tablo 2’de ölçeklere dair betimsel değerlere yer verilmiştir.

Tablo 2.
Ölçeklere ait betimsel istatistikler

Değişkenler	Min	Max	\bar{X}	Std. Sapma
SBÖ-EF	1	4	1,11	,381
ATBÖ-KF	1	6	2,59	1,245
MODBÖ	1	5	3,77	1,065
MODBÖ- Faktör 1	1	5	3,95	1,055
MODBÖ- Faktör 2	1	5	3,58	1,169
MODBÖ- Faktör 3	1	5	3,73	1,198

(SBÖ-EF: Siber Zorbalık Ölçeği-Ergen Formu; ATBÖ-KF: Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği-Kısa Formu; MODBÖ: Medya okuryazarlık Düzeyi Belirleme Ölçeği)

Cinsiyet değişkenine göre siber zorbalık düzeylerinin incelenmesi için yürütülen analiz sonucunda lise öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından siber zorbalık düzeylerinde anlamlı bir fark görülmüştür ($U=19580,50$; $p<0,05$). Bu bulgu sonucunda kız öğrencilere göre erkek öğrencilerin siber zorbalık eğilimine daha yatkın olduğu söylenebilir. Tablo 3’de cinsiyete göre siber zorbalık düzeyleri arasındaki farkı ortaya koyan bulgular gösterilmektedir.

Tablo 3.
Cinsiyete göre siber zorbalık düzeyleri

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	265	206,89	54825,50	19580,50	0,02*
Erkek	166	230,55	38270,50		

* $p<0,05$ düzeyinde anlamlılık.

Sınıf düzeyine göre lise öğrencilerinin siber zorbalık düzeylerinin incelenmesi için yürütülen analiz sonucunda siber zorbalık düzeylerinde sınıf düzeyi açısından anlamlı bir fark görülmemiştir ($X^2=4,007$; $p>0,05$). Tablo 4’de sınıf seviyesine göre siber zorbalık düzeyi açısından elde edilen bulgular gösterilmektedir.

Tablo 4.
Sınıf düzeyine göre siber zorbalık düzeyleri

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	X^2	sd	p
9.sınıf	152	213,46	4,007	3	0,261
10.sınıf	77	230,53			
11.sınıf	114	202,09			
12.sınıf	88	225,70			

* $p<0,05$ düzeyinde anlamlılık.

Okul türüne göre lise öğrencilerinin siber zorbalık düzeylerinin incelenmesi için yürütülen analiz sonucunda siber zorbalık düzeylerinde okul türü açısından anlamlı bir fark görülmemiştir ($X^2=4,539$; $p>0,05$). Tablo 5’de okul türüne göre siber zorbalık düzeyi açısından elde edilen bulgular gösterilmektedir.

Tablo 5.
Okul türüne göre siber zorbalık düzeyleri

Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	X^2	sd	p
Fen Lisesi	44	204,45	4,539	3	0,209
Anadolu Lisesi	222	207,93			
İmam Hatip Lisesi	13	219,46			
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	152	230,83			

* $p<0,05$ düzeyinde anlamlılık.

Ebeveynlerin birliktelik durumuna göre siber zorbalık düzeylerinin incelenmesi için yürütülen analiz sonucunda lise öğrencilerinin siber zorbalık düzeyi arasında ebeveynlerin birliktelik durumu açısından bir fark bulunmamıştır ($U=4292,00$; $p>0,05$). Tablo 6’da ebeveynlerin birliktelik durumuna göre siber zorbalık düzeyi açısından elde edilen bulgular gösterilmektedir.

Tablo 6.
Ebeveyn birliktelik durumuna göre siber zorbalık düzeyleri

Ebeveyn Birliktelik Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Birlikte	406	214,07	86913,00	4292,00	0,139
Ayrı	25	247,32	6183,00		

* $p<0,05$ düzeyinde anlamlılık.

Ebeveynlerin ekonomik durumuna göre lise öğrencilerinin siber zorbalık düzeylerinin incelenmesi için yürütülen analiz sonucunda siber zorbalık düzeylerinde ebeveyn ekonomik durumu açısından anlamlı bir fark görülmemiştir ($X^2=5,753$; $p>0,05$). Tablo 7’de ebeveynlerin ekonomik durumuna göre siber zorbalık düzeyi açısından elde edilen bulgular gösterilmektedir.

Tablo 7.

Ebeveynlerin ekonomik durumuna göre siber zorbalık düzeyleri

Ebeveyn Ekonomik Durumu	N	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p
1000-2500 TL	143	218,67	5,753	3	0,124
2500-5000 TL	204	210,51			
5000-10000 TL	65	210,98			
10000 TL ve üstü	19	271,95			

* $p < 0,05$ düzeyinde anlamlılık.

İnternette tercih edilen uygulama türüne göre lise öğrencilerinin siber zorbalık düzeylerinin incelenmesi için yürütülen analiz sonucunda siber zorbalık düzeylerinde internette tercih edilen uygulama türü açısından anlamlı bir fark görülmemiştir ($X^2=5,605$; $p > 0,05$). Tablo 8’de internette tercih edilen uygulama türüne göre siber zorbalık düzeyi açısından elde edilen bulgular gösterilmektedir.

Tablo 8.

İnternette tercih edilen uygulama türüne göre siber zorbalık düzeyleri

İnternette Tercih Edilen Uygulama Türü	N	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p
Sosyal Ağ Uygulamaları (Instagram, Facebook, Twitter vb.)	224	212,17	5,605	4	0,231
Video, Film ve Müzik Uygulamaları (Youtube, Netflix, Spotify vb.)	92	226,09			
İletişim Uygulamaları (WhatsApp, Messenger vb.)	76	199,89			
Dijital oyunlar	27	246,19			
Diğer Uygulamalar (Haber Siteleri ve Uygulamaları vb.)	12	244,21			

* $p < 0,05$ düzeyinde anlamlılık.

Siber zorbalık ile akıllı telefon bağımlılığı, medya okuryazarlık değişkenleri arasındaki ilişkiyi test etmek için yürütülen Spearman Rank analizi sonucunda lise öğrencilerinin siber zorbalık düzeyleri ile akıllı telefon bağımlılığı, medya okuryazarlık seviyeleri ve medya okuryazarlık alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir ($p < 0,01$). Analize göre lise öğrencilerinin siber zorbalık düzeyleri ile akıllı telefon bağımlılığı arasında pozitif yönde anlamlı zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r = ,288$; $p < 0,01$). Lise öğrencilerinin siber zorbalık düzeyleri ile medya okuryazarlık düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı zayıf seviyede bir ilişkinin varlığı ortaya çıkmıştır ($r = -,201$; $p < 0,01$). Son olarak siber zorbalık ile medya okuryazarlığının alt boyutları MODBÖ1, MODBÖ2 ve MODBÖ3 ($r = -,228$; $p < 0,01$; $r = -,157$; $p < 0,01$; $r = -,158$; $p < 0,01$) arasında negatif yönde zayıf düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada elde edilen veriler sonucunda akıllı telefon bağımlılığı seviyesi arttıkça siber zorbalığın arttığı, medya okuryazarlığı seviyesi arttıkça siber zorbalığın azaldığı söylenebilir. Ayrıca analizden elde edilen katsayılar incelendiğinde medya okuryazarlık alt boyutlarından MODBÖ1’in diğer alt boyutlara göre daha yüksek düzeyde ilişkide olduğu görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda medya okuryazarlık sonucu “farkında olma ve bilgi sahibi olmanın” siber zorbalık davranışının

azalmasında etkili olabileceği düşüncesini güçlendirmektedir. Tablo 9’da değişkenler arasındaki ilişkiye ait elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 9.

Değişkenler arası ilişkilere ait korelasyon matrisi

Bağımlı Değişken	Katsayılar	ATBÖ-KF	MODBÖ	MODBÖ 1	MODBÖ 2	MODBÖ 3
SBÖ-EF	r	,288**	-,201**	-,228**	-,157**	-,158**
	p	0,000	0,000	0,001	0,001	0,001
	n	431	431	431	431	431

** $p < 0,01$ düzeyde anlamlılık.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Lise öğrencilerinin siber zorbalık düzeyleri ile akıllı telefon bağımlılığı, medya okuryazarlık seviyeleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmada katılımcıların kullanılan siber zorbalık davranış eğilim düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgu sonucunda lise öğrencilerinin siber zorbalık davranışı göstermedikleri söylenebilir. Fakat çalışmanın nicel bir çalışma olması ve nicel çalışmaların doğası gereği katılımcıların beyanlarının doğru kabul edilmesi bu durumun kesinliğini engellemektedir. Akıllı telefon bağımlılık düzeyi açısından ise lise öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığının orta seviyeye yakın olduğu söylenebilir. Son olarak medya okuryazarlık ölçeği ve alt boyutlarından alınan ortalama puanlar ise lise öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde siber zorbalık açısından aynı ölçeğin kullanıldığı bir çalışmada siber zorbalık ortalamasının ölçekten alınacak minimum değerinin çok az üstünde olduğu görülmektedir (Süslü ve Oktay, 2018). Fakat başka bir çalışmada siber zorbalık tutum ölçeği kullanılmış ve sonucunda ergenlerin siber zorbalık tutumlarının yüksek olduğu bulunmuştur (Türkoğlu, 2013). Türkiye’de siber zorbalık istatistikleri incelendiğinde 12-17 yaş grubundaki bireylerin yaklaşık %37’si siber zorbalığa maruz kalmaktadır. Ayrıca öğrencilerin de %23’ünün sanal ortamlarda başka bir kişiye kötü veya kırıcı ifadeler kullandığı veya yaptığı belirtilmiştir (Akkoyunlu, 2020). Dünya’da yürütülen çalışmalarda yoğunlukla katılımcıların sergiledikleri siber zorbalık davranışları üzerinde durulmuştur. Örnek olarak, kültürler arası bir çalışma kapsamında 11-15 yaşlarındaki Çinli ve Kanadalı öğrencilerin siber zorbalık deneyimleri karşılaştırılmıştır. Kanada örneğinde siber zorbalık davranışı gösterenler katılımcıların %15’ini oluştururken Çin örneğinde bu oran %7 olarak bildirilmiştir (Li, 2008). Araştırmada, alanyazın ve kamuoyunda elde edilen sonuçlara göre lise öğrencilerinin siber zorbalık davranışı gösterme düzeyinin düşük olduğu bulgusu öğrencilerin, öğrenim gördükleri bölge politika yapımcılarının, okullardaki eğitim ve yönetim kadrosunun farkındalığı açısından tartışmaya açılabilir.

Cinsiyet açısından lise öğrencilerinin siber zorbalık düzeyleri incelendiğinde erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre siber zorbalık davranışı gösterme düzeyleri anlamlı derecede daha yüksek çıkmıştır. Bulguyu destekler şekilde Bayar ve Uçanok (2012) tarafından altı ilde (İstanbul, Mersin, Malatya, Ankara, Hatay ve Gaziantep) ilköğretim ikinci kademe ve liseye devam etmekte olan 1263 ergenin katılımı ile yürütülen çalışmada da erkek öğrencilerin hem kurban hem de zorba olarak siber zorbalık eylemlerine daha çok karıştıkları görülmektedir. Aynı çalışmada bu durum, siber zorbalık eylemlerindeki başkalaşmanın bir kısmının da kız ve erkeklerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanım şekilleri arasındaki farklılıklardan doğabileceğine dayandırılmıştır. Başka çalışmalarda da yine benzer şekilde erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre siber zorba puanlarının anlamlı şekilde daha yüksek olduğu rapor edilmiştir (Pepler ve diğ., 2006; Erdur-Baker ve Kavşut, 2007; Arıcak, 2009; Özdemir ve Akar, 2011; Walrave ve Heirman, 2011; Atik, Özmen ve Kemer, 2012; Türkoğlu, 2013; Süslü ve Oktay, 2018; Bayhan, 2020). Fakat bu çalışmanın sonuçlarının aksine bulgular üreten çalışmalar da alanyazında bulunmaktadır. Çiftçi (2018) tarafından lisede öğrenim gören 256 öğrenci ile yürütülen çalışmada kız ve erkek öğrencilerin siber zorbalık eğilimleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Fakat aynı çalışmada betimsel istatistikler üzerinden kızların siber zorbalıklarının, erkeklere göre biraz

daha fazla olduğu üzerinde durulmuştur. Benzer bir çalışmada da erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre ortalama olarak daha fazla siber zorbalık eylemlerinde buldukları ancak istatistiksel bulgunun anlamlı olmadığı rapor edilmiştir (Li,2006). Korkmaz (2016) tarafından yürütülen çalışmada da lise öğrencilerinin siber zorbalık davranışları cinsiyete göre değişmemektedir. Bulgulardan da görüldüğü gibi farklı sonuçların olmasına karşın özellikle Türkiye’de yürütülen çalışmalarda erkek öğrencilerin siber zorbalık eylemlerine daha meyilli olduğu söylenebilir. Bir çalışmada bu durumun erkeklerin öğrendiği, örnek aldığı ve toplumsallaşma örüntüleri ile sosyalleşme sürecinde daha baskın ve aktif, cengâver yetiştirilmesinin siber zorbalık davranışına da etki edebileceği üzerinde durulmuştur (Bayhan,2020). Cinsiyet açısından lise öğrencilerinin siber zorbalık düzeylerine ait bulguların alan yazına göre farklılaşmasına rağmen erkek öğrencilerin daha çok siber zorbalık eğilimi gösterdiği bulgular ve alanyazında doğrultusunda söylenebilir.

Sınıf seviyeleri açısından lise öğrencilerinin siber zorbalık düzeyleri incelendiğinde 9.- 12. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler arasında siber zorbalık eğilimi açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Benzer şekilde alanyazında siber zorbalığın sınıf düzeyine göre değişmediğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Özdemir ve Akar, 2011; Çelik,2015; Baykal, 2016; Korkmaz, 2016; Çiftçi, 2018). Fakat bunun yanında sınıf düzeyi arttıkça siber zorbalığın arttığını rapor eden çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalardan biri olan ve Semerci (2017) tarafından Ankara’da 296 lise öğrencisinin katılımıyla yürütülen çalışmada, en fazla siber zorbalık davranışı sergileyenlerin 12.sınıf öğrencilerinin olduğu, bunu sırasıyla 11 ve 10. sınıfların izlediği ortaya çıkmıştır. Çalışmada, 9.sınıfların siber zorbalık açısından hem kurban hem de zorba olma yönünden en düşük düzeyde olması öğrencilerin büyük düzeyde onarılan sosyal çevre ve akran ilişkilerine bağlanmıştır. Sınıf düzeyi açısından lise öğrencilerinin siber zorbalık düzeylerine ait bulguların farklılaştığını görmemize rağmen küreselleşmenin ve teknolojiye erişimin her yaşta kolaylaşmasının etkisi ile farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin arasındaki davranış farklarının kapandığını düşünülmektedir.

Okul türü değişkeni açısından lise öğrencilerinin siber zorbalık düzeyleri incelendiğinde Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, İmam Hatip Lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi adı altında devlet okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin siber zorbalık düzeyleri açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Benzer şekilde alanyazında lise öğrencilerinin katılımı ile yürütülen çalışmalarda lise öğrencilerinin siber zorbalık düzeylerinin okul türüne göre değişmediği tespit edilmiştir (Çelik, 2015; Erdur-Baker ve Kavşut, 2007; Türkoğlu, 2013; Süslü ve Oktay, 2018). Fakat alanyazında farklı sonuçların elde edildiği çalışmalar da bulunmaktadır. Okul türü açısından farklılığın görüldüğü bir tez çalışmasında Afyonkarahisar Şuhut ilçesinde Sağlık Meslek Lisesi öğrencilerinin diğer liselerde okuyan öğrencilere göre daha çok siber zorbalık eğiliminde oldukları görülmüştür (Baykal, 2016). Özbay (2013) tarafından lise öğrencileri ile yürütülen araştırmada ise meslek lisesinde okuyan öğrencilerin diğer liselerde okuyan öğrencilere göre daha çok siber zorbalık davranışlarda bulunduğu tespit edilmiştir. Ünver ve Koç (2017) tarafından Bolu ili Gerede ilçesinde yürütülen çalışma sonucuna göre, İmam Hatip Lisesinde okuyan öğrencilerin siber zorbalık puanlarının Anadolu Öğretmen, Genel, Anadolu ve Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Son olarak, bir başka çalışma, 310 lise öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiş olup sonucunda da bu tez araştırmasının aksine öğrencilerin agresyon ve siber zorbalık düzeylerinin okul türüne göre farklılaştığı rapor edilmiştir (Çivilidağ ve Cooper 2013). Sonuçlardan anlaşılacağı gibi okul türü açısından lise öğrencilerinin siber zorbalık eğilimlerinin değişip değişmediğine ait farklı bulgular elde eden çalışmalar bulunmaktadır. Yapılan çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre bu durum için sosyal ve kültürel açıdan okul yapıları ve okulun bağlı olduğu il, bölge kültürü açısından değişiklik gösterilebileceği düşünülmektedir.

Ebeveynlerin birliktelik durumu değişkeni açısından siber zorbalık düzeyleri incelendiğinde ebeveynlerin birlikte olması ile ebeveynlerin ayrı olması arasında lise öğrencilerinin siber zorbalık düzeyleri arasında bir fark görülmemiştir. Bulguyu destekler şekilde Baykal (2016) tarafından yürütülen tez çalışmasında Afyonkarahisar Şuhut ilçesinde öğrenim gören 669 lise öğrencisinin siber zorbalık düzeylerinin anne-baba durumlarına (birlikte-ayrı-üvey) göre değişmediği tespit edilmiştir. Bir başka çalışmada da öğrencilerin ebeveyn birliktelik durumuna göre siber zorbalık düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği bildirilmiştir (Erbiçer, 2019). Fakat bulguların aksine alanyazında bir çalışmada, anne ve babası ayrı, parçalanmış ve ilgisiz bir aileye mensup öğrencilerin siber zorbalık ve siber mağduriyet deneyimlerinin yüksek olduğu görülmüştür (Bayhan, 2020). Literatürde farklı bulguların olduğu çalışmalar görülmektedir. Bu çalışmada da ebeveynleri ayrı olan lise öğrencilerinin istatistiki açıdan birim sayısının az olması sonuca etki etmiş olabilir. Çünkü siber zorbalık düzey ortalamaları

incelendiğinde ebeveynleri ayrı olan lise öğrencilerinin siber zorbalık düzeyleri görece olarak daha yüksektir. Ancak ileride yürütülecek çalışmalarda daha homojen birimlerin oluşturulmasının sonuçları etkileyebileceği düşünülmektedir.

Ebeveynlerin ekonomik durumu değişkeni açısından siber zorbalık düzeyleri incelendiğinde ebeveynlerin ekonomik durumlarına göre öğrencilerin siber zorbalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Erdur-Baker ve Kavşut (2007) tarafından 228 gönüllü lise öğrencisinin katılımı ile yürütülen çalışmada da benzer şekilde ebeveynlerin ekonomik durumunun lise öğrencilerinin siber zorbalık davranışları ile ilişkisinin olmadığı istatistiksel bir şekilde ortaya konulmuştur. Çalışmanın bulgusunu destekler şekilde alanyazında sosyo-ekonomik düzey ile siber zorbalık olaylarına karşınma açısından anlamlı bir ilişki tespit edilmeyen çalışmalar bulunmaktadır (Çelik,2015; Karlier-Soydaş, 2011; Korkmaz, 2016). Fakat farklı sonuçların da olduğu görülmektedir. Türkoğlu (2013) tarafından yürütülen tez çalışmasında ailesinin gelir düzeyi diğer gruplara göre görece yüksek olan liselilerin siber zorbalık eğilimlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Taştekin ve Bayhan (2018) tarafından 895 ergenin katılımı ile yürütülen çalışmada da aylık ortalama gelir düzeyi daha fazla olan ergenlerin siber zorbalık puanlarının da yüksek olduğu görülmüştür. Son olarak bir başka çalışmada sosyoekonomik düzeyinin yıllık gelir olarak alındığı bir araştırmada, yıllık geliri daha çok olanların siber zorbalık eğiliminin daha yüksek olduğu rapor edilmiştir (Ybarra ve Mitchell, 2004). Bulgular doğrultusunda ekonomik durum açısından siber zorbalık grupları arasında bir fark bulunmazken, alanyazında yüksek gelir düzeyine sahip ebeveynleri olan lise öğrencilerinin siber zorbalığa yönelik davranış gösterdikleri üzerinde durulmuştur. Bu açıdan ileride yürütülecek çalışmalarda ekonomik gelir değişkeni açısından sosyolojik açıdan yürütülecek nedensel-karşılaştırma türünde çalışmaların tablonun daha net görülmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

İnternette tercih edilen uygulama türü değişkeni açısından lise öğrencilerinin siber zorbalık düzeyleri incelendiğinde lise öğrencilerinin siber zorbalık düzeylerinde internette tercih edilen uygulama türüne göre bir farklılık görülmemiştir. Fakat ortalama puanlar temelinde dijital oyunlarla zaman geçirmeyi tercih eden lise öğrencilerinde siber zorbalık puanlarının diğer tercih edilen uygulamalara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bulguyu destekler şekilde bir tez araştırmasında öğrencilerin siber zorbalık düzeyleri arasında internet kullanım amacı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Çiftçi, 2015). Twyman ve diğerleri (2010) tarafından 11-17 yaş arası ergenlerin katılımıyla yürütülen çalışmada da benzer şekilde siber zorba davranışı gösteren ergenlerin bilgisayar ve mobil teknolojiler vasıtasıyla gerçekleştirdikleri sosyal aktivitelerde daha fazla zaman geçirdikleri bulgusu üzerinde durulmuştur. Taştekin ve Bayhan (2018) tarafından 895 ergenin katılımı ile yürütülen çalışmada da sosyal ağ sitelerini kullanım oranı ile siber zorbalık arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve internet kullanım özelliklerinin siber zorba davranış gösterme riski taşıdığı yorumu yapılmıştır. 11 lise öğrencisinin katılımıyla yürütülen nitel bir araştırmada da öğrencilerin siber zorbalığa en çok sosyal medya platformlarında maruz kaldıkları rapor edilmiştir (Dinç, 2020). Farklı ülkelerde siber zorbalık üzerine yürütülen çalışmalarda sosyal ağ sitelerinin problemleri kullanım üzerinde durulmuştur. Örnek olarak, 42 ülkede 180.919 ergen üzerinde yakın zamanda yapılan geniş çaplı bir çalışmada, Craig ve arkadaşları (2020) sosyal medya kullanımının, özellikle de problemleri sosyal medya kullanımının hem siber zorbalık mağduriyeti hem de suç işleme ile pozitif ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Siber zorbalık ile akıllı telefon bağımlılığı, medya okuryazarlık değişkenleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise lise öğrencilerinin siber zorbalık düzeyleri ile akıllı telefon bağımlılığı arasında pozitif yönde düşük anlamlı bir ilişki, medya okuryazarlık düzeyleri ve medya okuryazarlık alt boyutları ile siber zorbalık arasında negatif yönde düşük anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Öncelikle ilk değişken olan akıllı telefon bağımlılığı açısından alanyazın incelendiğinde çalışmaların yeterli olmadığı fakat diğer bağımlılık türleri ile siber zorbalığın ilişkisini araştıran çalışmaların varlığı tespit edilmiştir. Efe, Erdem ve Vural (2021) tarafından 546 lise öğrencisinin katılımı ile yürütülen nicel çalışmada siber zorbalık ile teknoloji bağımlılığının en belirgin türlerinden biri olan internet bağımlılığı arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgular göstermiştir ki; lise öğrencilerinin siber zorbalık düzeyleri ile internet bağımlılığı arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. . Günümüzde internetin akıllı telefon üzerindeki kullanımı artık çok yaygın olduğu düşünüldüğünde çalışmada elde edilen siber zorbalık ile akıllı telefon bağımlılığı arasındaki pozitif yöndeki düşük ilişki bulgusunu destekler niteliktedir. Başka bir çalışmada benzer şekilde teknoloji bağımlılığının bir başka türü olan sosyal medya bağımlılığı yüksek olan gençlerin aynı zamanda siber zorbalık eğilimlerine daha yakın olduğu ifade edilmiştir (Bayhan, 2020). Ortaokul öğrencileri ile yürütülen bir çalışmada ergenlik dönemindeki

öğrencilerin siber zorbalık davranışları ile sosyal medya bağımlılıkları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (Bolat ve Korkmaz, 2021). Lise düzeyinde katılımcıları olan bir tez araştırmasında ise 9. sınıfta öğrenim gören ve interneti aktif kullanan 550 lise öğrencisinin internet bağımlılığı ile siber zorbalık düzeyi arasında pozitif yönde zayıf doğrusal bir ilişki olduğu rapor edilmiştir. Öznel mutluluk açısından ele alınan çalışmalarda ise çevrimiçi oyun bağımlısı olan bireylerin kendilerini mutsuz ve depresif hissettikleri yönünde bulgular ortaya konulmuştur (Yılmaz ve Karaoğlan-Yılmaz, 2018). Yine benzer şekilde oyun bağımlılığının öznel mutluluk düzeyiyle negatif yönde anlamlı ilişkisi olduğu rapor eden çalışmalar bulunmaktadır (Odabaş, 2016). Siber zorbalık ile öznel mutluluk arasında negatif yönde ilişkiler olduğu (Dilmaç ve Özkan, 2019) bilindiğine göre teknoloji bağımlılığının bir türü olan akıllı telefon bağımlılığının da siber zorbalık üzerindeki olumsuz etkisi dolaylı da olsa düşündürücüdür. Çünkü Derbyshire ve arkadaşları (2013) tarafından yapılan çalışmada problemlerli internet kullanımının daha düşük not ortalaması, daha az fiziksel aktivite ve daha yüksek depresyon ve stres ile ilişkisi ortadadır. Sonuç olarak, alandaki çalışmalar ve bu araştırmanın ilişkisel bulguları sonucunda teknoloji bağımlılığı ki bunun kapsamında internet bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı ve akıllı telefon bağımlılığı ile siber zorbalık arasında ilişkileri olduğu görülmektedir. Böylece bulgular sonucunda teknoloji bağımlılığının artması ya da oluşması lise öğrencilerinin siber zorbalık eğilimini arttırdığı söylenebilir.

İkinci değişken olan medya okuryazarlık ile bağımlı değişken siber zorbalık arasındaki ilişkiye bakıldığında, belirtildiği gibi negatif yönde zayıf anlamlı bir ilişkinin varlığı ortaya çıkmıştır. Medya okuryazarlık ölçeğinin alt boyutları ile de siber zorbalık arasında negatif yönde zayıf anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Özellikle birinci boyut olan “Farkında olma, bilgi sahibi olma” faktörünün Spearman Rank katsayısı diğerlerine göre daha yüksektir. Destekler şeklinde yeni medya okuryazarlığı hakkında riskler ve olanaklar üzerine yazılmış bir makalede, fiziksel yaptırımın olmadığı özellikle sanal ortamda, nefret, aşağılama, hakaret etme, küfür, tehdit, sözlü ve cinsel içerikli taciz gibi birçok risklerden bahsedilmiştir. Bu tür risklere karşı ise bilinçli olma ve güvenli kullanımının yeni medya okuryazarlığının öne çıkan kavramlarından olduğu üzerinde durulmuştur (Karaduman,2019). Dinç (2020) tarafından 11 lise öğrencisinin katılımıyla yürütülen nitel bir çalışmada da öğrenciler, siber zorbalığın önlenmesi için özellikle okullarda dijital yurttaşlık ve medya okuryazarlığı eğitimleri ve seminerlerin önemi üzerinde hemfikir olmuşlardır. Üniversite düzeyinde katılımcıları olan çalışmaya göre katılımcıların dijital okuryazarlık ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılık seviyelerinin yüksek olduğu görülmüştür. Aynı çalışmada katılımcıların dijital okuryazarlık ile siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir(Kozan ve Özek, 2019). Bu sonuç, öğretmen adaylarının daha küçük yaşlardaki eğitim süreçlerindeki medya okuryazarlık eğitiminin etkisi olabileceği düşünülebilir. Bir başka çalışmada, medya okuryazarlığının siber zorbalığı önleyici etkisi üzerine bir değerlendirme yapılmıştır. Sonuç olarak, çocukların medya okuryazarlığının daha kapsamlı formu olan yeni medya ortamlarında yasal kurallara ve etik değerlere uymalarının, akranlarıyla olan ilişkilere yansımalarının da olumlu olacağı ve öğrencilerin yeni medya konusundaki yetkinliklerinin artmasının siber zorbalık eylemlerinde azalmaya neden olacağı üzerinde durulmuştur (Akça, Sayımer, Salı ve Başak, 2014).

Çalışmanın bulguları sonucunda lise öğrencilerinin siber zorbalık düzeyinin düşük seviyede olduğu görülmüştür. Bu bulgular lise öğrencilerinin siber zorbalık ve sonuçları hakkında farkındalık sahibi olduğunu gösterebilir. Fakat siber zorbalık çalışmalarının doğası gereği nicel çalışmalarda lise öğrencilerinin cevaplarının doğruluğu tartışılabilir. Bunun yanında lise öğrencilerinin siber zorbalık düzeyleri cinsiyete göre erkek öğrencilerin lehine anlamlıdır. Bu bağlamda erkek öğrencilerin siber zorbalık davranışlarına daha meyilli oldukları söylenebilir. Diğer değişkenler olan sınıf düzeyi, okul türü, ebeveyn birliktelik durumu, ebeveyn ekonomik durumu ve internette tercih edilen ortam türü açısından siber zorbalık düzeyleri anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu durum, alanyazındaki diğer çalışmalarla karşılaştırıldığında katılımcıların öğrenim gördükleri bölgenin kültürel ve sosyolojik özellikleri üzerinden yorumlanabilir. Araştırmanın temel amacı olan siber zorbalık ile akıllı telefon bağımlılığı ve medya okuryazarlığı arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise lise öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığının artmasının siber zorbalık davranışlarının artmasını sağlayabileceği tespit edilmiştir. Akıllı telefon bağımlılığı gibi bir olgunun belirtileri uzun süreler akıllı telefon ile zaman geçirmek, problemlerli kullanımlar geliştirmek, depresyon, kaygı ve davranış değişimleri göstermek olduğu bilindiğine göre siber zorbalığı arttırmasının muhtemel olacağı düşünülmektedir. Lise öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri ile siber zorbalık arasındaki ilişkiler incelendiğinde medya

okuryazarlık düzeyi arttıkça ve özellikle “farkında olma, bilgi sahibi olma” özelliklerini kazanan lise öğrencilerinin siber zorbalık davranışlarına katılmayacakları düşünülmektedir. Fakat ilişki katsayıları açısından ortaya çıkan tabloda değişkenler arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu da göz ardı edilmemelidir. Sonuç olarak, gençlerin sosyal iletişim için bilgi ve iletişim teknolojilerini yanlış kullanımının zararlı etkilerinden biri de siber zorbalık olgusudur. Bu zorbalık türü, sosyal etkileşim araçları olarak internet ve akıllı telefonların kullanımındaki hızlı artışa ayak uydurarak ivme kazanmaktadır. Özellikle sosyal amaçlar için bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanan genç kullanıcıların bu tür teknolojiyi kullanırken yaptıkları davranışların bireyler ve toplum açısından kabul edilebilir ya da kabul edilemez olduğunu bilmesi gerekmektedir. Bu açıdan medya okuryazarlığının gençler arasında siber zorbalığın önlenmesinde bir rol sahibi olması nedeniyle medya okuryazarlık kavramının teknolojinin gelişmesine paralel olarak kapsamının genişletilmesi ihtiyacı elzemdir (Livingstone ve Brake, 2010). Çünkü medya okuryazarlık veya yeni medya okuryazarlığı kavramı, siber zorbalıkla başa çıkmak için aracı bir niteliktedir (Akça ve diğ., 2014; Ata ve Adnan, 2016). Ayrıca akıllı telefon bağımlılığı riskinin bir başka risk teşkil eden siber zorbalık davranışlarına sebep olabileceği, bu yüzden bilgi ve iletişim teknolojilerinin bilinçli şekilde kullanılması her iki olgunun gelişiminde engelleyici olacaktır.

Çalışmada bulgular ve alanyazın doğrultusunda bazı öneriler verilmiştir. Önerilerin okunurluğu açısından maddeler halinde sıralanmıştır.

- Medya okuryazarlık eğitimine dâhil olarak eğitim-öğretim kapsamında tüm paydaşların (öğrenci, veli, öğretmen ve okul yöneticileri vb.) günümüzün iletişim şekli olan siber iletişim konusunda eğitilmeleri önerilebilir (Özdemir ve Akar, 2011).
- İnternet kullanımı açısından anaokul çocukları, aileler ve ilköğretim çocuklarına medya okuryazarlığının yanında bunun daha geniş kapsamlı şekli olan yeni medya okuryazarlığı konusunda kurs verilmesi gereklidir (Özmen, 2018). Bu eğitim sayesinde okul öncesinden başlayarak çocukların siber zorbalık ve akıllı telefon bağımlılığı gibi insan ve toplum sağlığını etkileyen olumsuz olguların farkında ve teknoloji kullanımı açısından ise bilinçli olacakları öngörülmektedir.
- Başta teknoloji bağımlılığı ve türlerinden biri olan akıllı telefon bağımlılığı ve bunun sonucunda ortaya çıkabilecek siber zorbalık davranışlarının ve siber kurbanın problemlerinin engellenebilmesi için farkındalık eğitimleri verilmelidir. Bu eğitimlerin eğitimin-öğretimin her kademesinde tekrar tekrar zorunlu bir şekilde görülmesi gereklidir.
- İlköğretim müfredatlarında seçmeli olarak okutulan “Medya Okuryazarlığı” dersinin müfredatlarda eleştirel yeni medya okur-yazarlığı olarak güncellenmesi gereklidir. Ayrıca dersin zorunlu ve işlevsel olarak işlenmesi gerekmektedir. Son olarak, bu ders kapsamındaki konuların ve özellikle yeni medyanın getirebileceği sorunların, hem öğrencilere hem öğretmenlere ve hem de anne ve babalara hizmet içi eğitim ve seminerler ile anlatılması önerilmektedir (Bayhan, 2020). Çünkü siber zorbalıkla mücadelede çocuklar kadar anne ve babaların da yeni medya okuryazarı olmaları gerekmektedir. Böylelikle, yeni medyayı uzman bir şekilde kullanan anne ve babalar, çocuğunun sanal dünyadaki teknoloji kullanımını kontrol altına alıp, siber zorbalık eylemi durumunda ona mentörlük yapabilecektir (Akca ve diğ., 2014).
- Siber zorbalık kavramına bütüncül yaklaşılarak hem mutlak inançlı, şizotipal ruh halinin tedavisinde, hem de siber zorbalığın engellenmesinde medya okuryazarlık eğitimi kapsamında ya da tekil olarak öğrencilere felsefe, sosyoloji, psikoloji, etik derslerinin işlevsel bir şekilde sunulması, insan olma açısından önem arz etmektedir (Bayhan, 2020).
- Çalışmanın bulguları her ne kadar internet üzerinde tercih edilen uygulama türü açısından siber zorbalık grupları arasında fark olmadığını gösterse de ergenlerin %97'den fazlasının sosyal medyayı (YouTube, Facebook, Instagram veya Snapchat gibi) kullandığı göz önüne alındığında (Kutok ve diğ., 2021), sosyal medyanın güvenli kullanımını öğretmeyi amaçlayan müdahaleler (Aizenkot ve Kasy-Rosenbaum, 2021) hakkında bilgi sahibi olunmalıdır.
- Ergenlerin BIT kullanımına ilişkin ebeveyn denetimi, ebeveynlere ve öğretmenlere yönelik eğitimler ve okullarda bilişim teknolojileri iletişim (medya) okuryazarlığı dersleri verilmelidir (Beyazıt, Şimşek ve Ayhan, 2017).
- Siber zorbalık duyarlılığı sağlayan ve teknolojinin etik kurallara göre bilinçli kullanımını gelecek nesillere aktarmada büyük görev sahibi olan BÖTE bölümlerinin (Gezgin ve Çuhadar,

2012) üniversitelerde tekrar aktif hale getirilmesi için gerekli eğitim politikalarının gözden geçirilmesi gerekmektedir.

- İleride yürütülecek çalışmalarda, bu değişkenler arasındaki aracı rolü olan özellikle psikolojik etmenlerin araştırılması önerilmektedir. Yine farklı bölgeleri içerisinde bulunduran sosyolojik ve kültürel açıdan karşılaştırmalı olarak öğrencilerin durumları incelenmelidir. Son olarak, siber zorbalık çalışmalarının doğası gereği öğrencilerden alınacak verilerin doğruluğu ve olayları yansıtanın kesinliği açısından sınırlılıklar yürütülecek araştırmalar öncesinde düşünülmelidir.

Sınırlılıklar

Çalışmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Veri toplama süreci, yüz yüze öğretim esasına dayalı bir şekilde planlanmasına rağmen bu sürecin pandemi yüzünden çevrimiçi olarak yapılması katılımcı sayısını düşürmüştür. Ayrıca pandemi yüzünden araştırmaya katılabilecek Uzunköprü’de öğrenim gören lise öğrencilerinin internete erişim, bilgisayar ve akıllı telefon sahibi olma durumları oluşturulan araştırma formuna ulaşabilen lise öğrencisi sayısını ve anketlerin cevaplanma sürecini sınırlandırmıştır. Son olarak, çalışmada verilerin normal dağılım varsayımı doğrulayamadığından parametrik testlere göre daha duyarsız olan parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

KAYNAKÇA

- Aizenkot, D., & Kashy-Rosenbaum, G. (2021). The effectiveness of safe surfing intervention program in reducing WhatsApp cyberbullying and improving classroom climate and student sense of class belonging in elementary school. *Journal of Early Adolescence*, 41, 550-576.
- Akça, E. B., Sayımer, İ., Salı, J. B., & Başak, B. E. (2014). Okulda siber zorbalığın nedenleri, türleri ve medya okuryazarlığı eğitiminin önleyici çalışmalarındaki yeri. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 17-30.
- Akın, G. (2018). *Erzincan Üniversitesi öğrencilerinde akıllı telefon bağımlılık düzeyinin belirlenmesi ve ilişkili faktörlerin değerlendirilmesi*. Uzmanlık Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Tıp Fakültesi.
- Akkoyunlu, A. (2020). “Siber Zorbalık İle İlgili 11 Gerçek”, <https://bitdefender.com.tr/siber-zorbalik-ile-ilgili-11-gercek> sitesinden erişilmiştir (Erişim Tarihi: 02.03.2022).
- Aktan, A. K., & Kutlay, Ö. (2021). Tıp Fakültesi Öğrencilerinde Akıllı Telefon Bağımlılığı, Depresyon ve Anksiyete Arasındaki İlişki. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(2).
- Aktaş, H., & Yılmaz, N. (2017). Üniversite gençlerinin yalnızlık ve utangaçlık unsurları açısından akıllı telefon bağımlılığı. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 85-100.
- Aktepe, E., Olgaç-Dündar, N., Soyöz, Ö & Sönmez, Y. (2013). Possible internet addiction in high school students in the city center of Isparta and associated factors: a cross-sectional study. *The Turkish Journal of Pediatrics*, 55(4), 417-425.
- Alavi, S. S., Maracy, M. R., Jannatifard, F., & Eslami, M. (2011). The effect of psychiatric symptoms on the internet addiction disorder in Isfahan's University students. *Journal of research in medical sciences: The official journal of Isfahan University of Medical Sciences*, 16(6), 793.
- Alıkaşifoğlu, M. (2012). İnternet kullanımı ve çocuk ve ergen sağlığı Türk pediatri kurumu TBMM Sunusu, <https://www.tbmm.gov.tr> adresinden erişilmiştir (Erişim Tarihi: 22.01.2022).
- Al-Barashdi, H. S., Bouazza, A., & Jabur, N. H. (2015). Smartphone addiction among university undergraduates: a literature review. *Journal of Scientific Research & Reports*, 4(3), 210-225.
- Altun, A. (2005). *Gelişen Teknolojiler ve Yeni Okuryazarlıklar*, Ankara: Anı
- Andersen, N. (2002). New media and new media literacy. Thinking critically about media: Schools and families in partnership cable in the classroom, 30-35.
- Arıca, O. T. (2009). Psychiatric symptomatology as a predictor of cyberbullying among university students of Ed. *Eurasian Journal ucational Research*, 34, 167-184
- Arıca, O. T. (2011). Siber Zorbalık: Gençlerimizi bekleyen yeni tehlike. *Kariyer Penceresi*, 2(6), 10-12.
- Arıca, T. O., Kımay, H. & Tanrıkulu, T., (2012). Siber Zorbalık Ölçeği'nin İlk Psikometrik Bulguları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 101-117.
- Ata, R., & Adnan, M. (2016). Cyberbullying Sensitivity and Awareness among Entry-Level University Students. *Online Submission*, 13(3), 4258-4267.
- Atik, G., Özmen, O. & Kemer, G. (2012). Bullying and submissive behavior. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 191.
- Ayas, T., (2011). *Lise öğrencilerinin sanal zorba ve kurban olma yaygınlığı*. 11. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde sunulan bildiri. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İzmir/Türkiye, 3-5 Ekim.

- Ayas T. & Horzum M. B. (2012), Sanal zorba / kurban ölçek geliştirme çalışması. *Akademik Bakış Dergisi*, 19, 1-1.
- Bayar, Y., & Uçanok, Z. (2012): Okul sosyal iklimi ile geleneksel ve sanal zorbalık arasındaki ilişkiler: Genellenmiş akran algısının aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(70).
- Bayhan, V. (2020). Z kuşağı lise gençlerinde sosyal medya bağımlılığı ile siber zorbalık ve siber mağduriyet deneyimleri. *İlahiyat Akademi*, (12), 117-144.
- Baykal, F. (2016). *Lise öğrencilerinde siber zorbalık ve mağduriyetin ailedeki koruyucu etmenlerle ilişkisi: Afyonkarahisar İli örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Belsey, W. B. (2004). Cyberbullying: An emerging threat to the “Always on” generation. www.cyberbullying.ca/pdf/Cyberbullying sitesinden erişilmiştir (Erişim Tarihi: 16.01.2022).
- Beyazıt, U., Şimşek, Ş., & Ayhan, A. B. (2017). An examination of the predictive factors of cyberbullying in adolescents. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 45(9), 1511-1522.
- Binark, M. & Bayraktutan, G. (2013). *Ayın Karanlık Yüzü: Yeni Medya ve Etik*. İstanbul: Kalkedon.
- Bolat, D., & Korkmaz, Ö. (2021). Ortaokullarda Ergenlik Çağındaki Öğrencilerin Siber Zorbalık Davranışları, Sosyal Medya Bağımlılıkları ve Sosyal Medya Bozuklukları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 253-268.
- Bolle, C. (2014). *Who is a Smartphone Addict? The Impact of Personal Factors and Type of Usage on Smartphone Addiction in a Dutch Population*. Unpublished Master's Thesis, University of Twente, Enschede.
- Campbell, M. A. (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15(1), 68-76.
- Carbonell, X., Oberst, U., & Beranuy, M. (2013). The cell phone in the twenty-first century: A risk for addiction or a necessary tool. In P. A. Miller (Ed.), *Principles of addiction* 901-909. San Diego: Elsevier Academic Press.
- Chang F.C., Chiu, C.H., Lee C.M., Chen, P.H., & Miao, N.F. (2014). Predictors of the initiation and persistence of internet addiction among adolescents in Taiwan. *Addict Behav*, 39 (10), 1434-1440.
- Choi, S-W., Kim, D-J. Choi, J-S., Ahn, H. Choi, E-J., Song, W-Y. Kim, S. & Youn, H. (2015). Comparison of risk and protective factors associated with smartphone addiction and Internet addiction. *Journal of Behavioral Addictions*, 4(4), 308-314.
- Craig W, Boniel-Nissim M, King N, Walsh SD, Boer M, Donnelly PD, (2020). et al. Social media use and cyberbullying: A cross-national analysis of young people in 42 countries. *J Adolesc Health*, 66(6S), 100-108.
- Çelik, A. A. (2015). *Lise öğrencilerinin siber zorbalık düzeyleri ile algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Çiftçi, H. (2015). *Lise öğrencilerinin siber zorbalık eğilimlerinin facebook tutumu ile ilişkisinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü., Marmara Üniversitesi.
- Çiftçi, H. (2018). Siber Zorbalık Davranışları ve Siber Mağduriyet Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 887-897.
- Çiftçi, S., & Sakalli, H. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık düzeyleri ile siber zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim teknolojisi kuram ve uygulama*, 6(2), 100-119.
- Çivilidağ, A. ve Cooper, H. T. (2013). Ergenlerde Siber Zorba ve Öfkenin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma: Niğde İli Örneği. *International Journal of Social Science*, 6(1), 497-511.
- Daysal, B., & Yılmazel, G. (2020). Halk sağlığı gözüyle akıllı telefon bağımlılığı ve ergenlik. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 14(2), 316-322.
- Demir, Ö., & Seferoğlu, S. S. (2016). Bilgi okuryazarlığı, internet bağımlılığı, sanal aylıklık ve çeşitli diğer değişkenlerin sanal zorbalık ile ilişkisinin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 3(1), 1-26.
- Derbyshire, K. L., Lust, K. A., Schreiber, L. R., Odlaug, B. L., Christenson, G. A., Golden, D. J., & Grant, J. E. (2013). Problematic Internet use and associated risks in a college sample. *Comprehensive psychiatry*, 54(5), 415-422.
- Dilmaç, B., & Özkan, C. (2019). Lise Öğrencilerinde Öznel Mutluluk Suçluluk ve Utancın Yordayıcısı Olarak Siber Zorbalık. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 195-212.
- Dinç, E. S. (2020). Sosyal Medya Ortamlarında Siber Zorbalık: Lise Öğrencilerinin Siber Zorbalık Deneyimlerinin İncelenmesi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 4(1), 24-39.
- Efe, Y. S., Erdem, E., & Vural, B. (2021). Lise Öğrencilerinde Siber Zorbalık ve İnternet Bağımlılığı. *Bağımlılık Dergisi*, 22(4), 465-473.
- Erbıçer, E. S. (2019). Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyetin Sosyal Uyuma ve Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-24.
- Erdoğan, E. (2021). Dijital Okuryazarlık ve Siber Zorbalık: Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Bir İlişkisel Tarama Araştırması. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 7(2), 61-76.

- Erdur-Baker, Ö. & Kavşut, F. (2007). Akran zorbalığının yeni yüzü: siber zorbalık. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (27).
- Eroğlu, Y., Aktepe, E., Akbaba, S., Işık, A. & Özkorumak, E. (2015). Siber zorbalık ve mağduriyetin yaygınlığının ve risk faktörlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 93-107.
- Eroğlu, Y. & Peker, A. (2011). Aileden ve arkadaştan algılanan sosyal destek ve siber mağduriyet: Yapısal eşitlik modeliyle bir inceleme. *Akademik Bakış Dergisi*, 27, 1- 20.
- Gezgin, D. M. (2018). Understanding patterns for smartphone addiction: Age, sleep duration, social network use and fear of missing out. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 13(2), 166-177.
- Gezgin, D. M., & Çuhadar, C. (2012). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 93-104.
- Gezgin, D. M., Gurbuz, F., & Barburolu, Y. (2021). Undistracted Reading, Not More or Less: The Relationship between High School Students' Risk of Smartphone Addiction and Their Reading Habits. *Technology, Knowledge and Learning*, 1-17.
- Gezgin, D. M., Hamutoğlu, N. B., Samur, Y., & Yıldırım, S. (2018). Genç nesil arasında yaygınlaşan bir bağımlılık: Akıllı telefon bağımlılığının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(2), 212-231.
- Gezgin, D. M., & Mihci, C. (2020). Smartphone Addiction in Undergraduate Athletes: Reasons and Effects of Using Instagram Intensively. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(3), 188-202.
- Griffiths M.D. (1996). Internet addiction: An issue for clinical psychology. *Clinical Psychology Forum*, 97, 32-36.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2005). Cyberbullying Fact Sheet. 10 Kasım 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2009). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of suicide research*, 14(3), 206-221.
- Hobbs, R. (2010). Dijital Çağda Medya Okuryazarlığını Yeniden Tanımlamak. (F. Yıldız, Dü.) *Akademia*, 87-95.
- Jols T. & Thoman E. (2008). 21. Yüzyıl Okuryazarlığı: Medya Okuryazarlığına Genel Bir Bakış ve Sınıfçı Etkinlikler. Cevat Elma & Alper Kesken (Translated by) Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Karaduman, S. (2019). Yeni medya okuryazarlığı: Yeni beceriler/olanaklar/riskler. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6(1), 683-700.
- Karaman, M. K., & Karataş, A. (2009). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *İlköğretim Online*, 8(3), 798-808.
- Karasar, N. (1998). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karlier-Soydaş, D. (2011). *Ergenlerde ebeveyn izlemesi, sanal zorbalık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin cinsiyete göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kim, S. & Zeelim-Hovav, A.,(2011). "The Impact of Smart Phone Usability on Group Task Performance in a University Environment: Media Synchronicity Perspective", Confirm 2011 Proceedings, 24.
- Ko, C. H., Yen, J. Y., Liu, S. C., Huang, C. F., & Yen, C. F. (2009). The associations between aggressive behaviors and Internet addiction and online activities in adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 44(6), 598-605.
- Koç, B., Gül, A., Temli-Güneş, D., Aksoy, C., Arslantürk, S. & Küçükkeskici, B. (2018) Üniversite Öğrencilerinin Akıllı Telefon Bağımlılıklarının Saldırganlık Eğilimleri Üzerindeki Rolü. *Sanal alem /medya şiddeti*, 78-117, Hegem Yayınları-Ankara.
- Korkmaz, A. (2016). Siber zorbalık davranışları sergileme ve siber zorbalığa maruz kalma durumlarının karşılaştırılması. *TRT akademi*, 1(2), 620-639.
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of adolescent health*, 41(6), 22-30.
- Kozan, M., & Özek, M. B. (2019). Böte Bölümü Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ve Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılıklarının İncelenmesi. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 107-120.
- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2011). Online social networking and addiction—a review of the psychological literature. *International journal of environmental research and public health*, 8(9), 3528-3552.
- Kutok, E. R., Dunsiger, S., Patena, J. V., Nugent, N. R., Riese, A., Rosen, R. K., & Ranney, M. L. (2021). A Cyberbullying Media-Based Prevention Intervention for Adolescents on Instagram: Pilot Randomized Controlled Trial. *JMIR Mental Health*, 8(9), e26029.
- Kwon M, Kim D-J, Cho H, et al. (2013). The Smartphone Addiction Scale: Development and Validation of a Short Version for Adolescents. *Plos One*, 8(12), 1–7.
- Levin, D., Arafeh, S., Deniz, C. B., & Gottesman, J. (2004). Navigating the children's media landscape: A parent's and caregiver's guide. American Institutes for Research, Washington, DC.
- Li, Q. (2006). Cyber bullying in schools: a research of gender differences. *Sch Psychol Int*, 27, 157–170.
- Li, Q. (2008). A cross-cultural comparison of adolescents' experience related to cyberbullying. *Educational Research*, 50(3), 223- 234.
- Livingstone, S., & Brake, D. R. (2010). On the Rapid Rise of Social Networking Sites: New Findings and Policy Implications. *Children & Society*, 24(1), 75-83.

- Minkinen, S. (1978). A General Curricular Model for Mass Media Education. Altamira: J. M. Llorca for UNESCO.
- Mustafaoglu, R., Yasaci, Z., Zirek, E., Griffiths, M. D., & Ozdinler, A. R. (2021). The relationship between smartphone addiction and musculoskeletal pain prevalence among young population: a cross-sectional study. *The Korean Journal of Pain*, 34(1), 72.
- Noyan, C. O., Enez Darçın, A., Nurmedov, S., Yılmaz, O., & Dilbaz, N. (2015). Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeğinin Kısa Formunun üniversite öğrencilerinde Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16.
- Odabaş, Ş. (2016). *Üniversite öğrencilerinin online oyun bağımlılığı düzeylerinin öznel mutluluk düzeyleriyle ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Özdemir, M., & Akar, F. (2011). Lise öğrencilerinin siber-zorbalığa ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 605-626.
- Özbay, A. (2013). *Ergenlerde Siber Zorbalık, Siber Mağduriyet, Aleksitimi ve Öfke İfade Etme Biçimleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fatih Üniversitesi, İstanbul.
- Özmen, Ş. Y. (2018). Dijital Şiddet, Siber Zorbalık ve Yeni Medya Okuryazarlığı Üzerine Bir Değerlendirme. *Journal of International Social Research*, 11(61).
- Padır, M. A. (2017). Teknolojinin Olumsuz Etkileri (editör: Ayas, T. ve Horzum, MB, 3. Baskı). *Akıllı Telefon Bağımlılığı*. Vize Yayıncılık: Ankara.
- Patchin, J.W. & Hinduja, S.. (2006) "Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying." *Youth violence and juvenile justice* 4(2), 148-169.
- Pepler, D. J., Craig, W. M., Connolly, J. A., Yuile, A., McMaster, L., & Jiang, D. (2006). A developmental perspective on bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 376-384.
- Prihastuty, R., Swaraswati, Y., Rahmawati, D. A., & Khasanah, S. N. D. (2019). "Social Media Literacy Training for Preventing Cyberbullying Intention among Senior High School Students." *International Summit on Science Technology and Humanity*, 172-180.
- Raskauskas, J., & Stoltz, A.D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43, 564-575.
- Samaha, M., & Hawi, N. S. (2016). Relationships among smartphone addiction, stress, academic performance, and satisfaction with life. *Computers in human behavior*, 57, 321-325.
- Semerci, A. (2017). Lise öğrencilerinin siber zorbalık ve mağduriyet durumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1285-1300.
- Shariff, S., (2008). *Cyber-bullying: Issues and solutions for the school, the classroom and the home*. New York: Routledge.
- Süslü, D. P., & Oktay, A. (2018). Lise öğrencilerinde siber zorbalık ve siber mağduriyetle ilişkili bazı değişkenlerin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 17(4).
- Şata, M., Çelik, İ., Ertürk, Z. ve Taş, U. E. (2016). Akıllı telefon bağımlılığı ölçeğinin (atbö) türk lise öğrencileri için uyarılama çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(1), 156-169.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston MA: Allyn & Bacon
- Tamura, H., Nishida, T., Tsuji, A. & Sakakibara, H. (2017). Association between excessive use of mobile phone and insomnia and depression among Japanese adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(7), 701-712.
- Taştekin, E., & Bayhan, P. (2018). Ergenler arasındaki siber zorbalığın ve mağduriyetin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 5(2), 21-45.
- Thomé, S., Härenstam, A. & Hagberg, M. (2011). Mobile phone use and stress, sleep disturbances, and symptoms of depression among young adults - a prospective cohort study. *BMC Public Health*, 11(66), 1-11.
- Tavolacci, M. P., Meyrignac, G., Richard, L., Dechelotte, P. & Ladner, J. (2015). Problematic use of mobile phone and nomophobia among French college students. *European Journal of Public Health*, 25(3), 206.
- Ting, C. H., & Chen, Y. Y. (2020). Smartphone addiction. In *Adolescent Addiction* (Second Edition, 215-240). Academic Press.
- Türkoğlu, S. (2013). *Ergenlerin problemleri internet kullanımları ile siber zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi.
- Twyman, K., Saylor, C., Taylor, L.A. ve Comeaux, C. (2010) Comparing children and adolescents engaged in cyberbullying to matched peers. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(2), 195-199.
- UNICEF, (Şubat 2019). "Dünyada gençlerin %70'inin maruz kaldığı online zorbalık ve tacizin önlenmesi için", <https://www.unicefturk.org/yazi/guvenliinternetgunu> sitesinden erişilmiştir (Erişim Tarihi: 27.02.2022).
- Ünver, H., & Koç, Z. (2017). Siber zorbalık ile problemleri internet kullanımı ve riskli internet davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 117-140.
- Walrave M. & Heirman W. (2011). Cyberbullying: Predicting victimization and perpetration. *Child Soc.* 25(1):59-72.

- Willard, N. (2005). Educator's guide to cyberbullying addressing the harm caused by online social cruelty (Erişim Tarihi: 04.04.2022).
- Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Research press.
- Wolak, J., Mitchell, K., & Finkelhor, D. (2007). Close online relationships in a national sample of adolescence. *Adolescence*, 37, 441-455.
- Yaman, E., Eroğlu, Y. & Peker, A. (2011). *Okul Zorbalığı ve Siber Zorbalık*, İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Yazğılı, E., & Baykara, M. (2021). Siber Zorbalık Tespit Yöntemleri Potansiyel Uygulama Alanları ve Zorluklar. Dicle Üniversitesi. *Mühendislik Fakültesi Mühendislik Dergisi*, 12(1), 23-35
- Ybarra, M.L. & Mitchell, K.J. (2004). Youth engaging in online harassment: associations with caregiver-child relationships, Internet use, and personal characteristics. *Journal of Adolescence*, 27 (3), 319-336.
- Yılmaz, R., & Karaoğlan Yılmaz, F. G. (2018). *Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi oyun bağımlılıkları ile yalnızlık ve depresyon eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. I. Uluslararası Eğitimde ve Kültürde Akademik Çalışmalar Sempozyumu, 13-15 Eylül, Mersin-Türkiye.
- Young, K. (1996). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Cyber Psychology and Behaviour*, 1(3), 237-244.
- Young, K. S. (2004). Internet addiction: A new clinical phenomenon and its consequences. *American Behavioral Scientist*, 48(4), 402-415.
- Yüksel, M., & Yılmaz, E. (2016). Lise öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(3).

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ TÜKENMİŞLİK, İŞ TATMİN VE İŞ STRES DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

EXAMINATION OF OCCUPATIONAL BURNOUT, JOB SATISFACTION AND JOB STRESS LEVELS OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS

Ömer Faruk ACAR¹, Özcan KARAASLAN²

ÖZ: Araştırmada, özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik, iş tatmin ve iş stres düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı kurumlarda çalışan 292 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında, "Minnesota İş Tatmin Ölçeği (MITÖ)", "Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE)" ve "Örgütsel Stres Ölçeği (ÖSÖ)" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin MITÖ puanlarında; *mezun olduğu Ana Bilim Dalı (ABD)*; *mesleki statü ve gelir algılama düzeyi* değişkenlerinde gruplar arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Öğretmenlerin MTE puanlarına bakıldığında; *cinsiyet, mesleki statü, mezun olduğu ABD ve çalıştıkları kurum türü* değişkenlerinde anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin ÖSÖ puanlarında ise; *çalıştıkları engel grubu, mesleki statü, mezun olduğu ABD, gelir algılama düzeyi ve çalıştıkları kurum türü* değişkenlerine göre gruplar arasında anlamlı fark görülmüştür. Ayrıca, iş tatmini ile mesleki tükenmişlik ve iş stresi arasında negatif yönde; iş stresi ve mesleki tükenmişlik arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki saptanmıştır. İş stresi ve mesleki tükenmişlik düzeyleri (ikisi birlikte) ise, iş tatminine ilişkin toplam varyansın %32'sini açıklamaktadır.

ABSTRACT: In the study, it was aimed to examine the occupational burnout, job satisfaction and job stress levels of special education teachers. 292 teachers working in schools and institutions affiliated to Istanbul National Education Directorate (NED) constitute the study group of this research. Data were collected using the "Minnesota Job Satisfaction Scale (MJSS)", "Maslach Burnout Inventory (MBI)" and the "Organizational Stress Scale (OSS)". The findings obtained in the analysis of the data indicated that the teachers' MJSS scores differ significantly in terms of occupational status, department of graduation and income perception level. Additionally, the results demonstrated that the teachers' MBI scores differ significantly in terms of occupational status, department from which they graduated, the type of institution they work in and gender. In the JSQ scores of the teachers, there was a significant difference between the groups in terms of the disability group they work with, professional status, department of graduation, type of institution and the income perception level. It was also found that there was a negative relationship between job satisfaction and occupational burnout and job stress, and positive relationship between occupational burnout and job stress. Furthermore, it was revealed that occupational burnout and job stress levels (together) explained 32% of the total variance in job satisfaction.

Anahtar sözcükler: Özel Eğitim Öğretmeni, İş tatmini, Mesleki tükenmişlik, İş stresi

Keywords: Special Education Teacher, Job Satisfaction, Occupational Burnout, Job Stress

Bu makaleye atf yapmak için:

Acar, Ö. F. & Karaaslan, Ö. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik, iş tatmin ve iş stres düzeylerinin incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1821-1843.

Cite this article as:

Acar, Ö. F. & Karaaslan, Ö. (2022). Examination of occupational burnout, job satisfaction and job stress levels of special education teachers. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1821-1843

¹ Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü Doktora Programı, acaromerfaruk@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-7870-9330

² Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, ozcan.karaaslan@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4672-5678

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

“Teachers” play critical role among the factors that affect both in determining the quality of education and the functioning of the education system (Şişman, 2005). Being able to work as a “Special Education Teachers (SET)” in institutions affiliated to The Turkey’s Ministry of National Education (MoNE) requires graduating from the relevant departments of universities affiliated to the Council of Higher Education. It is known that due to the insufficient number of SET in schools or institutions, 160, 240 or 540 hours of training courses organized by the MoNE are given to graduates from other fields, and those who receive certificates are employed as special education teachers (MoNE, 2020). The results revealed that there is a relationship between SET’ occupational burnout and job satisfaction levels (Akçamete, Kaner & Sucuoğlu, 2001; Avşaroğlu & Mistan, 2018). Park & Shin (2020) argues that job stress is among the factors affecting occupational burnout and that there is a relationship between teachers' occupational burnout scores and work stress scores. Therefore, along with the demographic characteristics of the teacher (Adeniyi, Fakolade, & Adeniyka, 2010; Kokkinos & Davazoglou, 2009), the variables of job satisfaction, occupational burnout and job stress can be affect the efficiency of the teacher. In this study; it was aimed to examine the occupational burnout, job satisfaction and job stress levels of special education teachers. For this purpose, answer the following questions were sought:

1. The scores of SET from MJSS and its sub-dimensions; does it differ according to professional experience (PE), age, disability group they work with, gender, marital status, occupational status, department from which they graduated, income perception level and type of institution they work?
2. The scores of SET from MBI and its sub-dimensions; does it differ according to age, PE, disability group they work with, gender, marital status, occupational status, department from which they graduated, income perception level and type of institution they work?
3. The scores of SET from JSQ and its sub-dimensions; does it differ according to age, PE, disability group they work with, gender, marital status, occupational status, department from which they graduated, type of institution they work and income perception level?
4. Is there a relationship between what SET receive from MJSS, MBI and JSQ?
5. Do SET' occupational burnout and job stress levels predict their job satisfaction?

Method

Descriptive and correlational models were used in this research. In this framework, 292 SET who work in 24 institutions of İstanbul NED have been selected by using "criterion sampling" method. MJSS, MBI and JSQ were used to collect data. In the study, while the independent groups t-test was used to compare the averages of the two groups (gender, marital status, occupational status, department from which they graduated, type of institution and income perception level); One-Way Analysis of Variance (ANOVA) was performed to determine the difference between the means of more than two groups (age, duration of professional experience and disability group). Pearson Correlation Analysis was used to determine whether there is a relationship between SET' job satisfaction, occupational burnout and job stress levels. Moreover; 'Multiple Linear Regression Analysis' was conducted to see whether teachers' occupational burnout and job stress levels predict their job satisfaction.

Findings

The results demonstrated that teachers' MJSS scores differ significantly in terms of department of graduation, occupational status and income perception level. Considering the scores the teachers got from MBI; a significant difference was determined between the variables of gender, occupation status, type of institution they work in and the department they graduated from. In the JSQ scores of the teachers; there was a significant difference between the groups according to the disability group they work with, the department they graduated from, their occupational status, the type of institution they work in and the level of income perception. In addition, there is a negative correlation between job satisfaction, occupational burnout and job stress; however, it was found that there is statistically

significant a positive relationship between occupational burnout and job stress. Additionally, it was revealed that occupational burnout and job stress levels (together) explained 32% of the total variance in job satisfaction.

Discussion and Conclusion

Some demographic variables of the participants were found to be effective on occupational burnout, job satisfaction and job stress level. Additionally, it was found that the relationship between the variables (occupational burnout, job satisfaction and job stress) that is the subject of the research is effective in fulfilling the teaching profession. The research findings related to the relationship between professional burnout and job satisfaction (Akçamete, Kaner & Sucuoğlu, 2001; DeStasio et al., 2017; Avşaroğlu & Mistan, 2018) demonstrate that there is a negative relationship between teachers' job satisfaction levels and job burnout. These results support the current research findings.

GİRİŞ

Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı kurumlarda özel eğitim öğretmeni olarak çalışabilme, Yüksek Öğretim Kuruluna (YÖK) bağlı üniversitelerin ilgili bölümlerinden mezun olmayı gerektirmektedir. Ayrıca özel eğitim alanında faaliyette bulunan okul veya kurumlardaki özel eğitim öğretmeni sayısının yetersizliğinden dolayı diğer alanlardan mezun olanlara MEB tarafından 160, 240 veya 540 saatlik eğitim kursların verildiği ve kurs tamamlama belgelerini alanların özel eğitim öğretmeni olarak istihdam edildikleri bilinmektedir (MEB, 2020). Böylece, özel gereksinimli öğrencilere yönelik devlet okullarının yanı sıra özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin sayılarının artmasına bağlı olarak ortaya çıkan özel eğitim öğretmeni açığının karşılanması amaçlanmaktadır. Bu açığı karşılayabilmek adına; yeterli öğretim elemanı olmadan özel eğitim bölümlerinin açılması ve kısa süreli kurslarla özel eğitim öğretmeni atanması gibi uygulamalar özel eğitim alanına zarar vermektedir. Özetle, Türkiye'de özel eğitim öğretmeni yetiştirme ve istihdam etme sürecinde özel eğitim öğretmeni yerine kısa süreli eğitim programlarıyla yetişmiş alan dışı öğretmenleri atama, yeterli öğretim elemanı ve alt yapı sağlanmadan özel eğitim bölümlerinin açılması, tepkisel ve popülist yaklaşımlarla öğretmen yetiştirme programlarını düzenleme ile ilgili sorunların olduğu görülmektedir (Özyürek, 2008).

Sosyal yaşamın en önemli unsurlarından biri olan öğretmenlerin yetiştirilme sürecinde veya yetiştirildikten sonraki süreçte yaşadıkları zorlukların, karşılaştıkları sorunların veya eksikliklerin iyi analiz edilip çözüme kavuşturulması gerekmektedir (Işık, Çiltaş & Baş, 2010). Eğitimin niteliğini belirlemede ve eğitim sisteminin işleyişini olumlu ya da olumsuz etkileyen unsurlar arasında "öğretmenlerin" kritik rol oynadığı (Şişman, 2005) göz önüne alındığında; öğretmenlerin karşılaştığı sorunların ve yaşadıkları zorlukların çözüme kavuşturulmasının, öğretmenlerin mesleğini daha nitelikli şekilde icra etmelerini ve dolayısıyla eğitim-öğretim faaliyetlerini etkileyeceği öngörülmektedir. Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin veya diğer personelin yaşadığı sorunların çözülmemesi durumunda ise; bu durumun çalışanlarda strese, tatminsizliğe, psikolojik ve fiziksel sorunlara, verimlilikte düşüşe, işten ayrılmalara ve tükenmişliğe neden olabileceği ileri sürülmektedir (Işıkhhan, 2017). İşin tabiatı gereği insanlara yüz yüze hizmet sunan öğretmenler, tükenmişlik açısından risk grubunda yer almaktadır (Akçamete, Kaner & Sucuoğlu, 2001). Ayrıca, pek çok sektörde olduğu gibi MEB'e bağlı okul veya kurumlardaki öğretmenlerin de mesleğini başarılı ve üretken şekilde yürütmelerinde mesleki açıdan yaşayacakları iş doyumunu büyük önem arz etmektedir (Günbayı & Tokel, 2012). Belirli bir iş ortamında yani örgütte çalışan kişi, kendisinden beklenen görev ve sorumlulukları yerine getirmek için zamanının büyük kısmını geçirdiği iş ortamında örgütsel strese de maruz kalabilmektedir (Pehlivan-Aydın, 2002). İş stresi ve öğretmen yıpranmışlığı gerek özel eğitim gerekse genel eğitimde çalışan öğretmenler için sorun teşkil etmektedir (Akçamete, Kaner & Sucuoğlu, 2001). Dolayısıyla, öğretmene ait demografik özelliklerin yanı sıra iş tatmini/doyumu, mesleki tükenmişlik ve iş stresi değişkenleri hem öğretmenin verimini hem de öğretmenlik mesleğinin icrasını etkilemektedir.

Son yıllarda alanyazındaki araştırmaların, özel eğitim alanında hizmet veren çalışanların (örneğin; sosyal hizmet uzmanı, öğretmenler vb.) mesleki yaşam kalitesi üzerine odaklandığı görülmektedir. Profesyonel yaşam kalitesi ile çalışanların yaptıkları işe ilişkin yaşadığı veya hissettiği duygular ve yaptıkları işin çalışanlar üzerindeki olumlu (bireyin yaşam kalitesi ve buna bağlı toplum üzerinde olumlu etkisi) ve olumsuz yönleri ele alınmıştır (Martel ve Dupuis, 2006; Stamm, 2009;

Aktaran: Foteini, Dimitrios, Harilaos, Victoria, & Vasiliki, 2020). Örneğin; Foteini ve diğerleri (2020) tarafından yürütülen çalışmada, Yunanistan'da ilk ve orta öğretimde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yaşam kalitesi ele alınmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular; özel eğitim öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin yüksek olduğunu; stres düzeylerinin düşük ve tükenmişlik düzeylerinin ise düşük olduğunu göstermiştir. Ayrıca, özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim alanında uzmanlaşmaları ile iş doyumunu, stres ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte, özel eğitim öğretmenlerinin yaş ve mesleki deneyim süreleri (hizmet yılı) tükenmişlikleri ile ilişkili olarak istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Öğretmenlerin stres düzeylerinin ise, iş tatmini ve mesleki tükenmişlik ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Stempien ve Loeb (2002) tarafından yürütülen çalışmada ise, özel eğitim ve genel eğitim alanlarında görev yapan öğretmenlerin iş tatmin düzeylerini karşılaştırdıkları araştırmada; genel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere göre daha yüksek iş doyumunu yaşadıklarını belirlemiştir.

Türkiye'de özel eğitim öğretmenlerinin verimliliğini/niteliğini veya mesleki yaşam iş stresi, mesleki tükenmişlik ve iş tatmini açısından ele alan araştırmalara bakıldığında; araştırmalardan bazıları (Arı & Sipal, 2009; Akkaş, 2017) yalnızca iş doyumunu ele alırken; bazı araştırmaların (Dere-Çiftçi, 2015; Girgin & Baysal, 2005; Işıksan, 2017; Kulaksızoğlu vd., 2003; Küçüksüleymanoğlu, 2011; Oruç, 2007; Özmen, 2001; Sucuoğlu & Kuloğlu, 1996; Saraç, 2018; Şahin & Şahin, 2012; Vızlı, 2005; Yıldız, 2012) yalnızca mesleki tükenmişliği ele aldıkları görülmektedir. Ayrıca, alanyazında, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin *mesleki tükenmişlik ve iş düzeylerini* (Akçamete, Kaner & Sucuoğlu, 2001; Avşaroğlu & Mistan, 2018), *iş stresi ve iş doyumlarını* (Bayındır-Koçak & Gökler, 2018), *tükenmişlik düzeyleri ve yaşam doyumlarını* (Aydemir vd., 2014), *tükenmişlik, iş doyumunu ve ruh sağlığı düzeylerini* (Yiğit, 2007) çeşitli değişkenler açısından inceleyen araştırmalara rastlanmaktadır. Alanyazındaki araştırmalar bir bütün olarak ele alındığında; araştırmaya konu olan mesleki tükenmişlik, iş tatmini ve iş stresi değişkenlerini bir arada ele alıp inceleyen, özel eğitim öğretmenlerinin yanı sıra farklı ABD'den mezun (örneğin; sınıf öğretmenliği) olup özel eğitim öğretmeni olarak çalışan öğretmenleri de dahil eden bir araştırmaya rastlanamamıştır. Dolayısıyla, özel eğitim öğretmenlerinin hem iş tatmini, mesleki tükenmişlik ve iş stresi düzeylerinin çeşitli demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesine hem de bu düzeyler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesine yönelik araştırmaya gereksinim duyulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada; özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik, iş tatmin ve iş stres düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda, aşağıda sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özel eğitim öğretmenlerinin MİTÖ (Minnesota İş Tatmin Ölçeği) ve alt boyutlarından aldığı puanlar; yaş, mesleki deneyim süresi, çalıştıkları engel grubu, cinsiyet, medeni durum, mesleki statü, çalıştıkları kurum türü, mezun olduğu ABD ve gelir algılama düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Özel eğitim öğretmenlerinin MTE (Maslach Tükenmişlik Envanteri) ve alt boyutlarından aldığı puanlar; yaş, mesleki deneyim süresi, çalıştıkları engel grubu, cinsiyet, medeni durum, mesleki statü, çalıştıkları kurum türü, mezun olduğu ABD ve gelir algılama düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Özel eğitim öğretmenlerinin ÖSÖ (Örgütsel Stres Ölçeği) ve alt boyutlarından aldığı puanlar; yaş, mesleki deneyim süresi, çalıştıkları engel grubu, cinsiyet, medeni durum, mesleki statü, çalıştıkları kurum türü, mezun olduğu ABD ve gelir algılama düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Özel eğitim öğretmenlerinin MİTÖ, MTE ve ÖSÖ'den aldığı arasında ilişki var mıdır?
5. Özel eğitim öğretmenlerinin iş stresi ve mesleki tükenmişlik düzeyleri, iş tatminlerini yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel ve bağıntısal (korelasyonel) araştırma model birlikte kullanılmıştır. Betimsel araştırmada mevcut durumun fotoğrafı çekilerek betimlenmeye çalışılırken; bağıntısal araştırmada iki ya da ikiden fazla değişken arasındaki ilişkiler belirlenip neden-sonuca ilişkin ipuçlarına ulaşılmaya çalışılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2019). Dolayısıyla bu araştırmada mevcut durum olduğu gibi betimlenip, araştırmaya konu olan değişkenlerin (iş tatmini, mesleki tükenmişlik ve iş stresi) arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Anadolu ve Avrupa yakasındaki 14 ilçede (Ataşehir, Çekmeköy, Kadıköy, Maltepe, Pendik, Ümraniye ve Üsküdar, Avcılar, Bağcılar, Bahçelievler, Bakırköy, Esenyurt, Eyüp ve Zeytinburnu) bulunan 11 özel eğitim okulu, 4 özel eğitim sınıfı, 2 "Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM)", 7 özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan 292 özel eğitim öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Katılımcıların seçimi, amaçlı örnekleme türlerinden "ölçüt örnekleme" yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Amaçlı örnekleme türleri, önceden belirlenmiş olan ölçütleri karşılayan bir veya birden fazla özel durumda çalışmak istenildiğinde kullanılmaktadır. Dolayısıyla, örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınmaktadır (Büyüköztürk vd.,2019). Katılımcıların belirlenmesinde; (1) özel eğitim alanından mezun olup veya Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü ile Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün koordinasyonu ile açılan kısa süreli (160, 240 ve 540 saatlik) kurslara katılarak sertifika alıp özel eğitim öğretmeni olarak çalışan ve (2) emekli olan öğretmenler dışındaki öğretmenler, olmak üzere iki tane önkoşul özellik dikkate alınmıştır. Tablo 1'de katılımcılara ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1.
Özel eğitim öğretmenlerine ait demografik verilerin dağılımı

Değişkenler	Grup	f	%
Yaş	21-25	37	12,7
	26-30	104	35,6
	31-35	50	17,1
	36 ve üstü	101	34,6
Cinsiyet	Kadın	212	72,6
	Erkek	80	27,4
Medeni Durum	Evli	157	53,8
	Bekar	135	46,2
Mesleki Deneyim Süresi	0-5 yıl	120	41,1
	6-10 yıl	104	35,6
	11 yıl ve üstü	68	23,3
Mesleki Statü	Ücretli Öğretmen	176	60,3
	Kadrolu Öğretmen	116	39,7
Mezun Olduğu ABD	Özel Eğitim	138	47,3
	Alan Dışı	154	52,7
Çalıştığı Kurum Türü	Özel Sektör	67	22,9
	Kamu Kurumu	225	77,1
Çalıştığı Engel Grubu	ZY	101	34,6
	OSB	31	10,6
	FYT	160	54,8
Gelir Algılama Düzeyi	Yetersiz	146	50,0
	Yeterli	146	50,0
Toplam		292	100,0

Tablo 1’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin büyük kısmını yani %35,6’sını (n=104) 26-30 yaş grubu oluştururken, bunu %34,6’lık (n=101) oranla 36 ve üstü yaş grubundaki öğretmenler izlemektedir. Cinsiyet değişkenine göre dağılımlara bakıldığında; %72,6’sı (n=212) kadın, %27,4’ü (n=80) erkektir. Katılımcıların %53,8’i (n=157) evliyken, %46,2’si (n=135) bekârdır. Öğretmenlerin çoğunluğunu yani %41,1’ini (n=120) 0-5 yıl arasında kıdem yılına sahip olanlar oluştururken, bunu %35,6’lık (n=104) bir oranla 6-10 yıl kıdem yılına sahip olanlar takip etmektedir. Mesleki statü açısından bakıldığında; %60,3’ü (n=176) ücretli, %39,7’si (n=116) kadrolu öğretmenlerden oluşmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin %52,7’lik kısmını (n=154) alan dışı lisans programlarından mezunlar (örneğin; sınıf öğretmeni) oluştururken; %47,3’lük kısmını (n=138) *özel eğitim ABD* mezunları oluşturmaktadır. Öğretmenlerin büyük kısmını yani %77,1’ini (n=225) kamuda, %22,9’lük kısmını (n=67) ise özel sektörde çalışanlar oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %54,8’i (n=160) “*Farklı Yetersizlik Türündeki (FYT)*” öğrencilerle çalışırken, %34,6’lık kısmı (n=101) “*Zihin Yetersizliği olan (ZY)*” öğrencilerle çalışmaktadır. Kalan %10,6’lık kısmı (n=31) “*Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)*” olan öğrencilerle çalışmaktadır. Öğretmenlerin yarısı gelirini yeterli bulurken, yarısı gelirini yetersiz bulmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanmasında “MİTÖ”, “MTE” ve “ÖSÖ” kullanılmış olup, ölçeklerle ilgili yazılı izin mail yoluyla alınmıştır. Ayrıca araştırmacıların hazırladığı kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Minnesota İş Tatmin Ölçeği (MİTÖ). Weiss, Dawis, England ve Lofquist (1977) tarafından geliştirilen MİTÖ’nün Türkçe Kısa Form-2 versiyonu öğretmenlerin iş tatmin düzeylerine ilişkin verileri toplamada kullanılmıştır. Ölçeğin tüm boyutları için geçerlik ve güvenilirlik standartlarını karşıladığı belirlenmiştir (Hoyt alfa: İçsel Tatmin=0.86, Dışsal Tatmin=0.80 ve Genel Tatmin=0.90). MİTÖ, 3 boyutlu (genel tatmin, içsel ve dışsal tatmin) 20 maddenin yer aldığı beşli likert tipi bir araçtır.

Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE). Maslach ve Jackson tarafından geliştirilmiştir. İnce ve Şahin (2015) tarafından uyarlama çalışması yapılan versiyonu, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin verileri toplamada kullanılmıştır. MTE, 3 alt boyutlu (duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma) 22 maddenin yer aldığı yedili likert tipi bir araçtır. İnce ve Şahin (2015) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında, geçerlik ve güvenilirlik standartlarını karşıladığı görülmektedir (Cronbach alfa: Duygusal Tükenme=0.83, Kişisel Başarı=0.67 ve Duyarsızlaşma=0.72).

Örgütsel Stres Ölçeği (ÖSÖ). ÖSÖ, Theorell ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Yıldırım, Taşmaklepligil & Üzüm (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ÖSÖ Kısa Form’u ise, bu araştırmada öğretmenlerinin iş stres düzeylerine ilişkin verilerin toplanmasında kullanılmıştır. ÖSÖ, 3 boyutlu (iş yükü, kontrol ve sosyal destek) 17 madden oluşun beşli likert tipi bir araçtır. Ölçeğin tüm alt boyutları için Cronbach alfa katsayıları 0.60–0.80 arasında değişkenlik göstermiştir. Sonuçlardan, geçerlik ve güvenilirlik açısından ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu anlaşılmaktadır.

Kişisel Bilgi Formu. Araştırmacıların geliştirmiş olduğu formda, özel eğitim öğretmenlerinin yaş, cinsiyet, medeni durum, mesleki deneyim süresi, mesleki statü, mezun olduğu ABD, kurum türü, çalıştıkları engel grubu ve gelir algılama düzeyine ilişkin bilgileri yer almaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden izin alındıktan sonra veri toplama sürecine geçilmiştir. Veriler, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Araştırmada, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı özel eğitim okulu, özel eğitim sınıfı, *RAM* ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan 320 özel eğitim öğretmenine ulaşılmış olup, 292 (%91’i) tanesinden geri dönüş sağlanmıştır. *SPSS 22.0 (Statistical Package for the Social Sciences)* paket programı ile verilerin analizi yapılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları, çarpıklık-basıklık değerleri, normal dağılım eğrileri ve histogram grafikleri ile dağılımın normalliğine bakılmış ve dağılımın normal olduğu görülmüştür. Elde edilen veriler ışığında, parametrik test tekniklerinden yararlanarak istatistiksel analizler yapılmıştır. Araştırmada, iki grubun (*cinsiyet, medeni durum, kurum türü, mesleki statü, gelir algılama düzeyi ve mezun olduğu ABD*) ortalamalarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t-testi kullanılırken; ikiden fazla grubun (*yaş, mesleki deneyim süresi ve engel grubu*) ortalamaları arasında farklılığın tespitinde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin iş tatmini, mesleki tükenmişlikleri ve iş stres düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemede ise “Pearson

Korelasyon Analizi" kullanılmıştır. Ayrıca; öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve iş stres düzeylerinin, iş tatminlerini yordayıp yordamadığına bakmak için "Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi" kullanılmıştır.

BULGULAR

Bulgular, araştırmanın amaçlarıyla paralellik gösterecek şekilde beş başlıkta özetlenmiştir.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin İş Tatmin Düzeylerinin Çeşitli Demografik Özellikler Bakımından Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Özel eğitim öğretmenlerinin iş tatmin düzeylerinin çeşitli değişkenler bakımından farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymaya yönelik bulgular Tablo 2 ve 3'te görülmektedir.

Tablo 2.

MİTÖ ve alt boyutlarından alınan puanlarının yaş, mesleki deneyim süresi ve çalıştıkları engel grubu değişkenlerine göre ANOVA sonuçları

Puan	Grup	<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
MİTÖ (Genel)	21-25 yaş	37	74,51	11,95	G.Arası	271,67	3	90,56	,81	,491
	26-30 yaş	104	72,11	10,70	G.İçi	32363,82	288	112,37		
	31-35 yaş	50	73,22	8,24	Toplam	32635,49	291			
	36 ve üstü	101	71,60	11,00						
	Toplam	292	72,43	10,59						
İçsel Tatmin	21-25 yaş	37	46,30	6,55	G.Arası	36,65	3	12,22	,31	,821
	26-30 yaş	104	45,66	6,03	G.İçi	11512,10	288	39,98		
	31-35 yaş	50	46,44	5,49	Toplam	11548,75	291			
	36 ve üstü	101	45,56	6,89						
	Toplam	292	45,84	6,30						
Dışsal Tatmin	21-25 yaş	37	20,32	4,91	G.Arası	93,90	3	31,30	1,54	,205
	26-30 yaş	104	18,67	4,77	G.İçi	5865,02	288	20,37		
	31-35 yaş	50	19,02	3,64	Toplam	5958,92	291			
	36 ve üstü	101	18,54	4,48						
	Toplam	292	18,90	4,53						
MİTÖ (Genel)	0-5 yıl	120	72,69	10,60	G.Arası	97,69	2	48,84	,43	,648
	6-10 yıl	104	72,81	9,80	G.İçi	32537,80	289	112,59		
	11 ve üstü	68	71,38	11,77	Toplam	32635,49	291			
	Toplam	292	72,43	10,59						
	İçsel Tatmin	0-5 yıl	120	45,53	6,08	G.Arası	47,51	2	23,75	,60
6-10 yıl		104	46,38	5,68	G.İçi	11501,25	289	39,80		
11 ve üstü		68	45,56	7,51	Toplam	11548,75	291			
Toplam		292	45,84	6,30						
Dışsal Tatmin		0-5 yıl	120	19,33	4,46	G.Arası	42,54	2	21,27	1,04
	6-10 yıl	104	18,74	4,37	G.İçi	5916,37	289	20,47		
	11 ve üstü	68	18,38	4,87	Toplam	5958,92	291			
	Toplam	292	18,90	4,53						
	MİTÖ (Genel)	ZY	101	72,10	10,02	G.Arası	20,08	2	10,04	,90
OSB		31	72,90	12,31	G.İçi	32615,41	289	112,86		
FYT		160	72,54	10,65	Toplam	32635,49	291			
Toplam		292	72,43	10,59						
İçsel Tatmin		ZY	101	46,20	5,90	G.Arası	29,74	2	14,87	,37
	OSB	31	45,13	7,19	G.İçi	11519,02	289	39,86		
	FYT	160	45,76	6,39	Toplam	11548,75	291			
	Toplam	292	45,84	6,30						
	Dışsal Tatmin	ZY	101	18,42	4,52	G.Arası	58,51	2	29,26	1,43
OSB		31	19,94	5,01	G.İçi	5900,41	289	20,42		
FYT		160	19,00	4,42	Toplam	5958,92	291			
Toplam		292	18,90	4,53						

Tablo 2'deki ANOVA sonuçlarından da görüldüğü üzere, özel eğitim öğretmenlerinin MİTÖ'den aldıkları genel puanların; yaş ($F=,81$; $P>,05$), mesleki deneyim süresi ($F=,43$; $P>,05$) ve çalıştıkları engel grubu ($F=,90$; $P>,05$) değişkenlerine ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı fark gözlenmemiştir. MİTÖ İçsel Tatmin alt boyutunda öğretmenlerin aldıkları puanların; yaş ($F=,31$; $P>,05$), mesleki deneyim süresi ($F=,60$; $P>,05$) ve çalıştıkları engel grubu ($F=,37$; $P>,05$) değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik ANOVA sonuçlarında grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark görülmüştür. MİTÖ Dışsal Tatmin alt boyutunda öğretmenlerin aldıkları puanların ise; yaş ($F=1,54$; $P>,05$), mesleki deneyim süresi ($F=1,04$; $P>,05$) ve çalıştıkları engel grubu ($F=1,43$; $P>,05$) değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik ANOVA sonuçlarında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı çıkmamıştır.

Tablo 3.

MİTÖ ve alt boyutlarından alınan puanların cinsiyet, medeni durum, mesleki statü, mezun olduğu ABD, çalıştıkları kurum türü ve gelir algılama düzeyi değişkenlerine göre Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	P
MİTÖ (Genel)	Kadın	212	72,01	10,56	,73	-1,09	290	,278
	Erkek	80	73,53	10,65	1,19			
İçsel Tatmin	Kadın	212	45,53	6,23	,43	-1,39	290	,166
	Erkek	80	46,68	6,45	,72			
Dışsal Tatmin	Kadın	212	18,82	4,52	,31	-,47	290	,639
	Erkek	80	19,10	4,56	,51			
MİTÖ (Genel)	Evli	157	72,46	10,25	,82	,05	290	,958
	Bekar	135	72,39	11,01	,95			
İçsel Tatmin	Evli	157	46,05	6,27	,50	,61	290	,543
	Bekar	135	45,60	6,35	,55			
Dışsal Tatmin	Evli	157	18,66	4,26	,34	-,98	290	,327
	Bekar	135	19,18	4,81	,41			
MİTÖ (Genel)	Ücretli	176	71,40	10,53	,79	-2,05	290	,041
	Kadrolu	116	73,98	10,53	,98			
İçsel Tatmin	Ücretli	176	44,93	6,28	,47	-3,11	290	,002
	Kadrolu	116	47,23	6,10	,57			
Dışsal Tatmin	Ücretli	176	18,76	4,51	,34	-,63	290	,528
	Kadrolu	116	19,10	4,57	,42			
MİTÖ (Genel)	Özel Eğitim	138	73,97	10,73	,91	2,38	290	,018
	Diğer	154	71,05	10,30	,83			
İçsel Tatmin	Özel Eğitim	138	47,11	6,00	,51	3,31	290	,001
	Diğer	154	44,71	6,36	,51			
Dışsal Tatmin	Özel Eğitim	138	19,07	4,77	,41	,63	290	,532
	Diğer	154	18,74	4,31	,35			

Tablo 4'ün devamı

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
MİTÖ (Genel)	Özel Sektör	67	73,15	12,33	1,51	,57	290	,572
	Kamu Kurumu	225	72,21	10,03	,67			
İçsel Tatmin	Özel Sektör	67	46,12	6,38	,78	,41	290	,683
	Kamu Kurumu	225	45,76	6,29	,42			
Dışsal Tatmin	Özel Sektör	67	19,36	5,51	,67	,82	290	,414
	Kamu Kurumu	225	18,76	4,19	,28			
MİTÖ (Genel)	Gelir Yetersiz	146	68,79	9,65	,80	-6,25	290	,000
	Gelir Yeterli	146	76,07	10,26	,85			
İçsel Tatmin	Gelir Yetersiz	146	43,83	6,18	,51	-5,76	290	,000
	Gelir Yeterli	146	47,86	5,77	,48			
Dışsal Tatmin	Gelir Yetersiz	146	17,43	4,04	,33	-5,84	290	,000
	Gelir Yeterli	146	20,36	4,53	,37			

Tablo 3'teki bağımsız gruplar t-testinden elde edilen sonuçlara bakıldığında, özel eğitim öğretmenlerinin MİTÖ'den aldıkları genel puanların; *cinsiyet* ($t=-1,09$; $p>,05$), *medeni durum* ($t=,05$; $p>,05$) ve *çalıştıkları kurum türü* ($t=,57$; $p>,05$) değişkenlerine göre grupların ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmazken; *mesleki statü* ($t=-2,05$; $p<,05$), *mezun olduğu ABD* ($t=2,38$; $p<,05$) ve *gelir algılama düzeyi* ($t=-6,25$; $p<,001$) değişkenlerine göre grupların ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir.

MİTÖ İçsel Tatmin alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları puanların; *cinsiyet* ($t=-1,39$; $p>,05$), *medeni durum* ($t=,61$; $p>,05$) ve *çalıştıkları kurum türü* ($t=,41$; $p>,05$) değişkenlerine göre grupların ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmazken; *mesleki statü* ($t=-3,11$; $p<,05$), *mezun olduğu ABD* ($t=3,31$; $p<,05$) ve *gelir algılama düzeyi* ($t=-5,76$; $p<,001$) değişkenlerine göre grupların ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu bağımsız gruplar t-testinden elde edilen sonuçlarda görülmektedir. Ayrıca gelirini "yeterli" bulan, özel eğitim ABD mezunu ve "kadrolu" olan özel eğitim öğretmenleri lehine fark bulunmuştur.

MİTÖ Dışsal Tatmin alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları puanların; *cinsiyet* ($t=-,47$; $p>,05$), *medeni durum* ($t=-,98$; $p>,05$), *mesleki statü* ($t=-,63$; $p>,05$), *mezun olduğu ABD* ($t=,63$; $p>,05$) ve *çalıştıkları kurum türü* ($t=,82$; $p>,05$) değişkenlerine göre grupların ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmazken; *gelir algılama düzeyi* ($t=-5,84$; $p<,001$) değişkenine göre grupların ortalamaları arasında gelirini "yeterli" bulan öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu bağımsız gruplar t-testinden elde edilen sonuçlarda görülmektedir.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Demografik Özellikler Bakımından Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

MTE ve alt boyutlarından özel eğitim öğretmenlerinin aldıkları puanların çeşitli değişkenler bakımından farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 4 ve 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.

MTE ve alt boyutlarından alınan puanların yaş, mesleki deneyim süresi ve çalıştıkları engel grubu değişkenine göre ANOVA sonuçları

<i>f</i> , \bar{X} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
MTE (Genel)	21-25 yaş	37	46,16	9,90	G.Arası	367,79	3	122,60	1,06	,368
	26-30 yaş	104	47,11	11,80	G.İçi	33451,18	288	116,15		
	31-35 yaş	50	47,58	10,25	Toplam	33818,97	291			
	36 ve üstü	101	44,83	10,22						
	Toplam	292	46,28	10,78						
Duygusal Tükenme	21-25 yaş	37	21,16	6,00	G.Arası	47,66	3	15,89	,39	,761
	26-30 yaş	104	22,00	6,87	G.İçi	11769,83	288	40,87		
	31-35 yaş	50	22,22	6,27	Toplam	11817,48	291			
	36 ve üstü	101	21,33	6,07						
	Toplam	292	21,70	6,37						
Kişisel Başarısızlık	21-25 yaş	37	17,05	4,33	G.Arası	64,74	3	21,58	1,49	,216
	26-30 yaş	104	17,09	3,99	G.İçi	4159,13	288	14,44		
	31-35 yaş	50	17,32	3,05	Toplam	4223,87	291			
	36 ve üstü	101	16,17	3,73						
	Toplam	292	16,80	3,81						
Duyarsızlaşma	21-25 yaş	37	7,95	2,32	G.Arası	30,20	3	10,07	1,39	,246
	26-30 yaş	104	8,02	2,91	G.İçi	2084,33	288	7,24		
	31-35 yaş	50	8,04	3,00	Toplam	2114,53	291			
	36 ve üstü	101	7,34	2,41						
	Toplam	292	7,78	2,70						
MTE (Genel)	0-5 yıl	120	44,79	9,44	G.Arası	494,15	2	247,08	2,14	,119
	6-10 yıl	104	47,72	11,92	G.İçi	33324,82	289	115,31		
	11 ve üstü	68	46,71	10,98	Toplam	33818,97	291			
	Toplam	292	46,28	10,78						
Duygusal Tükenme	0-5 yıl	120	20,67	5,97	G.Arası	225,31	2	112,65	2,81	,062
	6-10 yıl	104	22,24	6,75	G.İçi	11592,17	289	40,11		
	11 ve üstü	68	22,69	6,30	Toplam	11817,48	291			
	Toplam	292	21,70	6,37						
Kişisel Başarısızlık	0-5 yıl	120	16,66	3,68	G.Arası	37,08	2	18,54	1,28	,280
	6-10 yıl	104	17,26	3,89	G.İçi	4186,79	289	14,49		
	11 ve üstü	68	16,37	3,91	Toplam	4223,87	291			
	Toplam	292	16,80	3,81						
Duyarsızlaşma	0-5 yıl	120	7,47	2,11	G.Arası	33,22	2	16,61	2,31	,101
	6-10 yıl	104	8,22	3,15	G.İçi	2081,31	289	7,20		
	11 ve üstü	68	7,65	2,81	Toplam	2114,53	291			
	Toplam	292	7,78	2,70						
MTE (Genel)	ZY	101	46,12	10,40	G.Arası	265,27	2	132,63	1,14	,320
	OSB	31	43,71	11,20	G.İçi	33553,71	289	116,10		
	FYT	160	46,88	10,92	Toplam	33818,97	291			
	Toplam	292	46,28	10,78						
Duygusal Tükenme	ZY	101	21,46	6,30	G.Arası	96,54	2	48,27	1,19	,306
	OSB	31	20,29	6,38	G.İçi	11720,94	289	40,56		
	FYT	160	22,13	6,41	Toplam	11817,48	291			
	Toplam	292	21,70	6,37						
Kişisel Başarısızlık	ZY	101	16,97	3,67	G.Arası	13,17	2	6,58	,45	,637
	OSB	31	16,23	3,95	G.İçi	4210,71	289	14,57		
	FYT	160	16,81	3,88	Toplam	4223,87	291			
	Toplam	292	16,80	3,81						
Duyarsızlaşma	ZY	101	7,69	2,73	G.Arası	15,71	2	7,86	1,08	,340
	OSB	31	7,19	2,54	G.İçi	2098,82	289	7,26		
	FYT	160	7,94	2,70	Toplam	2114,53	291			
	Toplam	292	7,78	2,70						

Tablo 4'teki ANOVA sonuçlarında, özel eğitim öğretmenlerinin *MTE'den* aldıkları genel puanların; yaş ($F=1,06$; $P>,05$), mesleki deneyim süresi ($F=2,14$; $P>,05$) ve çalıştıkları engel grubu ($F=1,14$; $P>,05$) değişkenlerine ait aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark gözlenmemiştir. *MTE Duygusal Tükenme alt boyutundan* öğretmenlerin aldıkları puanların; yaş ($F=,39$; $P>,05$), mesleki deneyim süresi ($F=2,81$; $P>,05$) ve çalıştıkları engel grubu ($F=1,19$; $P>,05$) değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik ANOVA sonuçlarında grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

MTE Kişisel Başarısızlık alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları puanların; yaş ($F=1,49$; $P>,05$), mesleki deneyim süresi ($F=1,28$; $P>,05$) ve çalıştıkları engel grubu ($F=,45$; $P>,05$) değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik ANOVA sonuçlarında grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark çıkmamıştır. *MTE Duyarsızlaşma alt boyutundan* öğretmenlerin aldıkları puanların; yaş ($F=1,39$; $P>,05$), mesleki deneyim süresi ($F=2,31$; $P>,05$) ve çalıştıkları engel grubu ($F=1,08$; $P>,05$) değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik ANOVA sonuçlarında grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark saptanmamıştır.

Tablo 6.

MTE ve alt boyutlarında alınan puanların cinsiyet, medeni durum, mesleki statü, mezun oldukları ABD çalıştıkları kurum türü ve gelir algılama düzeyi değişkenlerine göre Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	P
MTE (Genel)	Kadın	212	44,99	10,39	,71	-3,40	290	,001
	Erkek	80	49,71	11,12	1,24			
Duygusal Tükenme	Kadın	212	21,22	6,30	,43	-2,12	290	,035
	Erkek	80	22,98	6,42	,72			
Kişisel Başarısızlık	Kadın	212	16,41	3,80	,26	-2,95	290	,003
	Erkek	80	17,86	3,66	,41			
Duyarsızlaşma	Kadın	212	7,36	2,34	,16	-3,83	290	,000
	Erkek	80	8,88	3,23	,36			
MTE (Genel)	Evli	157	46,53	11,59	,92	,42	290	,673
	Bekar	135	45,99	9,80	,84			
Duygusal Tükenme	Evli	157	21,90	6,66	,53	,58	290	,565
	Bekar	135	21,47	6,04	,52			
Kişisel Başarısızlık	Evli	157	16,81	3,93	,31	,02	290	,984
	Bekar	135	16,80	3,68	,32			
Duyarsızlaşma	Evli	157	7,82	2,89	,23	,30	290	,763
	Bekar	135	7,73	2,46	,21			
MTE (Genel)	Ücretli	176	44,73	10,29	,78	-3,07	290	,002
	Kadrolu	116	48,63	11,12	1,03			
Duygusal Tükenme	Ücretli	176	20,95	6,18	,47	-2,50	290	,013
	Kadrolu	116	22,84	6,51	,60			
Kişisel Başarısızlık	Ücretli	176	16,39	3,84	,29	-2,33	290	,021
	Kadrolu	116	17,44	3,68	,34			
Duyarsızlaşma	Ücretli	176	7,40	2,28	,17	-2,82	290	,005
	Kadrolu	116	8,35	3,15	,29			
MTE (Genel)	Özel Eğitim	138	49,03	10,77	,92	4,24	290	,000
	Diğer	154	43,82	10,21	,82			
Duygusal Tükenme	Özel Eğitim	138	23,21	6,33	,54	3,93	290	,000
	Diğer	154	20,34	6,12	,49			
Kişisel Başarısızlık	Özel Eğitim	138	17,51	3,61	,31	3,06	290	,002
	Diğer	154	16,17	3,89	,31			
Duyarsızlaşma	Özel Eğitim	138	8,30	2,94	,25	3,18	290	,002
	Diğer	154	7,31	2,37	,19			

Tablo 7'in devamı

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
MTE (Genel)	Özel Sektör	67	47,39	11,13	1,36	,96	290	,339
	Kamu Kurumu	225	45,95	10,68	,71			
Duygusal Tükenme	Özel Sektör	67	23,16	6,71	,82	2,16	290	,032
	Kamu Kurumu	225	21,26	6,22	,41			
Kişisel Başarısızlık	Özel Sektör	67	16,31	4,09	,50	-1,20	290	,230
	Kamu Kurumu	225	16,95	3,72	,25			
Duyarsızlaşma	Özel Sektör	67	7,91	2,40	,29	,46	290	,646
	Kamu Kurumu	225	7,74	2,78	,19			
MTE (Genel)	Gelir Yetersiz	146	46,09	11,39	,94	-,30	290	,762
	Gelir Yeterli	146	46,47	10,17	,84			
Duygusal Tükenme	Gelir Yetersiz	146	21,90	6,85	,57	,53	290	,595
	Gelir Yeterli	146	21,50	5,88	,49			
Kişisel Başarısızlık	Gelir Yetersiz	146	16,62	4,02	,33	-,81	290	,417
	Gelir Yeterli	146	16,99	3,59	,30			
Duyarsızlaşma	Gelir Yetersiz	146	7,57	2,63	,22	-1,33	290	,186
	Gelir Yeterli	146	7,99	2,75	,23			

Tablo 5'teki bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına bakıldığında, özel eğitim öğretmenlerinin *MTE*'den aldıkları genel puanların; *medeni durum* ($t=,42$; $p>,05$), *çalıştıkları kurum türü* ($t=,96$; $p>,05$) ve *gelir algılama düzeyi* ($t=-,30$; $p>,05$) değişkenlerine göre grupların ortalamaları arasında fark bulunmazken; *cinsiyet* ($t=-3,40$; $p<,05$), *mesleki statü* ($t=-3,07$; $p<,05$) ve *mezun olduğu ana ABD* ($t=4,24$; $p<,001$) değişkenlerine göre grupların ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. *MTE Duygusal Tükenme* alt boyutundan öğretmenlerin puanlarının; *medeni durum* ($t=,58$; $p>,05$) ve *gelir algılama düzeyi* ($t=,53$; $p>,05$) değişkenlerine göre grupların ortalamaları arasında fark bulunmazken; *cinsiyet* ($t=-2,12$; $p<,05$), *mesleki statü* ($t=-2,50$; $p<,05$), *mezun olduğu ABD* ($t=3,93$; $p<,001$) ve *çalıştıkları kurum türü* ($t=2,16$; $p<,05$) değişkenlerine göre grupların ortalamaları arasında fark olduğu bağımsız gruplar t-testinden elde edilen sonuçlarda ortaya çıkmıştır.

MTE Kişisel Başarısızlık alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları puanların; *medeni durum* ($t=,02$; $p>,05$), *çalıştıkları kurum türü* ($t=-1,20$; $p>,05$) ve *gelir algılama düzeyi* ($t=-,81$; $p>,05$) değişkenlerine göre grupların ortalamaları arasında fark bulunmazken; *cinsiyet* ($t=-2,95$; $p<,05$), *mesleki statü* ($t=-2,33$; $p<,05$) ve *mezun olduğu ABD* ($t=3,06$; $p<,05$) değişkenlerine göre grupların ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu bağımsız gruplar t-testinden elde edilen sonuçlarda belirlenmiştir. *MTE Duyarsızlaşma* alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları puanların; *medeni durum* ($t=,30$; $p>,05$), *çalıştıkları kurum türü* ($t=,46$; $p>,05$) ve *gelir algılama düzeyi* ($t=-1,33$; $p>,05$) değişkenlerine göre grupların ortalamaları arasında fark bulunmazken; *cinsiyet* ($t=-3,83$; $p<,001$), *mesleki statü* ($t=-2,82$; $p<,05$) ve *mezun olduğu ABD* ($t=3,18$; $p<,05$) değişkenlerine göre grupların ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu bağımsız gruplar t-testinden elde edilen sonuçlarda saptanmıştır. *MTE'den* alınan genel ve tüm alt boyut puanları dikkate alındığında; "erkek" ve "kadrolu" olan özel eğitim öğretmenleri lehine fark ortaya çıkarken, *mezun olduğu ABD* değişkeninde özel eğitim ABD mezunları lehine fark görülmüştür. Ölçeğin duygusal tükenme alt boyutunda ise, özel sektörde çalışan öğretmenler lehine fark ortaya çıkmıştır.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Stres Düzeylerinin Çeşitli Demografik Özellikler Bakımından Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

ÖSÖ ve alt boyutlarından özel eğitim öğretmenlerinin aldıkları puanların çeşitli değişkenler bakımından farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 6 ve 7'de yer almaktadır.

Tablo 8.

ÖSÖ ve alt boyutlarında alınan puanların yaş, mesleki deneyim süresi ve çalıştıkları engel grubu değişkenine göre ANOVA sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
ÖSÖ (Genel)	21-25 yaş	37	,82	,30	G.Arası	,19	3	,06	1,44	,230
	26-30 yaş	104	,76	,18	G.İçi	12,34	288	,04		
	31-35 yaş	50	,75	,19	Toplam	12,53	291			
	36 ve üstü	101	,74	,20						
	Toplam	292	,76	,21						
İş Yüğü	21-25 yaş	37	16,81	3,32	G.Arası	36,86	3	12,29	1,10	,348
	26-30 yaş	104	16,52	3,29	G.İçi	3210,38	288	11,15		
	31-35 yaş	50	16,12	3,49	Toplam	3247,25	291			
	36 ve üstü	101	15,84	3,32						
	Toplam	292	16,25	3,34						
İş Kontrolü	21-25 yaş	37	21,70	3,88	G.Arası	5,05	3	1,68	,20	,900
	26-30 yaş	104	21,96	2,74	G.İçi	2483,45	288	8,62		
	31-35 yaş	50	21,68	2,68	Toplam	2488,49	291			
	36 ve üstü	101	21,99	2,85						
	Toplam	292	21,89	2,92						
Sosyal Destek	21-25 yaş	37	25,05	3,50	G.Arası	37,57	3	12,52	,97	,408
	26-30 yaş	104	24,62	3,80	G.İçi	3726,76	288	12,94		
	31-35 yaş	50	23,82	3,56	Toplam	3764,33	291			
	36 ve üstü	101	24,65	3,44						
	Toplam	292	24,55	3,60						
ÖSÖ (Genel)	0-5 yıl	120	,77	,24	G.Arası	,05	2	,03	,57	,566
	6-10 yıl	104	,75	,17	G.İçi	12,48	289	,04		
	11 ve üstü	68	,75	,20	Toplam	12,53	291			
	Toplam	292	,76	,21						
İş Yüğü	0-5 yıl	120	16,44	3,54	G.Arası	9,32	2	4,66	,42	,660
	6-10 yıl	104	16,21	3,04	G.İçi	3237,92	289	11,20		
	11 ve üstü	68	15,99	3,45	Toplam	3247,25	291			
	Toplam	292	16,25	3,34						
İş Kontrolü	0-5 yıl	120	21,88	3,22	G.Arası	3,14	2	1,57	,18	,883
	6-10 yıl	104	22,01	2,63	G.İçi	2485,35	289	8,60		
	11 ve üstü	68	21,74	2,83	Toplam	2488,49	291			
	Toplam	292	21,89	2,92						
Sosyal Destek	0-5 yıl	120	25,01	3,28	G.Arası	47,56	2	23,78	1,85	,159
	6-10 yıl	104	24,36	3,66	G.İçi	3716,77	289	12,86		
	11 ve üstü	68	24,03	3,96	Toplam	3764,33	291			
	Toplam	292	24,55	3,60						
ÖSÖ (Genel)	ZY	101	,74	,21	G.Arası	,11	2	,06	1,29	,278
	OSB	31	,74	,22	G.İçi	12,42	289	,04		
	FYT	160	,78	,20	Toplam	12,53	291			
	Toplam	292	,76	,21						
İş Yüğü	ZY	101	15,55	3,47	G.Arası	83,33	2	41,66	3,81	,023
	OSB	31	16,16	3,40	G.İçi	3163,92	289	10,95		
	FYT	160	16,71	3,18	Toplam	3247,25	291			
	Toplam	292	16,25	3,34						
İş Kontrolü	ZY	101	21,52	2,66	G.Arası	28,63	2	14,32	1,68	,188
	OSB	31	22,55	2,85	G.İçi	2459,86	289	8,51		
	FYT	160	21,99	3,08	Toplam	2488,49	291			
	Toplam	292	21,89	2,92						
Sosyal Destek	ZY	101	23,86	3,59	G.Arası	77,65	2	38,82	3,04	,049
	OSB	31	24,55	3,78	G.İçi	3686,68	289	12,76		
	FYT	160	24,98	3,52	Toplam	3764,33	291			
	Toplam	292	24,55	3,60						

Tablo 6'daki ANOVA sonuçlarında, özel eğitim öğretmenlerinin *ÖSÖ'den* aldıkları genel puanların; *yaş* ($F=1,44$; $P>,05$), *mesleki deneyim süresi* ($F=,57$; $P>,05$) ve *çalıştıkları engel grubu* ($F=1,29$; $P>,05$) değişkenlerine ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı fark gözlenmemiştir.

ÖSÖ İş Yükü alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları puanların; *yaş* ($F=1,10$; $P>,05$) ve *mesleki deneyim süresi* ($F=,42$; $P>,05$) değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik ANOVA sonuçlarında grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmazken, *çalıştıkları engel grubu* ($F=3,81$; $P<,05$) değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

ÖSÖ İş Kontrolü alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları puanların; *yaş* ($F=,20$; $P>,05$), *mesleki deneyim süresi* ($F=,18$; $P>,05$) ve *çalıştıkları engel grubu* ($F=1,68$; $P>,05$) değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik ANOVA sonuçlarında grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

ÖSÖ Sosyal Destek alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları puanların; *yaş* ($F=,97$; $P>,05$) ve *mesleki deneyim süresi* ($F=1,85$; $P>,05$) değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik ANOVA sonuçlarında, grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmazken, *çalıştıkları engel grubu* ($F=3,04$; $P<,05$) değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Yukarıdaki analizlerde ortaya çıkan farklılıkların kaynaklarını belirlemek için varyansların homojenliğine bakılmıştır. Ölçeğin *iş yükü* ($lf=1,311$ $p>,05$) ve *sosyal destek* ($lf=,443$ $p>,05$) alt boyutlarına yönelik levne testi sonuçlarına göre varyanslar homojen olduğu için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testinden elde edilen bulgularda; *ÖSÖ'nün iş yükü* ve *sosyal destek alt boyutu için özel eğitim öğretmenlerinin çalıştıkları engel grubu dikkate alındığında, yalnızca ZY'li" ve FYT'deki öğrencilerle çalışan öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılık ($p<,05$) çıkmıştır. Bu farklılığın ise "farklı yetersizlik türündeki" öğrencilerle çalışanlar lehine olduğu görülmektedir.*

Tablo 7.

ÖSÖ ve alt boyutlarından alınan puanların cinsiyet, medeni durum, mesleki statü, mezun olduğu ABD, çalıştıkları kurum türü ve gelir algılama düzeyi değişkenlerine göre Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	P
ÖSÖ (Genel)	Kadın	212	,77	,22	,01	1,39	290	,167
	Erkek	80	,73	,18	,02			
İş Yükü	Kadın	212	16,39	3,35	,23	1,15	290	,251
	Erkek	80	15,89	3,31	,37			
İş Kontrolü	Kadın	212	21,89	3,10	,21	,01	290	,991
	Erkek	80	21,89	2,42	,27			
Sosyal Destek	Kadın	212	24,77	3,44	,24	1,75	290	,081
	Erkek	80	23,95	3,95	,44			
ÖSÖ (Genel)	Evli	157	,74	,20	,02	-1,38	290	,168
	Bekar	135	,78	,22	,02			
İş Yükü	Evli	157	16,00	3,34	,27	-1,40	290	,162
	Bekar	135	16,55	3,33	,29			
İş Kontrolü	Evli	157	21,96	2,88	,23	,45	290	,654
	Bekar	135	21,81	2,99	,26			
Sosyal Destek	Evli	157	24,85	3,31	,26	1,55	290	,122
	Bekar	135	24,19	3,88	,33			
ÖSÖ (Genel)	Ücretli	176	,78	,21	,02	2,27	290	,024
	Kadrolu	116	,73	,20	,02			

Tablo 7'nin devamı

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
İş Yüğü	Ücretli	176	16,77	3,11	,23	3,33	290	,001
	Kadro lu	116	15,47	3,53	,33			
İş Kontrolü	Ücretli	176	22,02	3,06	,23	,91	290	,363
	Kadro lu	116	21,70	2,71	,25			
Sosyal Destek	Ücretli	176	25,01	3,16	,24	2,71	290	,007
	Kadro lu	116	23,85	4,09	,38			
ÖSÖ (Genel)	Özel Eğitim	138	,75	,22	,02	-,68	290	,499
	Diğer	154	,77	,20	,02			
İş Yüğü	Özel Eğitim	138	15,96	3,41	,29	-1,44	290	,151
	Diğer	154	16,52	3,26	,26			
İş Kontrolü	Özel Eğitim	138	21,78	2,90	,25	-,64	290	,525
	Diğer	154	21,99	2,95	,24			
Sosyal Destek	Özel Eğitim	138	24,10	3,88	,33	-2,02	290	,044
	Diğer	154	24,95	3,28	,26			
ÖSÖ (Genel)	Özel Sektör	67	,85	,24	,03	3,82	290	,000
	Kamu Kurumu	225	,73	,19	,01			
İş Yüğü	Özel Sektör	67	18,39	2,70	,33	6,35	290	,000
	Kamu Kurumu	225	15,62	3,25	,22			
İş Kontrolü	Özel Sektör	67	22,34	3,33	,41	1,45	290	,149
	Kamu Kurumu	225	21,76	2,79	,19			
Sosyal Destek	Özel Sektör	67	24,96	3,35	,41	1,06	290	,292
	Kamu Kurumu	225	24,43	3,67	,24			
ÖSÖ (Genel)	Gelir Yetersiz	146	,79	,20	,02	2,44	290	,015
	Gelir Yeterli	146	,73	,22	,02			
İş Yüğü	Gelir Yetersiz	146	16,70	3,16	,26	2,29	290	,023
	Gelir Yeterli	146	15,81	3,47	,29			
İş Kontrolü	Gelir Yetersiz	146	21,60	2,87	,24	-1,69	290	,093
	Gelir Yeterli	146	22,18	2,96	,24			
Sosyal Destek	Gelir Yetersiz	146	24,46	3,46	,29	-,42	290	,673
	Gelir Yeterli	146	24,64	3,74	,31			

Tablo 7'deki bağımsız gruplar t-testinden elde edilen sonuçlara bakıldığında, ÖSÖ'den özel eğitim öğretmenlerinin aldıkları genel puanların; *cinsiyet* ($t=1,39$; $p>,05$), *medeni durum* ($t=-1,38$; $p>,05$) ve *mezun olduğu ABD* ($t=-,68$; $p>,05$) değişkenlerine göre grupların ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmazken; *mesleki statü* ($t=2,27$; $p<,05$), *çalıştıkları kurum türü* ($t=3,82$; $p<,001$) ve *gelir algılama düzeyi* ($t=2,44$; $p<,05$) değişkenlerine göre grupların ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir.

ÖSÖ İş Yüğü alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları puanların; *cinsiyet* ($t=1,15$; $p>,05$), *medeni durum* ($t=-1,40$; $p>,05$) ve *mezun olduğu ABD* ($t=-1,44$; $p>,05$) değişkenlerine göre grupların ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmazken; *mesleki statü* ($t=3,33$; $p<,05$), *kurum türü* ($t=6,35$; $p<,001$) ve *gelir algılama düzeyi* ($t=2,29$; $p<,05$) değişkenlerine göre grupların ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu bağımsız gruplar t-testinden elde edilen sonuçlarda görülmektedir. Bu sonuçlar; *ücretli* öğretmenler ile *özel sektörde çalışan özel eğitim öğretmenlerin yanı sıra gelir düzeyini "yetersiz"* bulan öğretmenler lehine bir farkın olduğunu göstermektedir.

ÖSÖ İş Kontrolü alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları puanların; *cinsiyet* ($t=,01$; $p>,05$), *medeni durum* ($t=,45$; $p>,05$), *mesleki statü* ($t=,91$; $p>,05$), *mezun olduğu ABD* ($t=-,64$; $p>,05$), *kurum türü* ($t=1,45$; $p>,05$) ve *gelir algılama düzeyi* ($t=-1,69$; $p>,05$) değişkenlerine göre grupların ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı bağımsız gruplar t-testinden elde edilen sonuçlarda gözlenmiştir.

ÖSÖ Sosyal Destek alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları puanların; *cinsiyet* ($t=1,75$; $p>,05$), *medeni durum* ($t=1,55$; $p>,05$), *kurum türü* ($t=1,06$; $p>,05$) ve *gelir algılama düzeyi* ($t=-,42$; $p>,05$) değişkenlerine göre grupların ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmazken; *mesleki statü* ($t=2,71$; $p<,05$) ve *mezun olduğu ABD* ($t=-2,02$; $p<,05$) değişkenlerine göre grupların ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu bağımsız gruplar t-testinden elde edilen sonuçlarda görülmektedir. Bu sonuçlar, “*ücretli*” öğretmenlerin yanı sıra “*diğer*” başlığı altında yer alan *özel eğitim ABD* dışındaki ana bilim dallarından mezun olup özel eğitim öğretmeni olarak çalışanlar lehine fark olduğunu göstermektedir.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin İş Tatmini, Mesleki Tükenmişlik ve İş Stresi Düzeyleri Arasında İlişki Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Özel eğitim öğretmenlerinin iş tatmini, mesleki tükenmişlik ve iş stresi düzeyi arasında anlamlı ilişki olup olmadığına ilişkin bulgu Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8.

MİTÖ puanları, MTE puanları ve ÖSÖ puanları arasındaki ilişkiler

Değişkenler	N	R	P
İş Tatmini Tükenmişlik	292	-,49	,000
İş Tatmini Stres	292	-,49	,000
Tükenmişlik Stres	292	,50	,000

Tablo 8’deki Pearson analizi sonuçlarına bakıldığında; özel eğitim öğretmenlerinin MİTÖ’den aldığı puanlar ile MTE puanları arasında *orta düzeyde negatif yönlü* anlamlı ilişki ($r=-,49$; $p<,001$) olduğu ve bir değişkenin diğerinin %24’ünü ($R=0,24$) açıkladığı belirlenmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin MİTÖ’den aldığı puanlar ile ÖSÖ puanları arasında *orta düzeyde negatif yönlü* anlamlı ilişki ($r=-,49$; $p<,001$) olduğu ve bir değişkenin diğerinin %24’ünü ($R=0,24$) açıkladığı görülmektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin MTE’den aldığı puanlar ile ÖSÖ puanları arasında ise, *orta düzeyde pozitif yönlü* anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,50$; $p<,001$) ve bir değişkenin diğerinin %25’ini ($R=0,25$) açıkladığı saptanmıştır. Korelasyon katsayısı, mutlak değer olarak 1.00–0.70 arasında yüksek; 0.70-0.30 arasında orta; 0.30-0.00 arasında ise düşük düzeyde ilişki olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2019, s.32). Dolayısıyla, mesleki tükenmişlik ve iş stres düzeyleri arttıkça iş tatmin düzeyinin düştüğü, mesleki tükenmişlik ile iş stres düzeylerinin aynı yönde ve birlikte hareket ettikleri görülmektedir.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik ve İş Stresi Düzeylerinin, İş Tatmin Düzeylerini Yordayıp Yordamadığına İlişkin Bulgular

Özel eğitim öğretmenlerinin iş tatmin puanlarının (yordanan), mesleki tükenmişlik ve iş stresi değişkenleri (yordayıcı) tarafından yordayıp yordanmadığını belirlemek için “*Çoklu Doğrusal Regresyon*” yapılmıştır. *Çoklu Doğrusal Regresyona* karar verirken; değişkenler arasındaki ilişkiye, dağılımın normalliğine ve çoklu bağıntılılık durumuna bakılmıştır.

Dağılımın normalliğine bakmak için histogram grafiği, normal dağılım eğrileri ve saçılma diyagramları çizildiğinde, normale yakın dağılım görülmüştür. Saçılma diyagramlarında; yordayıcı değişkenlerle (mesleki tükenmişlik ve iş stresi) yordanan (iş tatmini) değişken arasında doğrusal ilişki bulunmuştur. Değişkenler arası çoklu bağıntılılık için yapılan analizlerde ise, ikili korelasyon katsayılarının ,80’den düşük, tolerans değerlerinin ,20’den yüksek, varyans büyüme faktörü

değerlerinin 10,00'dan düşük ve durum indeks değerlerinin 30,00'dan düşük olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla, yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağıntı olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle, çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.

Özel eğitim öğretmenlerinin iş tatminlerinin yordanmasına ilişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi sonuçları

Değişken	Standart		B	T	P	İkili R	Kısmi R
	B	Hata _B					
Sabit (MİTÖ)	99,93	2,44	-	40,95	,000	-	-
MTE	-,33	,06	-,33	5,92	,000	-,49	-,33
ÖSÖ	-16,41	2,86	-,32	5,75	,000	-,49	-,32
R= ,56	R ² = ,32						
F _(2,289) = 67,55	p = ,000						

Çoklu doğrusal regresyon analizinde; mesleki tükenmişlik ve iş stresi değişkenleri birlikte, iş tatmini puanlarıyla orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu Tablo 9'da görülmektedir. Yordayıcı değişkenler ikisi birlikte toplam varyansın %32'sini (R=,56, R² = ,32, p<,001) açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin görece önem sırasının çoktan aza doğru yani mesleki tükenmişlik ve iş stresi şeklinde olduğu görülmüştür. Regresyon katsayılarında ise; her iki yordayıcı değişkenin iş tatmini üzerinde anlamlı (önemli) birer yordayıcı olduğu saptanmıştır. Yordayıcı değişkenlerle yordanan değişken arasındaki ikili korelasyon katsayıları incelendiğinde; mesleki tükenmişlik ile iş tatmini arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki ($r=-,49$; $p<,001$) bulunurken; iş stresi ile iş tatmini arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-,49$; $p<,001$). Yordayıcı değişkenlerle yordanan değişken arasındaki kısmi korelasyon katsayılarına bakıldığında; iş stresi değişkeni kontrol edildiğinde mesleki tükenmişlik ile iş tatmini arasında -,33, mesleki tükenmişlik değişkeni kontrol edildiğinde ise iş stresi ile iş tatmini arasında -,32 değerlerinde tespit edilmiştir. Bu değerlerde, kısmi korelasyon katsayılarının orta düzeyde anlamlı olduğu belirlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular, özel eğitim öğretmenlerinin; (1) iş tatmin düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığına, (2) tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığına, (3) stres düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığına, (4) mesleki tükenmişlik, iş tatmini ve iş stresi düzeyleri arasında ilişki olup olmadığına ve (5) iş stresi düzeyleri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin, iş tatmin düzeylerini yordayıp yordamadığına ilişkin olmak üzere toplam beş başlıkta özetlenmiştir.

Araştırmanın birinci bulgusunda, özel eğitim öğretmenlerinin iş tatmin düzeylerinin; yaş, mesleki deneyim süresi, çalıştıkları engel grubu, medeni durum, cinsiyet ve kurum türü (kamu-özel sektör) değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmazken, mesleki statü (kadrolu öğretmen-ücretli öğretmen), mezun olduğu ABD ve gelir algılama düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin iş tatmin düzeyi üzerinde yaş (DeVito, 1998; Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001; Yiğit, 2007; Bayındır-Koçak & Gökler, 2018), deneyim süresi (DeVito, 1998; Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001; Arı ve Sipal, 2009; Strydom, Nortje, Beukes, Esterhuysen ve Westhuizen, 2012; Akkaş, 2017; Yılmaz, 2018), engel grubu (DeVito, 1998; Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001; Willard, 2004; Akkaş, 2017), cinsiyet (DeVito, 1998; Abushaira, 2012; Strydom ve arkadaşları, 2012; Yılmaz, 2018), medeni durum (Akçamete, Kaner & Sucuoğlu, 2001; Yiğit, 2007) ve kurum türü (Yiğit, 2007; Yılmaz, 2018) değişkenlerinin anlamlı etkisinin olmadığı ve dolayısıyla araştırma sonuçları mevcut araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir. Öte yandan bazı araştırma sonuçlarının mevcut araştırma bulgularıyla örtüşmediği görülmektedir. Örneğin; Stempien ve Loeb (2002) yürüttüğü çalışmada, deneyim süresi değişkeninin iş tatmini üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde; mevcut çalışmada cinsiyet değişkeninin iş tatmini üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı belirlenirken; bazı çalışmalarda (Akçamete, Kaner & Sucuoğlu, 2001; Yiğit, 2007; Bayındır-Koçak & Gökler, 2018) kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla iş

tatmini yaşadığı saptanmıştır. *Engel grubu* değişkeni açısından bakıldığında, Abushaira'nın (2012) yürüttüğü çalışmada iş tatmininin "*işe yönelik tutumlar*" boyutunda anlamlı etki ortaya çıkmamıştır. Ancak fiziksel, zihinsel ve çoklu engele sahip öğrencilerle çalışan öğretmenlerin görme ve işitme engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlere göre "*akademik ve mesleki yeterlilik*" boyutunda daha fazla iş tatmini yaşadıkları görülmüştür. *Kurum türü* açısından bakıldığında ise, mevcut araştırmada elde edilen sonuçtan farklı olarak Avşaroğlu ve Mistan (2018), özel sektörde çalışan öğretmenlerin devlette çalışan öğretmenlerden daha fazla iş tatmini yaşadığını ileri sürmektedirler.

Alanyazında öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri üzerinde *mesleki statü* (Akartaş, 2018), *mezun olduğu ABD* (Yiğit, 2007) ve *gelir algılama* (Arı & Sipal, 2009; Dhanalakshmi & Gnanajane-Eljo, 2014) değişkenlerinin anlamlı etkide bulunduğu ve dolayısıyla alanyazındaki araştırma sonuçlarının mevcut araştırma bulgusunu destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Mevcut araştırmada kadrolu özel eğitim öğretmenlerinin ücretli öğretmenlere göre daha fazla iş tatmini yaşadıkları belirlenmiştir. Bu durum, ücretli öğretmenlerin işlerini kaybetme endişesinden (iş akdine son verilmesi vb.) kaynaklanmış olabilir. Öte yandan, Dhanalakshmi ve Gnanajane-Eljo (2014) öğretmenin mesleki statüsünün öğretmenlerin iş tatminleri üzerinde etkiye sahip olmadığını ileri sürmektedirler. *Gelir algılama düzeyi* değişkeni bakımından gerek alanyazındaki bazı araştırma sonuçları (Arı & Sipal, 2009; Dhanalakshmi & Gnanajane-Eljo, 2014) gerekse mevcut araştırma sonuçları, düşük gelirin iş tatminini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Diğer taraftan, Yiğit (2007) öğretmenlerin gelir algılama düzeyinin iş tatmini üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını saptamıştır.

Mezun olduğu ABD açısından mevcut araştırma bulgusuna bakıldığında; özel eğitim alanından mezun özel eğitim öğretmenleri, diğer alanlardan mezun olup özel eğitim öğretmeni olarak istihdam edilmiş öğretmenlere göre daha fazla iş tatmini yaşadıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde, Yiğit (2007) eğitim fakültelerinde mezun öğretmenlerin diğer alanlardan mezun öğretmenlere göre daha fazla iş tatmini yaşadığını belirlemiştir. Öte yandan, bazı araştırma sonuçları (Akçamete, Kaner & Sucuoğlu, 2001; Voris, 2011; Dhanalakshmi & Gnanajane-Eljo, 2014; Akkaş, 2017; Yılmaz, 2018) mevcut araştırma sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Örneğin; Voris (2011) yetkilendirme biçiminin (geleneksel lisanslandırma ve alternatif sertifika programları) özel eğitim öğretmenlerinin iş tatmin düzeylerinde anlamlı farklılığa yol açmadığını ileri sürmektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin MTE ve alt boyutlarından aldığı puanlara bakıldığında; *yaş*, *mesleki deneyim süresi*, *çalıştıkları engel grubu*, *gelir algılama düzeyi* ve *medeni durum* değişkenlerine göre öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinde farklılık bulunmamıştır. Ancak; *cinsiyet*, *mesleki statü* ve *mezun olduğu ABD* değişkenlerinin tükenmişliğin tüm alt boyutlarında fark çıkmıştır. *Çalıştıkları kurum türü* değişkeninde sadece "*duygusal tükenme*" boyutunda farklılık görülmüştür. Diğer bir anlatımla; özel sektörde (özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi) çalışan öğretmenler, devlette görev yapan öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenme yaşamaktadırlar. Bu durum; özel sektör çalışanların düşük ücret, uzun mesai saatleri ve izin kullanamama vb. gibi nedenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öte yandan, Avşaroğlu ve Mistan (2018) yürüttükleri çalışmada, devlete bağlı okullarda çalışan öğretmenlerin özel okullarda çalışan öğretmenlere göre daha fazla mesleki tükenmişliğe maruz kaldıkları saptanmıştır.

Alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyi üzerinde *yaş* (Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996; Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001; Vızlı, 2005; Yıldız, 2012; Dere-Çiftçi, 2015; Işıkhani, 2017; Saraç, 2018), *mesleki deneyim süresi* (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001; Vızlı, 2005; Küçüksüleymanoğlu, 2011; Işıkhani, 2017; Saraç, 2018), *çalıştığı engel grubu* (Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996; Özmen, 2001; Vızlı, 2005; Saraç, 2018), *gelir algılama düzeyi* (Akçamete, Kaner & Sucuoğlu, 2001; Oruç, 2007; Saraç, 2018) ve *medeni durum* (Vızlı, 2005; Oruç, 2007; Yiğit, 2007; Yıldız, 2012; Şahin & Şahin, 2012; Işıkhani, 2017) değişkenlerinin anlamlı etkisinin olmadığı ve dolayısıyla araştırma sonuçları mevcut araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir. Öte yandan bazı araştırma sonuçları, mevcut araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. Örneğin; Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996), yaş değişkeninin tükenmişlik toplam puanına etki etmediğini, ancak "*kişisel başarı*" boyutunda yaş üzerinde etkili olduğunu yani yaş arttıkça tükenmişliğin arttığı görülmüştür. Bazı araştırmalarda (Özmen, 2001; Kulaksızoğlu ve ark., 2003; Oruç, 2007; Yiğit, 2007; Şahin & Şahin, 2012; Aydemir & ark., 2014) ise, yaş değişkeninin mesleki tükenmişliğin çeşitli boyutları üzerinde farklılığa yol açtığı belirlenmiştir.

Engel grubu açısından alanyazındaki araştırma sonuçlarının (Akçamete ve ark., 2001; Kulaksızoğlu ve ark., 2003; Yiğit, 2007; Küçüksüleymanoğlu, 2011; Işıkhani, 2017), mevcut araştırma

bulgularla uyumlu olmadığı görülmüştür. Örneğin; Akçamete, Kaner & Sucuoğlu (2001), engelli olmayan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadığını belirtmişlerdir. Kulaksızoğlu ve arkadaşları (2003), zihin ve işitme engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin görme yetersizliği olan öğrencilere eğitim veren öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını saptamışlardır. Küçüksüleymanoğlu (2011) da bedensel engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin zihinsel ve işitme engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını belirlemiştir. Alanyazında *deneyim süresi* (Sucuoğlu & Kuloğlu, 1996; Özmen, 2001; Oruç, 2007; Şahin & Şahin, 2012; Yıldız, 2012; Aydemir ve ark., 2014) ve *gelir algılama düzeyi* (Girgin & Baysal, 2005; Vızlı, 2005; Yiğit, 2007; Işıkhan, 2017) açısından araştırma sonuçlarına bakıldığında ise, deneyim süresi ve gelir algılama düzeyinin mesleki tükenmişliğin boyutları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Cinsiyet, mezun olduğu ABD ve mesleki statü mevcut araştırma bulgularına bakıldığında; kadrolu öğretmenlerin ücretli öğretmenlere göre daha fazla mesleki tükenmişlik yaşadıkları, özel eğitim alanından mezun öğretmenlerin başka alanlardan mezun olup özel eğitim öğretmeni olarak çalışan öğretmenlere göre daha fazla mesleki tükenmişlik yaşadıkları ve “*erkek*” öğretmenlerin “*kadın*” meslektaşlarına göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir. Alanyazında öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerinde *cinsiyet* (Akçamete, Kaner & Sucuoğlu, 2001; Özmen, 2001; Vızlı, 2005; Girgin & Baysal, 2005; Küçüksüleymanoğlu, 2011; Yıldız, 2012; Dere-Çiftçi, 2015; Saraç, 2018) ve *mezun olduğu ABD* (Küçüksüleymanoğlu, 2011; Yıldız, 2012) değişkenlerinin anlamlı etkide bulunduğu ve dolayısıyla alanyazındaki araştırma sonuçlarının mevcut araştırma bulgusunu destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Mevcut araştırmadaki gibi alanyazındaki araştırmalarda erkeklerin kadınlardan daha fazla “*duyarsızlaşma*” yaşadıkları görülmektedir. Öte yandan, bazı araştırmalarda (Sucuoğlu & Kuloğlu, 1996; Kulaksızoğlu ve ark., 2003; Oruç, 2007; Yiğit, 2007; Şahin & Şahin, 2012; Aydemir ve ark., 2014; Işıkhan, 2017) *cinsiyetin* mesleki tükenmişlik üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır. *Mezun olunan ABD* açısından bakıldığında, alanyazında Küçüksüleymanoğlu’nun (2011) yürüttüğü çalışmada; *özel eğitim ABD’den mezun öğretmenlerin diğer ABD’den mezun öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları* görülmüştür. Bazı araştırma sonuçlarına (Sucuoğlu & Kuloğlu, 1996; Akçamete, Kaner & Sucuoğlu, 2001; Özmen, 2001; Vızlı, 2005; Oruç, 2007; Yiğit, 2007; Saraç, 2018) göre, *mezun olunan ABD* tükenmişlik üzerinde etkisi bulunmamaktadır.

Özel eğitim öğretmenlerinin iş stresi düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşım farklılaşmadığına yönelik yapılan analizlerde, iş stresinin hiçbir boyutunda; *yaş, mesleki deneyim süresi, cinsiyet ve medeni durum* değişkenlerine göre farklılık bulunmamıştır. *Mezun olunan ABD* değişkeninde ise, “*sosyal destek*” boyutu hariç stres boyutlarında anlamlı farklılık çıkmamıştır. Ancak, hem stres “*genel*” puanlarında hem de “*iş yükü*” puanlarında; *mesleki statü, kurum türü ve gelir algılama düzeyi* değişkenlerinin iş stresi üzerinde anlamlı etkisi olduğu belirlenmiştir. *Engel grubu* açısından mevcut araştırma bulgularına bakıldığında, özel eğitim öğretmenlerinin *çalıştıkları engel türü* değişkenine göre öğretmenlerin iş stresi düzeylerinin sadece “*iş yükü*” ve “*sosyal destek*” boyutlarında farklılık bulunurken; “*iş kontrolü*” boyutunda hiçbir değişkenin anlamlı etkisi bulunmamıştır. Buna göre; *FYT’deki öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, diğer öğretmenlere göre daha fazla iş yükü algıladıkları* belirlenmiştir. Bu bulgu, alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla (Kokkinos & Davazoglou, 2009; Adeniyi & ark., 2010) paralellik göstermektedir. Örneğin; Kokkinos & Davazoglou (2009), OSB’li öğrencilerle çalışan öğretmenlerin daha fazla stres yaşadıkları belirlenmiştir. Adeniyi ve arkadaşları (2010) ise, ağır düzeyde veya çoklu engele sahip öğrencilerle çalışmanın fazla iş stresine yol açtığını ileri sürmektedir. Alanyazında yürütülen bazı araştırmalarda özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyi üzerinde *yaş* (Ghani ve ark., 2014; Bayındır-Koçak & Gökler, 2018), *mesleki deneyim süresi* (Ghani ve ark., 2014; Aslan ve Ağiroğlu-Bakır; 2018), *cinsiyet* (Ghani ve ark., 2014), *mezun olunan ABD* (Ghani ve ark., 2014) ve *medeni durum* (Ghani ve ark., 2014) değişkenlerinin anlamlı etkisinin olmadığı ve dolayısıyla araştırma sonuçlarının mevcut araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Mesleki statü değişkeni ile ilgili mevcut araştırma bulgularına bakıldığında; ücretli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere göre daha fazla iş stresi yaşadıkları görülmektedir. Bu durum, ücretli öğretmenlerin işlerini kaybetme korkusundan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Özdayı’ya (1990) göre, “*mesleki güvence*” değişkeni öğretmenlerin stres düzeylerini etkilemektedir. *Kurum türü* değişkeni ile ilgili mevcut araştırma bulgularına bakıldığında; özel sektöre bağlı kurumlarda çalışan öğretmenlerin, devlette çalışanlara göre daha fazla iş stresi yaşadıkları görülmüştür. Bu bulgu bazı araştırma sonuçlarıyla (Bayram, 2006; McCartney, 2018) paralellik göstermektedir. Örneğin; Bayram

(2006) özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin RAM'larda görev yapan öğretmenlerden daha fazla iş stresi yaşadıklarını saptamıştır. McCartney (2018), iyi iklime sahip bir okulda çalışmanın öğretmenlerin iş stresini düşüreceğini ileri sürmektedir. Mevcut araştırma bulguları *gelir algılama düzeyi değişkeni* açısından ele alındığında, gelirini “yetersiz” bulan özel eğitim öğretmenlerinin “yeterli” bulanlara göre daha fazla iş stresi yaşadıkları tespit edilmiştir. Ghani ve arkadaşları (2014) ise, “aylık gelir” değişkeni ile özel eğitim öğretmenlerinin stres düzeyleri arasında ilişki olmadığını bulmuşlardır.

Yukarıda sözü edilen *yaş, mesleki deneyim süresi ve cinsiyet* değişkenlerini ele alan alanyazındaki bazı araştırma sonuçları, mevcut araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. *Yaş* (Kokkinos & Davazoglou, 2009), *mesleki deneyim süresi* (Kokkinos & Davazoglou, 2009) ve *cinsiyet* (Eichinger, 2000) açısından araştırma sonuçlarına bakıldığında; yaş değişkeninin ve deneyim süresinin iş stresi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan Adeniyi ve arkadaşları (2010) öğretmenlerin *medeni durumunun* orta düzeyde strese neden olduğu ileri sürülmektedirler.

Araştırmanın dördüncü bulgusunda, özel eğitim öğretmenlerinin iş stres düzeyleri ile iş tatmin düzeyi ve tükenmişlik düzeyi arasında, iş tatmin düzeyi ile tükenmişlik düzeyi arasında ilişki bulunmuştur. Ayrıca, mesleki tükenmişlik ve iş stres düzeyleri arttıkça iş tatmin düzeyinin düştüğü, mesleki tükenmişlik ile iş stres düzeylerinin aynı yönde ve birlikte hareket ettikleri belirlenmiştir. İş tatmini ve mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkiyi ele alan araştırma (Akçamete, Kaner & Sucuoğlu, 2001; DeStasio ve ark., 2017; Avşaroğlu & Mistan, 2018) sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönlü ilişki olduğu saptanmıştır. Bu sonuçların, mevcut araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Araştırmanın beşinci bulgusunda, mesleki tükenmişlik ve iş stresi değişkenlerinin iş tatmini puanlarıyla orta düzeyde ilişki olduğu ve her iki yordayıcı değişkenin (mesleki tükenmişlik ve iş stresi) iş tatmini üzerinde önemli birer yordayıcı oldukları görülmektedir. Diğer bir anlatımla, özel eğitim öğretmenlerinin iş tatminsizliğinin %32'si mesleki tükenmişlikten ve iş stresinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca, hem mesleki tükenmişlik ile iş tatmini arasında hem de iş stresi ile iş tatmini arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bayındır-Koçak ve Gökler (2018) ise, öğretmenlerin iş tatmini düzeyi ile iş stresi düzeyi arasında negatif yönde ilişki olduğunu belirlemiş ve dolayısıyla bu bulgu mevcut araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Park & Shin (2020) ise, iş stresinin mesleki tükenmişliğe etki eden faktörler arasında yer aldığı ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile iş stresi düzeyleri arasında pozitif yönde ilişki olduğunu saptamıştır. Özetle, araştırmada ele alınan iş tatmini, mesleki tükenmişlik ve iş stresi değişkenleri arasındaki ilişkinin öğretmenlik mesleğini yerine getirmede etkili olduğu görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Abushaira, M. (2012). Job Satisfaction among Special Education Teachers in Jordan. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 1(3), 48-56.
- Adeniyi, S.O., Fakolade, O. A. & Adeniyka, T. (2010). Perceived Causes of Job Stress among Special Educators in Selected Special and Integrated Schools in Nigeria. *New Horizons in Education*, 58(2), 73-82.
- Akartaş, S. (2018). *Orta Eğitim Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeyleri: KKTC Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akçamete, G., Kaner, S. & Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde Tükenmişlik, İş Doyumu ve Kişilik*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Akkaş, S. (2017). Özel Eğitim ve OÇEM Sınıflarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 53-65.
- Arı, M. & Sipal, F. (2009). Factors Affecting Job Satisfaction of Turkish Special Education Professionals: Predictors of Turnover. *European Journal of Social Work*, 12(4), 447-463. DOI: <https://doi.org/10.1080/13691450902840648>
- Avşaroğlu, S. & Mistan, B. (2018). Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 10(37), 102-112. DOI: <http://dx.doi.org/10.15189/1308-8041>

- Aydemir, H., Diken, İ. H., Yıkılmış, A., Aksoy, V. & Özokçu, O. (2014). Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 68-86.
- Bayındır-Koçak, A. & Gökler, R. (2018). Bursa İli Özel Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Uzmanların İş Stresi ve İş Doyumları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 793-808. DOI: <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20185537250>
- Bayram, S. (2006). *Örgütsel Stres Faktörleri ve Rehber Öğretmenler Üzerinde Bir Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Dere-Çiftçi, H. (2015). Özel Eğitim Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Yetkinlik ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 1, 221-241. DOI: [10.13114/MJH.2015111378](https://doi.org/10.13114/MJH.2015111378)
- DeStasio, S., Fiorilli, C., Benevene, P., Uusitalo-Malmivaara, L. & Chiacchio, C. D. (2017). Burnout in Special Needs Teachers at Kindergarten and Primary School: Investigating The Role of Personal Resources and Work Wellbeing. *Psychology in the Schools*, 54(5), 472-486. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.22013>
- DeVito, J. A. (1998). *Special Educators and Job Satisfaction. Theses and Dissertations*. Rowan University.
- Dhanalakshmi, V. & Gnanajane-Eljo, J.O. J. (2014). Job Satisfaction among Special Educators of Children with Developmental Disabilities. *Indian Journal of Applied Research*, 4(12), 196-198.
- Eichinger, J. (2000). Job Stress and Satisfaction among Special Education Teachers: Effects of Gender and Social Role Orientation. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(4), 397-412. DOI: <https://doi.org/10.1080/713671153>
- Foteini, C., Dimitrios, S., Harilaos, Z., Victoria, Z., & Vasiliki, G. (2020). Professional Quality Of Life Of Special Education Teachers In Greece. *European Journal of Special Education Research*, 5(3), 100-116. doi: 10.5281/zenodo.3676112
- Ghani, M. Z., Ahmad, A. C. & Ibrahim, S. (2014). Stress among Special Education Teachers in Malaysia. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 114, 4-13. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.648>
- Girgin, G. & Baysal, A. (2005). Tükenmişlik Sendromuna Bir Örnek: Zihinsel Engelli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4(4), 172-187.
- Günbayı, İ. & Tokel, A. (2012). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu ve İş Stresi Düzeylerinin Karşılaştırılmalı Analizi. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 77-95.
- Işıkhan, V. (2017). Özel Eğitim Alanında Çalışan Personelin Tükenmişlik Düzeylerine Etkide Bulunan Faktörlerin İncelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 28(1), 7-25.
- İnce, N. B. & Şahin, A. E. (2015). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formunu Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçe ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 385-399. DOI: <https://doi.org/10.21031/epod.97301>
- Kokkinos, C. M. & Davazoglou, A. M. (2009). Special Education Teachers Under Stress: Evidence from A Greek National Study. *Educational Psychology*, 29, 407-424. DOI: <https://doi.org/10.1080/01443410902971492>
- Kulaksızoğlu, A., Dilmaç, B. & Aydın, A. (2003). Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Duygusu Üzerine Karşılaştırılmalı Bir Araştırma, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 15-24.
- Küçükşüleymanoğlu, R. (2011). Burnout Syndrome Levels of Teachers in Special Education Schools in Turkey. *International Journal of Special Education*, 26(1), 53-63.

- McCartney, C. (2018). *Early Childhood Education Teachers' Job-related Well-being: Examining Protective Factors on Stress and Burnout*. Master Dissertation. University of Nevada.
- MEB (2020). Özel Eğitim Alanında Destek Eğitimi Verecek Uzman Öğretici Yetiştirme Kursu Başvuruları. *Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü*. https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/24141604_HYE_Duyuru_2020.pdf (Erişim Tarihi: 1 Şubat, 2020).
- Oruç, S. (2007). *Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Adana İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Özdayı, N. (1990). *Resmi ve Özel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Tatmini ve İş Streslerinin Karşılaştırmalı Analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Özmen, H. (2001). *Görme Engelliler Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli Öğretmen Yetiştirmede Sorunlar ve Çözümler: Özel Eğitim Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.
- Park, E. Y. & Shin, M. (2020). A Meta-Analysis of Special Education Teachers' Burnout. *SAGE*, 1-18. DOI: <https://doi.org/10.1177/2158244020918297>
- Pehlivan-Aydın, İ. (2002). *İş Yaşamında Stres*. Pegem Yayıncılık.
- Saraç, H. I. (2018). *Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Stempien, L. R. & Loeb, R. C. (2002). Differences in Job Satisfaction Between General Education and Special Education Teachers: Implications for Retention. *Remedial and Special Education*, 23(5), 258-267.
- Strydom, L., Nortje, N., Beukes, R., Esterhuyse, K. & Westhuizen, J. V. D. (2012). Job Satisfaction amongst Teachers at Special Needs Schools. *South African Journal of Education*, 32, 255-266. Doi: 10.15700/saje.v32n3a582
- Sucuoğlu, B. & Kuloğlu, N. (1996). Özürlü Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerde Tükenmişliğin Değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(36), 44-60.
- Şahin, F. & Şahin, D. (2012). Engelli Bireylerle Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(2), 275-294.
- Şişman, M. (2005). *Öğretmenliğe Giriş*. Pegem Yayıncılık
- Vızlı, C. (2005). *Görme Engelliler İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerle Normal İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması Üsküdar İlçesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Voris, B. C. (2011). *Teacher Efficacy, Job Satisfaction, and Alternative Certification in Early Career Special Education Teachers*. Doctoral Dissertations. University of Kentucky.
- Weiss, D. J., Dawis, R. V., England, J. W. & Lofquist, L. H. (1977). Minnesota Satisfaction Questionnaire, Turkish Short Form (2). http://vpr.psych.umn.edu/sites/vpr.dl.umn.edu/files/turkish_msq_1977_short_form_2-1.pdf (Erişim Tarihi: 1 Kasım, 2019).
- Willard, J. E. (2004). *A Study of the Perceptions of Job Satisfaction of General and Special Education Teachers in Selected Georgia Elementary Schools Implementing the Inclusion Model*. Doctoral Dissertation. University of Tennessee.
- Yıldırım, Y., Taşmektepligil, M. Y., & Üzüm, H. (2011). Kısa Versiyon Örgütsel Stres Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması (Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması). *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitim ve Spor Bilim Dergisi*, 13(1), 103-108.
- Yıldız, E. (2012). Mesleki Tükenmişlik ve Rehber Öğretmenler Üzerine Bir Çalışma. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(33), 37-61.

- Yılmaz, M. (2018). *Alan Değişikliğiyle Özel Eğitim Okullarında Çalışan Sınıf Öğretmenleri ile Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Doyum Düzeylerinin İncelenmesi: Mersin İli Örneği. Yayınlanamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*
- Yiğit, A. (2007). *Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu Tükenmişlik ve Ruh Sağlığı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ BİREYSEL ÇALGI ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI (AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

PRESERVICE MUSIC TEACHERS' INDIVIDUAL INSTRUMENT PRACTICE HABITS (A SAMPLE OF AYDIN ADNAN MENDERES UNIVERSITY)

Evin ERDEN TOPOĞLU¹

ÖZ: Bu araştırmanın amacı, müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının cinsiyet, sınıf, mezun olunan lise türü, çocukken hayali kurulan meslek ve çalgı başarı notu değişkenlerine göre incelenmesidir. Bireysel çalgı eğitimi dersleri müzik öğretmenliği programlarındaki önemli derslerdendir. Bu dersin başarısını doğrudan etkileyen faktörlerden bir tanesinin de öğrencilerin ders saatleri dışındaki bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları olduğu göz önünde bulundurulduğunda müzik öğretmeni adaylarının ders çalışma alışkanlıklarının ortaya konmasının öneminin büyük olduğu düşünülmektedir. Çalışma, betimsel tarama modelinde olup Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 95 müzik öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Küçükosmanoğlu vd. (2016) tarafından geliştirilen Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların çalgı çalışma alışkanlıkları ve çalgı çalışma alışkanlıkları alt boyutları ile onların cinsiyetleri, çocukken hayal ettikleri meslekleri ve sınıfları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilirken, katılımcıların çalgı çalışma alışkanlıkları ve çalgı çalışma alışkanlıkları alt boyutları ile onların mezun oldukları lise türleri arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. Ayrıca katılımcıların çalgı çalışma alışkanlıkları ve çalgı çalışma alışkanlıkları alt boyutları ile onların bireysel çalgı notları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Elde edilen bulgular literatür ışığında değerlendirilerek tartışılmıştır.

ABSTRACT: The purpose of this present study is to investigate the preservice music teachers' individual instrument practice habits regarding their genders, grades, high schools they graduated from, the occupation they dreamt of when they were kids, and their individual instrument lesson scores. Individual instrument practice courses are important courses in the music teacher training curriculum. When it is considered that one of the factors directly affecting the success of this course is the individual instrument practice habits of the students outside of course hours, it is thought that revealing the individual instrument practice habits of preservice music teachers is important. This is a descriptive study. The data was gathered from 95 preservice music teachers who are receiving education from Adnan Menderes University Faculty of Education Music Education Department. Individual Instrument Practice Habits Scale which was developed by Küçükosmanoğlu et al. (2016) was used as the data collection tool. Results of the study have shown that there are significant differences between participants' individual instrument practice habits and their genders, the occupations they dreamt of when they were kids, and their grades, while there were no differences found between the participants' individual instrument practice habits and the high schools they graduated from. Also, there were significant positive relationships found between participants' individual instrument practice habits and their individual instrument scores. The results were discussed in the light of the related literature.

Anahtar sözcükler: Bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları, Çalgı çalışma süreci, Çalgı çalışma, Müzik öğretmeni adayları, Çalgı eğitimi

Keywords: Individual instrument practice habits, Instrument practice process, Instrument practice, Preservice music teachers, Instrument education.

Bu makaleye atf vermek için:

Erden-Topoğlu, E. (2022). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi örneği). *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1844-1858

Cite this article as:

Erden-Topoğlu, E. (2022). Preservice music teachers' individual instrument practice habits (A sample of Aydın Adnan Menderes University). *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1844-1858

¹Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Aydın, Türkiye, Orcid: 0000-0002-6731-5790

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Playing an instrument requires practice whatever the level is. Since instrument practice mostly includes the time alone without the teacher, the instrument practice habits of the students are substantial. When it is considered that one of the factors directly affecting the success of this course is the individual instrument practice habits of the students outside of course hours, it is thought that revealing the individual instrument practice habits of preservice music teachers is important. The purpose of this present study is to investigate the preservice music teachers' individual instrument practice habits regarding their genders, grades, high schools they graduated from, the occupation they dreamt of when they were kids, and their individual instrument lesson scores. Individual instrument practice courses are important courses in the music teacher training curriculum.

Method

This is a descriptive study. The data was gathered from 95 preservice music teachers who are receiving education from Aydın Adnan Menderes University Faculty of Education Music Education Department. Individual Instrument Practice Habits Scale which was developed by Küçükosmanoğlu et al. (2016) was used as the data collection tool. There are four factors in this scale and it has 11 positive 6 negative items that need to be reverse coded. Also, a personal information form which was developed by the researcher in order to determine the participants' genders, grades, high schools they graduated from, the occupation they dreamt of when they were kids, and their individual instrument lesson scores. T test for independent samples, analysis of variance test (ANOVA), Mann-Whitney U test and Pearson moment correlation coefficient were used in the study.

Findings

The findings of this present research show that female participants have significantly higher levels of interest and desire for instrument practice than male participants. This result can be originated from the sample's own characteristics. Also, the findings have shown that there is no significant difference between the participants' instrument practice habits and their high schools. This result is remarkable when it is considered that the groups are separated as Fine Arts High School graduates and other high school graduates. Fine Arts High Schools are institutions that give instrument education for eight semesters to their students. Also, there are a number of courses in their curriculum that reinforce the students' individual instrument knowledge and skills. This result is important by means of these lessons do not have any positive effect on Fine Arts High School graduates' instrument practice habits. According to the findings, the first graders and the second graders value practice significantly higher than fourth graders. In other words the participants' level of valuing practice decreases as they get close to graduation. This result may have arisen from the participants' considerations as music teachers can not use their individual instruments. Also, the participants who dreamt to be music teachers in their childhood have significantly higher scores on the interest and desire subscale than other participants. It is remarkable that the participants who dreamt to be music teachers in their childhood have higher levels of desire and interest but their desire and interest do not have a positive effect on their practice habits overall. There is a positive significant low-level relationship between the participants' instrument achievement scores and their instrument practice habits but there is no difference between their instrument achievement scores and their instrument practice habits subscale scores. It is remarkable that their instrument achievement scores have low levels in relation to their instrument practice habit scores. It is hypothesized that individuals' instrument practice habits enhance their instrument scores but for this sample, this relation is not strong. This result can be originated from the participants' instrument practice strategies which they can not use efficiently.

Discussion and Conclusion

Results of the study have shown that there are significant differences between participants' individual instrument practice habits and their genders, the occupations they dreamt of when they were kids, and their grades, while there were no differences found between the participants' individual instrument practice habits and the high schools they graduated from. Also, there were significant positive relationships found between participants' individual instrument practice habits and their individual instrument scores. According to the results, although the students spend time on practicing their instruments but it does not affect their academic achievement. It is thought that this can cause from the students' lack of meta-cognitive and self-regulative learning skills. In this sense it is important for educators' approaches on how to teach the proper instrument practice strategies to their students. Thus, it is suggested that further studies must be made on preservice music teachers' instrument practice habits with different samples by using various research designs

GİRİŞ

Bireyin içinde bulunduğu çağa uyum sağlayabilmesinin ön koşulu bilgiyi kullanabilmesi ve işleyebilmesidir. Bu nedenle eğitimcilerin öğrencilere hangi bilginin öğretileceğinden çok, öğrencilerin bilgiyi nasıl öğrendikleri ile ilgilenmesi gerekmektedir (Subaşı, 2000). Kişinin bilgiyi nasıl öğrendiği bilişsel farkındalık ve üstbiliş ile mümkündür (Schraw, 2001; Schraw ve Moshman, 1995). Schunk'un (2012) eylemlerin amaçlı olarak kontrol edildiği yüksek düzeyli biliş olarak ifade ettiği üstbiliş; farkındalık, görevler ve stratejilerle ilişkili değişkenlerden etkilenmektedir. Bununla birlikte, Zimmerman (1995), öğrencilerin akademik başarı için üstbilişsel becerilere sahip olmasının yeterli olmadığına, aynı zamanda öz-düzenleme becerilerine de sahip olması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Okulöncesi eğitimden yükseköğretime kadar olan süreçte öğrencilerin zamanlarının bir kısmını veya çoğunu ders çalışmaya ayırdıkları ancak bu öğrencilerin hepsinin akademik başarı düzeylerinin farklı olduğu göz önünde bulundurulduğunda, yapılan araştırmalar bu farklılığın motivasyon (Amrai vd., 2011), öz yeterlik (Komarraju ve Nadler, 2013), öz düzenleme (McClelland ve Wanless, 2012), sosyo-ekonomik düzey (Seban ve Perdeci, 2016), ailenin rolü (Lam ve Ducreux, 2013; Leung vd., 1998) gibi pek çok nedene dayandığını göstermektedir. Bu nedenlerden bir diğerinin ise çalışma alışkanlıkları olduğu göze çarpmaktadır (Quilez-Robres vd., 2021). Bu görüş doğrultusunda paralel şekilde Sloboda vd. (1996) gerçekleştirdikleri araştırmalarında başarı düzeyi yüksek olan kişilerin düşük düzeyde olanlara kıyasla daha istikrarlı çalıştıkları sonucuna varılmıştır.

Özellikle öğrenci başarısı söz konusu olduğunda çalışma alışkanlıkları, her alanda olduğu gibi müzik eğitiminde de önemli rol oynamaktadır. Gardner (2015) alışkanlıkları, tekrarlanan deneyimler üzerine oluşturulan uyarın-tepki ilişkileri tarafından tetiklenen bir uyarana yanıt vermek için otomatik olarak harekete geçen dürtüler olarak ifade etmiştir. Birçok davranış, sıklıkla tekrar edildiğinde alışkanlık haline gelmektedir (Gardner vd., 2012; Verplanken ve Aarts, 1999). Buradan hareketle çalgı çalışma alışkanlığının da çalgı çalışmaya yönelik otomatikleşmiş tekrarlanan beceriler olduğundan söz edilebilir.

İlgili literatür incelendiğinde çalgı çalışma alışkanlıklarının çalgı çalışmaya ayrılan zaman (Akıncı ve Moray, 2005; Büyükköse vd., 2016; Özmenteş ve Özmenteş, 2009), çalışma sürecinde teknik ve müzikal açıdan izlenen yollar (Graham, 1998; Schleuter, 1996), çalgı çalışmaya yüklenen değer (Hallam, 2013; StGeorge vd., 2014), başarı hedef yönelimi (Aydın-Uygun, 2020; Mentiş-Köksoy ve Aydın-Uygun, 2018), öz-düzenleme becerileri (Can Aran, 2015; Liu, 2021), çalgı dersine yönelik motivasyon (Doğan, 2021), çalgı eğitimcisi, aile veya akran desteği (Creech, 2009; Creech, 2010; Driscoll, 2009; Yüksel ve Güçlü, 2020) gibi konularla birlikte ele alındığı görülmektedir.

Müzik eğitiminin boyutlarını ses eğitimi, müziksel işitme eğitimi, yaratıcılık eğitimi, müzik beğenisi eğitimi ve çalgı eğitimi olarak sıralamak mümkündür (Bilen, 1995). Bu boyutlar içerisinde çalgı eğitimi bireysel çalışma açısından farklı bir yere sahiptir. Çalgı çalışma süreci bir öğretmen rehberliğinde gerçekleşiyor olsa da çoğunlukla bireyin çalgısıyla baş başa kaldığı bir zaman dilimini içermektedir. Bu süreçte kullanılan veya tercih edilen çeşitli stratejiler vardır (McPherson, 1997; Okan ve Alıcı, 2021; Özmenteş, 2013; Pitts ve Davidson, 2000; Yokuş ve Yokuş, 2010) ve tercih edilen bu stratejiler çalgı çalışma sürecindeki başarı ve verimliliği doğrudan etkilemektedir. McPherson'un (2005) 7-9 yaş arası çocuklar ile gerçekleştirdiği bir araştırmasında, çalgı performansında bazı öğrencilerin

başarısız olurken diğerlerinin daha az çaba sarf ederek ilerleyebildiğini, kullandıkları stratejilerin çeşitli ve karmaşık olduğu ile açıklamaya çalışmıştır. Yine aynı araştırma sonuçları, öğrencilerin enstrümanlarında zorlu görevler gerçekleştirirken müzikal olarak düşünmelerini sağlayacak uygun stratejiler geliştirmelerinin önemini vurgulamaktadır. Miksza (2007)'nin araştırma sonuçları da benzer yönde olup enstrüman çalışmanın kalitesinin çalışmaya ayrılan süreden daha önemli olduğunu göstermektedir. Özmenteş (2008) ise, öğrencilerin kendi başlarına geçirdikleri süreçte etkili çalışma ve öğrenme taktikleri geliştirmelerinin çalgı başarısında etkili olduğuna vurgu yapmıştır.

Herhangi bir enstrüman çalmak ne düzeyde olursa olsun çalışmayı gerektirmektedir. Söz konusu müzik öğretmeni adayları olduğunda bu durum bir enstrümanı çalabilmenin yanı sıra çalgının nasıl öğrenileceği ve öğretileceği ile ilgili de çalışma ihtiyacını doğurmaktadır. Müzik öğretmenliği lisans öğretim programında haftada bir ders saati olarak yer verilen bireysel çalgı dersinin hedeflerine ulaşabilmesi ders saati dışında da bireysel olarak düzenli pratik yapmaya zaman ayırmayı gerektirmektedir. Dersin özelliği gereği dersi yürüten öğretim elemanları, öğrenci ile çoğunlukla yalnızca ders saatinde bir araya gelmekte ve öğrenciye bireysel çalışmaları ile ilgili dönütler vermekte, çalışma sürecinde karşılaştığı sorunlara üreteceği çözümler konusunda rehberlik etmektedir. Bu durumda öğrencinin çalgısı ile baş başa kaldığında çalışmaya ayırdığı zamanı nasıl kullandığı oldukça önemlidir.

Bu bakımdan, çalgı eğitimi sürecinin önemli bir parçası olan çalgı çalışma alışkanlıklarını öğrencilerine de kazandırması beklenen müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışma alışkanlıklarının incelenmesi önem taşımaktadır. Alanyazında farklı üniversitelerin öğrencilerinden oluşmuş farklı örneklerle gerçekleştirilmiş çalışmaların, çalgı çalışma alışkanlıklarını cinsiyet, sınıf, mezun olunan lise türü, çalgı dersine yönelik motivasyon, çalgı dersi başarısı, çalgı dersi öz yeterlik inançları (Aka, 2019; Akıncı ve Moray, 2005; Çini, 2020; Doğan, 2021; Piji-Küçük ve Kar, 2021; Piji-Küçük ve Turan-Engin, 2021; Şentürk vd., 2018) gibi çeşitli değişkenler açısından inceledikleri, benzer ve farklı yönlerde sonuçlara ulaştıkları görülmektedir. Bu çalışmada bireysel çalgı eğitimi alan ve mesleki yaşantısında öğrencilerine diğer müzikal becerilerin kazandırılmasının yanı sıra çalgı eğitimi de vermesi öngörülen müzik öğretmenliği öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının cinsiyet, sınıf, mezun olunan lise türü, çocukken hayali kurulan meslek ve çalgı başarı notu değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu araştırmanın, farklı bir örnekleme çalışılmış olması açısından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışma alışkanlıklarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma betimsel tarama modelinde bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada ulaşılması ve genellenebilirliği zor olan evren yerine araştırmacının örnek küme üzerinde yapılan gözlemlerden yararlanarak evren hakkında görüş bildirebileceği çalışma evreni tercih edilmiştir (Balcı, 2015; Gürbüz ve Şahin, 2017; Karasar, 2012). Araştırmanın çalışma grubunu Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 95 kişi oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğüne karar verirken önce ulaşılabilir evrenin tanımlanması gerekmektedir (Büyüköztürk vd., 2013). Örneklem büyüklüğünün belirlenmesi için ise bazı formüller kullanılmaktadır (Bartlett vd., 2001). Günümüzde örneklem büyüklüğü (sample size) hesaplamalarını internet ortamında yapabileceğimiz web adresleri de bulunmaktadır (Kılıç, 2012). Bu araştırmanın örneklem büyüklüğü belirlenirken [Raosoft](http://www.raosoft.com/samplesize.html) örneklem büyüklüğü hesaplama uygulaması kullanılmıştır (<http://www.raosoft.com/samplesize.html>). Çalışma evreni 110 kişi, güven düzeyi %99, hata payı %5 olarak belirlenmiş olup gerekli minimum örneklem büyüklüğü 95 kişi olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada çalışma evreninin tamamına ulaşılacak amaçlanmış olsa da çalışma için yeterli sayıya (95 kişi) ulaşılmıştır. Tablo 1'de çalışma grubuna ilişkin demografik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin yüzde ve frekans tablosu

<i>Değişken</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Cinsiyet</i>		
Kadın	50	52.6
Erkek	45	47.4
<i>Mezun Olunan Lise Türü</i>		
AGSL	55	60.4
Diğer	36	39.6
<i>Çocukken Hayal Edilen Meslek</i>		
Müzik Öğretmenliği	28	33.7
Diğer	55	66.3
<i>Sınıf</i>		
1	28	29.5
2	30	31.6
3	13	13.7
4	24	25.2
<i>Bireysel Çalgı Dersi Başarı Notu</i>		
100-85 (A)	48	60.0
84-70 (B)	22	27.5
69-55 (C)	5	6.3
54-50 (D)	2	2.5
49-0 (F)	3	3.7

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışma grubunun 50’sini kadın (%52.6), 45’ini erkek (%47.4) katılımcılar oluşturmaktadır. Katılımcıların 55’i Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu iken (%60.4), 36’sı diğer tür liselerden mezun olmuşlardır (%39.6). Katılımcıların 28’i çocukken müzik öğretmeni olmayı hayal ederken (%33.7) 55’i müzik öğretmenliği dışında başka meslekler icra etmeyi hayal etmişlerdir (%66.3). Katılımcıların 28’i birinci sınıfta (%29.5), 30’u ikinci sınıfta (%31.6), 13’ü üçüncü sınıfta (%13.7), 24’ü dördüncü sınıfta (%25.2) öğrenim görmektedirler. Katılımcıların 48’i bireysel çalgı dersi sınavlarından en son 100 ile 85 puan arasında (%60), 22’si 84 ile 70 puan arasında (%27.5), 5’i 69 ile 55 puan arasında (%6.3), 2’si 54 ile 50 puan arasında (%2.5) 3’ü de 49 ile 0 puan arasında not almışlardır (%3.7).

Veri Toplama Aracı

Kişisel Bilgi Formu: Çalışmada, katılımcıların cinsiyetlerini, mezun oldukları lise türünü, çocukken hayal ettikleri mesleklerini, öğrenim görmekte oldukları sınıflarını ve en son bireysel çalgı dersi sınavından aldıkları akademik başarı notlarına ilişkin veriler araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır.

Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği: Katılımcıların çalgı çalışma alışkanlıklarını ortaya koymak amacıyla Küçükosmanoğlu vd. (2016) tarafından geliştirilen Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin kullanımı için yazarlardan izin alınmıştır. Öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarını belirlemeyi hedefleyen bu ölçek 11 olumlu 7 olumsuz olmak üzere toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, çalışmaya değer verme (birinci ve yedinci maddeler arası), çalışmaya hazırlık (sekizinci ve on birinci maddeler arası), ilgi ve istek (on ikinci ve on beşinci maddeler arası), zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma (on altıncı ve on sekizinci maddeler arası) olarak toplam 4 faktörden oluşmuştur. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 90, en düşük puan 18’dir. 5’li likert olarak derecelendirilen ölçek, Hiç Katılmıyorum (1), Çok Az Katılıyorum (2), Kısmen Katılıyorum (3), Büyük Ölçüde Katılıyorum (4), Tamamen Katılıyorum (5) ifadeleri ile değerlendirilmektedir. Ölçeğin 8., 9., 10., 11., 16., 17. ve 18. maddeleri olumsuz maddelerdir ve bu maddeler puanlanırken ters yönde kodlanmaktadır. Ölçeğin toplam Cronbach Alpha katsayısı .891 iken ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha katsayıları, çalışmaya değer verme alt boyutunda .825, çalışmaya hazırlık alt boyutunda .852, ilgi ve istek alt boyutunda .820, zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma alt boyutunda .805 olarak hesaplanmıştır (Küçükosmanoğlu vd., 2016). Bu çalışma için Cronbach Alpha katsayıları ölçeğin toplamı için .900, çalışmaya değer verme alt boyutu için .840,

çalışmaya hazırlık alt boyutu için .892, ilgi ve istek alt boyutu için .786, zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma alt boyutu için .636 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, bağımsız değişkenler için t testi, parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 17.0 paket program kullanılmıştır. Çalışmada, grupların normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda cinsiyet değişkeni için çarpıklık değeri +.500 ile -1.568 arasında değişirken aynı değişken için basıklık değerleri +1.450 ile -.712 arasındadır. Tabachnick ve Fidell'e (2007) göre grupların çarpıklık ve basıklık değerleri +3 ile -3 arasında ise gruplar normallik varsayımını karşılamaktadır. Bu çalışmada cinsiyet değişkeni için bu değerler +3 ve -3 arasında olduğundan bağımsız gruplar için t testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda mezun olunan lise ve çocukken hayal edilen meslek değişkenleri için de çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve elde edilen sonuçların +3 ve -3 değerleri arasında olmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu iki değişken için normallik varsayımı karşılanmadığından parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Çalışmada, katılımcıların çalgı çalışma alışkanlıkları ile onların sınıfları arasında anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesi için varyansların homojenliği testi yapılmış ve varyansların homojen olduğu (Levene F, $p > .05$) tespit edilmiştir (Morgon vd., 2004). Dolayısıyla çalışmada katılımcıların çalgı çalışma alışkanlıkları ile onların sınıfları arasındaki farkı belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Bu noktada dört gruplu sınıf değişkeni için Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve anlamlılık katsayısı/grup sayısı formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miller, 1981). Dolayısıyla sınıf değişkeni için anlamlılık katsayısı .0125 olarak hesaplanmıştır (.05/4). Çalışmada, katılımcıların çalgı çalışma alışkanlıkları ile onların bireysel çalgı dersi akademik başarı notları arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın amaçları doğrultusunda katılımcıların çalgı çalışma alışkanlıkları ölçeği toplam puanları ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları toplam puanları ile onların cinsiyetleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t testi uygulanmıştır. Gerçekleştirilen analize ilişkin sonuçlar Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2.

Katılımcıların cinsiyetlerine göre çalgı çalışma alışkanlıkları ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin t testi tablosu

Çalgı Çalışma Alışkanlıkları	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	t	sd	p
Değer verme	Kadın	50	26.10	4.89	.365	93	.716
	Erkek	45	25.66	6.70			
Hazırlık	Kadın	50	18.27	2.58	1.617	66.398	.121
	Erkek	45	17.02	4.73			
İlgi istek	Kadın	50	15.72	2.62	1.571	75.414	.020
	Erkek	45	14.07	3.93			
Düzenli çalışma	Kadın	50	9.73	2.43	2.386	93	.538
	Erkek	45	9.38	3.08			
Toplam	Kadın	50	69.82	9.37	1.420	72.422	.160
	Erkek	45	66.13	14.97			

Tablo 2'de görüldüğü üzere kadın katılımcıların ($\bar{x}=15.72$, $sd=2.62$) Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin *İlgi İstek* alt boyutundan aldıkları puan ile erkek katılımcıların ($\bar{x}=14.07$, $sd=3,93$) puanları arasında kadınlar lehine anlamlı fark vardır ($t_{75.414}=1.571$, $p=.020$). Bununla birlikte katılımcıların Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği toplam puanları, *Çalışmaya Değer Verme* alt boyutu, *Çalışmaya Hazırlık*

alt boyutu, *Zamanı Doğru Kullanma ve Düzenli Çalışma* alt boyutu toplam puanları onların cinsiyetlerine göre anlamlı fark göstermemektedir ($p>.05$). Araştırmanın amaçları doğrultusunda katılımcıların Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği toplam puanları ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları toplam puanları ile mezun oldukları lise türü arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Gerçekleştirilen analize ilişkin sonuçlar Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3.

Katılımcıların mezun oldukları lise türüne göre çalgı çalışma alışkanlıkları ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin mann-whitney u testi tablosu

Çalgı Çalışma Alışkanlıkları	Lise türü	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	Mann-Whitney U	p
Değer verme	AGSL	55	43.48	2391.50	-1.126	851.500	.260
	Diğer	36	49.85	1794.50			
Hazırlık	AGSL	55	45.08	2479.50	-.439	939.500	.661
	Diğer	36	47.40	1706.50			
İlgi istek	AGSL	55	48.17	2649.50	-.977	870.500	.328
	Diğer	36	42.68	1536.50			
Düzenli çalışma	AGSL	55	41.84	2301.00	-1.874	761.000	.061
	Diğer	36	52.36	885.00			
Toplam	AGSL	55	44.55	2450.50	-.646	910.500	.518
	Diğer	36	48.21	1735.50			

Tablo 3’de görüldüğü üzere katılımcıların Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği toplam puanları ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları toplam puanları onların mezun oldukları lise türüne göre anlamlı fark göstermemektedir ($p>.05$). Araştırmanın amaçları doğrultusunda katılımcıların Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği toplam puanlarının ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları toplam puanların onların sınıflarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Gerçekleştirilen analize ilişkin sonuçlar Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4.

Katılımcıların sınıflarına göre çalgı çalışma alışkanlıkları ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tablosu

Çalgı Çalışma Alışkanlıkları	Sınıf	N	\bar{x}	Ss	sd	F	p	Anlamlı fark (TukeyHSD)
Değer verme	1	28	27.61	4.86	3 (GA)	5.064	.003	1>4
	2	30	27.63	4.68				
	3	13	23.76	5.31	91(Gİ)			2>4
	4	24	22.88	6.89				
	Toplam	95	25.89	5.79	94			
Hazırlık	1	28	18.86	2.76	3 (GA)	3.747	.014	
	2	30	18.43	3.38				
	3	13	15.54	4.18	91(Gİ)			
	4	24	16.52	4.43				
	Toplam	95	17.68	3.78	94			
İlgi istek	1	28	14.82	2.96	3 (GA)	3.799	.013	
	2	30	16.47	2.78				
	3	13	13.92	2.93	91(Gİ)			
	4	24	13.71	4.14				
	Toplam	95	14.94	3.39	94			
Düzenli çalışma	1	28	9.89	.51	3 (GA)	1.250	.296	

	2	30	10.07	.50			
	3	13	8.65	.75	91(Gİ)		
	4	24	9.04	.57			
	Toplam	95	9.56	.28	94		
Toplam	1	28	71.18	1.71	3 (GA)		1>4
	2	30	72.60	1.82			2>3
	3	13	61.87	2.93	91(Gİ)	5.520	.002
	4	24	62.14	3.24			2>4
	Toplam	95	68.07	1.27	94		

Tablo 4’de görüldüğü üzere katılımcıların Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin *Çalgı Çalışmaya Değer Verme* alt boyutundan aldıkları puan ($F_{3,91}=5.064, p=.003$) ve Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinden aldıkları toplam puan ($F_{3,91}=5.520, p=.002$) ile onların sınıfları arasında anlamlı fark vardır. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc testleri, birinci ve ikinci sınıflarda öğrenim görmekte olan katılımcıların Çalışmaya Değer Verme alt boyutu puanlarının dördüncü sınıftaki katılımcıların puanlarından anlamlı derece yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca yapılan Post-Hoc testlerinin sonuçlarına göre, birinci ve ikinci sınıfta öğrenim görmekte olan katılımcıların Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği toplam puanlarının dördüncü sınıfta öğrenim gören katılımcılarınkine göre anlamlı derecede yüksek olduğu ayrıca, ikinci sınıfta öğrenim görmekte olan katılımcıların Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği toplam puanlarının üçüncü sınıfta öğrenim gören katılımcılarınkine göre de anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Yapılan analizler sonucunda katılımcıların Çalgı çalışma Alışkanlıkları Ölçeği *Hazırlık, İlgi ve İstek ve Zamani Doğru Kullanma ve Düzenli Çalışma* alt boyutları ile onların sınıfları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>.0125$). Araştırmanın amaçları doğrultusunda katılımcıların Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği toplam puanlarının ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları toplam puanların onların çocukken hayal ettikleri mesleklere göre farklılık gösterip gösteremediğini belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5.

Katılımcıların çocukken hayal ettikleri mesleğe göre çalgı çalışma alışkanlıkları ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin mann-whitney u testi tablosu

Çalgı Çalışma Alışkanlıkları	Hayali meslek	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	Mann-Whitney U	p
Değer verme	Müzik ögr.	28	41.66	1166.50	-.44	751.500	.965
	Diğer	54	41.42	2236.50			
Hazırlık	Müzik ögr.	28	45.75	1281.00	-1.243	637.000	.214
	Diğer	54	39.30	2122.00			
İlgi istek	Müzik ögr.	28	51.13	1431.50	-2.659	486.500	.008
	Diğer	54	36.51	1971.50			
Düzenli çalışma	Müzik ögr.	28	48.27	1351.50	-1.869	566.500	.062
	Diğer	54	37.39	2051.50			
Toplam	Müzik ögr.	28	46.88	1312.50	-1.473	605.500	.141
	Diğer	54	38.71	2090.50			

Tablo 5’de görüldüğü gibi çocukken müzik öğretmeni olmayı hayal eden katılımcıların Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin *İlgi İstek* alt boyutundan aldıkları puan ile çocukken müzik öğretmeni dışında başka bir meslek icra etmeyi hayal eden katılımcıların puanları arasında müzik öğretmeni olmayı hayal edenler lehine anlamlı bir fark vardır ($U=486.500, p=.008$). Bununla birlikte katılımcıların Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği toplam puanları, *Çalışmaya Değer Verme* alt boyutu, *Çalışmaya Hazırlık* alt boyutu, *Zamani Doğru Kullanma ve Düzenli Çalışma* alt boyutu toplam puanları onların çocukken

hayal ettikleri mesleğe göre anlamlı fark göstermemektedir ($p>.05$). Araştırmada, katılımcıların Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği toplam puanları ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları toplam puanları ile onların çalgı notları arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Gerçekleştirilen analize ilişkin sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Katılımcıların bireysel çalgı notları ile çalgı çalışma alışkanlıkları ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı tablosu

	Çalgı Notu	Değer Verme	Hazırlık	İlgi ve İstek	Düzenli Çalışma	Toplam
Çalgı notu	1	.320**	.329**	.044	.159	.293**
Değer Verme		1	.617**	.490**	.480**	.894**
Hazırlık			1	.412**	.445**	.804**
İlgi ve İstek				1	.314**	.697**
Düzenli Çalışma					1	.667**
Toplam						1

Tablo 6’da belirtildiği gibi katılımcıların Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin *Çalgı Çalışmaya Değer Verme* alt boyutundan aldıkları puan ile onların bireysel çalgı başarı notları arasında pozitif yönde orta düzey anlamlı ilişki vardır ($r = .32, p<.01$). Bu bulgunun etki büyüklüğü hesaplandığında, varyansın %10’unun çalgı çalışmaya değer verme ile açıklanabileceği görülmektedir ($r^2 = .10$). Benzer şekilde katılımcıların Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin *Çalışmaya Hazırlık* alt boyutundan aldıkları puan ile onların bireysel çalgı başarı notları arasında pozitif yönde orta düzey anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = .32, p<.01$). Bu bulgunun etki büyüklüğü hesaplandığında, varyansın %10’unun çalgı çalışmaya hazırlık ile açıklanabileceği görülmektedir ($r^2 = .10$). Ayrıca yapılan analiz sonucunda katılımcıların Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinden aldıkları toplam puan ile onların bireysel çalgı notları arasında pozitif yönde düşük düzey anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Bunun tersine katılımcıların Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin *İlgi ve İstek alt boyutu ve Zamanı Doğru Kullanma ve Düzenli Çalışma* alt boyutlarından aldıkları puan ile onların bireysel çalgı başarı notları herhangi bir ilişki saptanmamıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Müzik öğretmenliği öğrencilerinin çalgı çalışma alışkanlıklarının incelendiği bu araştırmanın bulgularından hareketle kadın öğrencilerinin erkek öğrencilere göre çalgı çalışmaya yönelik ilgi ve isteklerinin daha yüksek olduğu, güzel sanatlar lisesinden mezun olan öğrenciler ile diğer liselerden mezun olanlar arasında çalgı çalışma alışkanlıkları bakımından herhangi bir fark olmadığı, lisans birinci ve ikinci sınıfta öğrenim görenlerin son sınıflara göre çalgı çalışmaya daha çok değer verdikleri, çocukluk döneminde müzik öğretmeni olmayı hayal edenlerin diğer mesleklere sahip olmayı düşleyenlere göre çalgı çalışmaya daha ilgili ve istekli oldukları, çalgı çalışma alışkanlıkları ile bireysel çalgı başarı notları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu, çalgı çalışmaya ilgi ve istek duyma, zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışmalarını ile onların bireysel çalgı başarı notları arasında anlamlı herhangi bir ilişkinin olmadığı saptanmamıştır. Bu sonuçlar literatür ışığında tartışılmıştır.

Katılımcıların cinsiyetleri ile Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği *İlgi İstek* alt boyutu toplam puanları arasında kadın katılımcılar lehine anlamlı bir fark vardır. Başka bir ifade ile kadın müzik öğretmeni adayları, erkek müzik öğretmeni adaylarına göre çalgı çalışma konusunda daha ilgili ve isteklidirler. Bu bulguya paralel olarak Şentürk vd.’nin (2018) dokuz farklı üniversitenin müzik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 443 öğrenci ile gerçekleştirdikleri araştırmada *Çalışmaya Değer Verme, Çalışmaya Hazırlık, İlgi ve İstek* alt boyutlarında kadın öğrencilerin çalgı çalışma alışkanlıklarının erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Benzer şekilde Albayrak ve Bulut’un (2021) viyolonsel öğrencileri ile gerçekleştirdikleri araştırmada *Zamanı Doğru Kullanma ve Düzenli Çalışma* boyutu dışındaki boyutlarda kadınların erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek puanlar aldıkları ortaya konmuştur. Bu sonuçların tersine cinsiyet değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı sonuçlar da mevcuttur (Çini, 2020; Doğan, 2021; Piji-Küçük ve Kar, 2021). Bu farklılığın, araştırmaların farklı örneklemelerde çalışılmış olmasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, bu çalışma dahil pek çok çalışmada çalgı çalışma

alışkanlıkları ile cinsiyet değişkeni arasındaki kadınlar lehine olan farkın nedenlerinin ortaya konabilmesi için kadın müzik öğretmeni adayları ile erkek müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgılarına yönelik algılarını inceleyecek çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Araştırmanın bulgularına göre, katılımcıların Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği toplam puanları ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları toplam puanları, onların lise türlerine göre anlamlı fark göstermemektedir. Literatürde benzer şekilde çalgı çalışma alışkanlıklarının mezun olunan lise türüne göre değişiklik göstermediği yönünde araştırmalar bulunmaktadır (Akıncı ve Moray, 2005; Doğan, 2021; Piji-Küçük ve Kar, 2021). Buna karşın Kement (2018)'in Marmara Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği araştırmasında, *Çalışmaya Değer Verme* ve *Çalışmaya Hazırlık* alt boyutları bakımından konservatuar ve güzel sanatlar lisesi mezunu öğrencilerin, diğer okullardan mezun olan öğrencilerden anlamlı şekilde daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Güzel sanatlar lisesi mezunu öğrenciler en az dört yıllık bir çalgı eğitimi almış olarak lisans eğitimlerine başlamaktadırlar. Bu öğrencilerin diğer liselerden mezun olan öğrencilere kıyasla çalgılarında uzman kabul edilebilecek öğretmenlerle en az dört yıl süreyle çalıştıkları göz önünde bulundurulduğunda, çalgı çalışma alışkanlıklarını kazanmış olmaları beklenmektedir. Araştırmada sonuçların bu yönde çıkması düşündürücüdür. Bu noktada, güzel sanatlar liselerinde alınan çalgı eğitiminin çalgı çalışma alışkanlıkları boyutunda yeniden değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda, çocukluk döneminde müzik öğretmeni olmayı hayal eden katılımcıların çalgı çalışma alışkanlıkları ölçeğinin *İlgi İstek* boyutundan aldıkları puan ile çocukluk döneminde müzik öğretmenliği dışında başka bir meslek icra etmeyi hayal eden katılımcıların puanları arasında müzik öğretmeni olmayı hayal edenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Çocukluğundan itibaren bu mesleği icra etmeyi hayal edenlerin çalgı çalışmaya ilgi duymalarının da beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Fakat çalgı çalışmaya istek duyan bireylerin çalgı çalışmaya hazırlık yapmaları, çalgı çalışmaya değer vermeleri ve çalgılarına düzenli şekilde çalışmaları beklenmekteyken çocukluk hayalleri müzik öğretmeni olmak olan bu katılımcıların çalgı çalışmaya yönelik isteklerinin çalgı çalışma alışkanlıkları ile ilgili diğer boyutlara yansımaması dikkat çekicidir.

Araştırma sonuçları, birinci ve ikinci sınıflarda öğrenim görmekte olan katılımcıların *Çalışmaya Değer Verme* alt boyutu puanlarının dördüncü sınıftaki katılımcıların puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, ikinci sınıfta öğrenim görmekte olan katılımcıların çalgı çalışma alışkanlıklarının üçüncü sınıfta öğrenim görenlere göre de anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Literatürde bu bulguları destekleyen farklı çalışmalar bulunmaktadır. Doğan (2021)'in çalışmasında birinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları puanlarının üçüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerinkine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çini (2020)'nin araştırma sonuçları ise, lisans birinci sınıf müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışma alışkanlıklarının ikinci sınıflarinkine, ikinci sınıfların çalgı çalışma alışkanlıklarının da üçüncü sınıflarinkine göre daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Albayrak ve Bulut (2021)'un viyolonsel öğrencileri ile yaptıkları çalışmada lisans bir ve ikinci sınıf öğrencilerinin üç ve dördüncü sınıflara göre *Çalışmaya Hazırlık* boyutunda daha yüksek puanlar aldıkları saptanmıştır. Akıncı ve Moray (2005)'in çalışmasında benzer şekilde çalgı tutum ve alışkanlıkları düzeyi en yüksek olanlar birinci sınıflar iken, en düşük olanlar dördüncü sınıf üzeri öğrencilerdir (dört yıllık sürede tamamlayamayan). Halihazırdaki çalışmanın ve literatürdeki benzer çalışmaların sonuçlarının birinci ve ikinci sınıftaki öğretmen adaylarının lehine çıkmasının, bu öğrencilerin lisans eğitimlerinin başlangıcında olmalarından kaynaklanan heyecan ve motivasyondan ileri geliyor olabileceği düşünülmektedir. Bu bulguyu destekleyen bir çalışma Öztürk ve Öztürk-Başpınar (2021) tarafından gerçekleştirilmiştir. İlgili araştırmanın sonuçlarına göre birinci ve ikinci sınıftaki öğrencilerin bireysel çalgı dersine ilişkin motivasyonları üçüncü ve dördüncü sınıftakilere göre daha yüksektir. Aynı doğrultuda, Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013)'nin üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmanın sonuçları birinci sınıfların akademik motivasyonlarının dördüncü sınıflara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra Şeker (2014)'in araştırmasında elde ettiği bulgular, müzik öğretmenliği öğrencilerinin bireysel çalgı çalışmaya yönelik tutumlarının sınıf düzeyi ilerledikçe düştüğü yönündedir. Dolayısıyla çalgı çalışma alışkanlıklarına yönelik elde edilmiş bu farklılığın öğrencilerin tutum ve motivasyon düzeyilerindeki değişimle de ilgili olması mümkündür. Fakat müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışmaya yönelik isteklerinin mezuniyete yaklaştıkça düşmesi ve dördüncü sınıfta en düşük seviyeye gelmesi oldukça düşündürücüdür. Lehimler (2015)'in müzik öğretmenlerinin derslerinde ana çalgılarını kullanma durumlarını incelediği çalışmasının sonuçlarına göre, çeşitli nedenlerle çalgılarını

derslerinde yeterince kullanmadıkları ortaya konmuştur. Lehimler'in çalışma sonuçları ve halihazırdaki çalışmanın sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, müzik öğretmenlerinin ve müzik öğretmeni adaylarının çalgıları ile mesleki yaşantıları arasında bağ kurmakta zorlandıkları söylenebilir. Bu bağlamda, müfredatta önemli yere sahip olan ve müzik eğitiminin diğer alanlara göre daha maliyetli olmasında büyük etkisi olan çalgı derslerinin içeriklerinin, ilköğretim müzik derslerinde daha yoğun kullanılacak şekilde gözden geçirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın bulguları, katılımcıların çalgı çalışma alışkanlıkları ile bireysel çalgı başarı notları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu Şentürk vd.'nin (2018) araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Benzer şekilde, Piji-Küçük ve Kar (2021) yaptıkları araştırma sonucunda çalgı notu AA-BA olan öğrencilerin çalgı çalışma alışkanlıkları düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca mevcut araştırmanın sonuçlarına göre, katılımcıların *Çalgı Çalışmaya Değer Verme* ve *Çalgı Çalışmaya Hazırlık* puanları ile onların bireysel çalgı başarı notları arasında da orta düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla çalgı çalışmaya hazırlık yapan ve çalgı çalışmaya değer veren öğrencilerin beklendiği üzere diğer öğrencilere göre akademik başarı puanları daha yüksektir. Fakat katılımcıların *İlgi ve İstek*, *Zamanı Doğru Kullanma* ve *Düzenli Çalışma* toplam puanları ile onların bireysel çalgı başarı notları arasında herhangi bir ilişki saptanmamıştır. Başka bir ifade ile öğrencilerin çalışma sürecinde zamanı verimli kullanmaları ve düzenli çalışmaları ile çalgı çalışmaya karşı istekli olmaları onların çalgı notlarına yansımamaktadır. Çalgı çalışmaya belirli bir zaman ayırıp düzenli çalışan ve çalgı çalışmaya istek duyan öğrencilerin bireysel çalgı başarı notlarının diğer öğrencilerin çalgı notlarına göre daha yüksek olmaması oldukça dikkat çekicidir. Öğrencilerin çalgı çalışmaya zaman ayırıp düzenli çalıştıklarını ifade etmelerine rağmen bu çabalarının akademik başarılarına yansımamasının, etkili çalışma stratejileri geliştirememelerinden ve dolayısıyla, üst bilişsel ve öz-düzenlemeli çalışma becerileri konusundaki eksikliklerinden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Akıncı ve Moray'ın (2005) araştırması çalgı öğretmeninden yeterince yararlandığını düşünen öğrencilerin çalgı tutum ve alışkanlıklarının daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bakımdan, çalgı eğitimi veren öğretim elemanlarının çalgı çalışma stratejilerini öğrencilere aktarma yaklaşımları da önem taşımaktadır.

Bununla birlikte çalgı derslerinde ortak bir ölçme aracı veya değerlendirme ölçütünün olmaması da hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının çalgı performansı konusunda farklı beklentiler içerisinde olmasına neden olabilir (Çoban, 2011; Döşeme ve Erden-Topoğlu, 2019; Yağışan ve Özmenteş, 2016). Bu anlamda performansa yönelik ortak bir değerlendirmenin yapılabilmesi ve öğrencilerin bu değerlendirme ölçütleri konusunda bilgilendirilmelerinin de çalgı çalışma alışkanlıklarını olumlu yönde etkileyebileceği unutulmamalıdır. Bu bilgiler ışığında, daha sonraki çalışmalarda müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışma alışkanlıkları, çalgı çalışma stratejileri ve onların çalgı çalışmaya yönelik öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin çalgı notlarına etkisi ile ilgili farklı çalışma gruplarıyla ve farklı araştırma desenlerinde araştırmalar yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aka, A.K. (2019). *Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi: Doğu Anadolu örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Akıncı, S. ve Moray, E. (2005). Üniversitelerde lisans eğitimi düzeyinde müzik öğrenimi gören öğrencilerin çalgılarını çalışma tutum ve alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü Müzik Sempozyumu*, 305-327.
- Albayrak, C. ve Bulut, D. (2021). Güzel sanatlar lisesi viyolonsel öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlık düzeylerinin karşılaştırılması. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 9(26), 159-179. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.895640>
- Amrai, K., Motlagh, S.E., Zalani, H.A. ve Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 399-402. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.111>

- Aydiner-Uygun, M. (2020). Achievement goal orientations of students studying instrument education as predictors of their learning approaches. *Music Education Research*, 22(2), 130-144. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1713735>
- Balcı, A. (2015). Sosyal bilimlerde araştırma. Yöntem, teknik ve ilkeler (15th ed.). Pegem Akademi.
- Bartlett, J.E., Kotrlık, J.W.K.J.W. ve Higgins, C. C. H. C. C. (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research appropriate sample size in survey research. *Information technology, learning, and performance journal*, 19(1), 43-50.
- Bilen, S. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Büyükköse, A., Yıldırım-Orhan, Ş. ve Şeren, M. (2016). Amatör müzik eğitiminin, ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisi (Kırıkkale ili örneği). *Electronic Turkish Studies*, 11(21), 565-582.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri (15th ed.). Pegem Akademi.
- Can Aran, Ö. (2015). Öz düzenleme ve çalışma becerileri arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 207-220.
- Creech, A. (2009). Teacher-pupil-parent triads: A typology of interpersonal interaction in the context of learning a musical instrument. *Musicae Scientiae*, 13(2), 387-413. <https://doi.org/10.1177%2F102986490901300208>
- Creech, A. (2010). Learning a musical instrument: The case for parental support. *Music Education Research*, 12(1), 13-32. <https://doi.org/10.1080/14613800903569237>
- Çini, S. (2020). *Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri ile çalışma alışkanlıkları düzeylerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çoban, S. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitimi dersi dönem sonu sınavları ile ilgili düşünceleri: Marmara Üniversitesi örneği. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 115-127.
- Doğan, A. (2021). *Müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışma alışkanlıkları ile çalgı dersine yönelik motivasyonlarının karşılaştırılması olarak incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Döşeme, F. ve Erden-Topoğlu, E. (2019). Öğretim elemanlarının müzikal performans dayalı sınavların değerlendirilmesine ilişkin görüşleri. *II. Uluslararası Müzik Araştırmaları Öğrenci Kongresi*, Sakarya.
- Driscoll, J. (2009). If I play my sax my parents are nice to me: opportunity and motivation in musical instrument and singing tuition. *Music Education Research*, 11(1), 37-55. <https://doi.org/10.1080/14613800802547722>
- Gardner, B. (2015). A review and analysis of the use of “habit” in understanding, predicting and influencing health-related behaviour. *Health Psychology Review*, Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/17437199.2013.876238>
- Gardner, B., de Bruijn, G. J. ve Lally, P. (2012). Habit, identity, and repetitive action: A prospective study of binge-drinking in UK students. *British Journal of Health Psychology*, 17, 565–581.
- Gömlüksiz, M.N. ve Serhatlıoğlu, B. (2014). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173), 99-128.
- Graham, D. (1998). Teaching for Creativity in Music Performance: By allowing students to explore musical interpretation, not just tunings and fingerings, teachers encourage young musicians to realize creative possibilities. *Music Educators Journal*, 84(5), 24-28.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2017). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe, yöntem, analiz (4th ed.). Seçkin Yayıncılık.
- Hallam, S. (2013). What predicts level of expertise attained, quality of performance, and future musical aspirations in young instrumental players?. *Psychology of Music*, 41(3), 267-291.

- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi (24th ed.). Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.
- Kement, Ö. (2018). *Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik çalgı çalışma alışkanlıklarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, S. (2012). Örnek büyüklüğü, güç kavramları ve örnek büyüklüğü hesaplaması. *Journal of Mood Disorders*, 2(3), 140-142.
- Komaraju, M. ve Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter?. *Learning and individual differences*, 25, 67-72.
- Küçükosmanoğlu, H.O., Babacan, E., Babacan, M.D. ve Yüksel, G. (2016). Müzik eğitiminde bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ölçek geliştirme çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (İpekyolu Özel Sayısı), 2350-2367.
- Lam, B.T. ve Ducreux, E. (2013). Parental influence and academic achievement among middle school students: Parent perspective. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23(5), 579-590. <https://doi.org/10.1080/10911359.2013.765823>
- Lehimler, E. (2015). Müzik öğretmenlerinin derslerinde ana çalgılarını kullanma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 257-267.
- Leung, K., Lau, S. ve Lam, W. L. (1998). Parenting styles and academic achievement: A cross-cultural study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44 (2), 157-172.
- Liu, Y. (2021). *An examination of musical instrument practice among collegiate musicians* [Yayımlanmamış doktora tezi], University of Missouri-Columbia. <https://doi.org/10.32469/10355/85795>
- McClelland, M.M. ve Wanless, S.B. (2012). Growing up with assets and risks: The importance of self-regulation for academic achievement. *Research in Human Development*, 9(4), 278-297. <https://doi.org/10.1080/15427609.2012.729907>
- McPherson, G. E. (1997). Cognitive strategies and skill acquisition in musical performance. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133, 64-71. <http://www.jstor.org/stable/40318841>
- McPherson, G. E. (2005). From child to musician: skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*, 33(1), 5-35. <https://doi.org/10.1177/0305735605048012>
- Mentiş-Köksoy, A. ve Aydın-Uygun, M. (2018). Examining the achievement goal orientation levels of Turkish pre-service music teachers. *International Journal of Music Education*, 36(3), 313-333. <https://doi.org/10.1177%2F0255761417734693>
- Miksza, P. (2007). Effective practice: An investigation of observed practice behaviors, self-reported practice habits, and the performance achievement of high school wind players. *Journal of Research in Music Education*, 55(4), 359-375. <https://doi.org/10.1177/0022429408317513>
- Miller, R. (1981). *Simultaneous statistical inference*. New York: Springer Verlag.
- Morgon, G.A., Leech, N.L., Gloeckner, G.W. ve Barrett, K.C. (2004). *SPSS for introductory statistics use and interpretation. (2nd Ed.)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Okan, M. ve Alıcı, S. (2021). Devlet konservatuvarı flüt ana sanat dalı öğrencilerinin çalışma süreçlerinde özdüzenlemeli öğrenme ile kullandıkları stratejiler ve öğrenci görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 175-197. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.842797>
- Özmenteş, S. (2008). Çalgı eğitiminde özdüzenlemeli öğrenme taktikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 157-175.
- Özmenteş, S. (2013). Çalgı eğitimi alan lisans öğrencilerinin kullandıkları çalışma taktikleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 439-454.
- Özmenteş, S. ve Özmenteş, G. (2009). Çalgı çalışmaya ilişkin tutum, bireysel özellikler ve performans düzeyi ilişkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 353-360.

- Öztürk, B.K. ve Öztürk-Başpınar, N. (2021). Konservatuvar müzik bölümü lisans öğrencilerinin bireysel çalgı güdülenme düzeyleri üzerine bir araştırma. *İdil Dergisi*, 84, 1155-1166.
- Piji-Küçük, D. ve Kar, H. (2021). Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(28), 402-432.
- Piji-Küçük, D. ve Turan-Engin, D. (2021). Güzel sanatlar liselerinde öğrenim gören öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ve bireysel çalgı performanslarına yönelik özyeterlik inançları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi* (9)113, 135-169. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.48640>
- Pitts, S. ve Davidson, J. (2000). Developing effective practice strategies: Case studies of three young instrumentalists. *Music Education Research*, 2(1), 45-56. <https://doi.org/10.1080/14613800050004422>
- Quilez-Robres, A., González-Andrade, A., Ortega, Z. ve Santiago-Ramajo, S. (2021). Intelligence quotient, short-term memory and study habits as academic achievement predictors of elementary school: A follow-up study. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101020. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101020>
- Schunk, D.H. (2012). *Learning theories an educational perspective (6th ed.)*. Pearson.
- Schleuter, S.L. (1996). A sound approach to teaching instrumentalist. New York: Second Edition, Schirmer Books, An Imprint Of Simon& Schuster Macmillan, Prentice Hall International, 176.
- Schraw, G. (2001). Promoting general metacognitive awareness. In *Metacognition in learning and instruction* (pp. 3-16). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-2243-8_1
- Schraw, G. ve Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational psychology review*, 7(4), 351-371. <https://doi.org/10.1007/BF02212307>
- Seban, D. ve Perdecı, B. (2016). Alt sosyoekonomik düzey bir ailede yetişen çocukların akademik başarıları ile yılmazlıkları arasındaki ilişki: Bir vaka incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 106-126.
- Sloboda, J.A., Davidson, J.W., Howe, M.J. ve Moore, D.G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British journal of psychology*, 87(2), 287-309.
- StGeorge, J., Holbrook, A. ve Cantwell, R. (2014). Affinity for music: A study of the role of emotion in musical instrument learning. *International Journal of Music Education*, 32(3), 264-277. <https://doi.org/10.1177%2F0255761413491178>
- Subaşı, G. (2000). Verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma alışkanlıklarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 25(117), 50-56.
- Şeker, S.S. (2014). Müzik öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik düzeyleri ile çalgı çalışmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Fine Arts*, 9(3), 135-149.
- Şentürk, G.C., Kapçak, Ş. ve Kapçak-Işıksungur, B. (2018). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1232-1255.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2007). *Using Multivariate Statistics (5th ed.)*. Harlow, England: Pearson Education Company.
- Verplanken, B. ve Aarts, H. (1999). Habit, attitude, and planned behaviour: Is habit an empty construct or an interesting case of goal-directed automaticity? *European Review of Social Psychology*, 10(1), 101-134. <https://doi.org/10.1080/14792779943000035>
- Yağışan, N. ve Özmenteş, G. (2016). Çalgı öğretmenlerinin performans değerlendirme ölçütleri. G. Göğüş ve E. Varlı (Ed.), *Uluslararası Müzik Sempozyumu: Müzikte Performans*, 198-210.
- Yokuş, H. ve Yokuş, T. (2010). Müzik ve çalgı öğrenimi için strateji rehberi I: Öğrenme stratejileri. Pegem Akademi.
- Yüksel, G. ve Güçlü, O. (2020). A study on family support perceived by pre-service music teachers in musical instrument education: Konya city case. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(5), 1191-1203.

Zimmerman, B.J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A Social Cognitive Perspective. *Educational Psychologist*. 30 (4) 217–221. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3004_8

EVDE EĞİTİM PROGRAMININ EISNER'IN EĞİTSEL UZMANLIK VE ELEŞTİRİ MODELİ'NE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION OF HOMESCHOOL PROGRAM ACCORDING TO EISNER'S EDUCATIONAL CONNOISSEURSHIP AND CRITICISM MODEL

Özgül MUTLUER¹, Mehmet GÜROL²

ÖZ: Bu çalışmada, sağlık durumu nedeniyle okula devam edemeyen öğrencilerin evde eğitimi uygulamalarının Eisner'ın Eğitsel Eleştiri Modeli ile değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Programın Eğitsel Eleştiri modeline göre derinlemesine ve bütüncül yaklaşım ile incelenmesinde olgubilim deseninden yararlanılmıştır. Araştırmada, Marmara Bölgesi'ndeki bir il düzeyinde 2019-2020 eğitim öğretim yılında uygulanan Evde Eğitim Programı değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında verilerin toplanmasında, evde eğitim uygulamalarını gerçekleştiren öğretmen, öğrenci ve velilerin uygulamaya ilişkin görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmelerden, programın uygulanmasına ilişkin bilgi elde etmek amacıyla ders gözlemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada 4 öğretmen, 4 öğrenci ve velisi, 4 okul yöneticisi ile görüşmeler yapılmış, araştırmacı tarafından 2 öğretmenin dersi gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda, Evde Eğitim Programı'nın yürütülmesinde birtakım sorunlarla karşılaşıldığı anlaşılmıştır. Bu sorunların başında, öğrencinin sosyal etkileşimden uzak kalması, eğitim ortamındaki araç-gereç eksikliği ve Evde Eğitim Programının yalnızca miğfer dersleri (Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Matematik, Türkçe, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) kapsamı gelmektedir. Ayrıca öne çıkan önemli bir sonuç da, Evde Eğitim Programının sağlık sorunları nedeniyle okula devam edemeyen öğrencilerin eğitim haklarının temin edilmesinde büyük bir önem taşımaktadır. Evde Eğitim Programı sayesinde, sağlık problemi yaşayan öğrenciler, eğitimlerine ara vermek zorunda kalmamaktadır.

ABSTRACT: In this study, it is aimed to evaluate the home-schooling practices of students who can not attend school due to their health status with Eisner's Educational Connoisseurship and Criticism Model. The phenomenological approach was used in the in-depth and holistic approach of the program according to the Educational Connoisseurship and Criticism model. In the study, the home education program implemented at a provincial level in the Marmara Region in the 2019-2020 academic year was evaluated. In the scope of the study, semi-structured interviews and observations were conducted in order to obtain the opinions of teachers, students and parents who carried out home-schooling practices in order to obtain the information about the implementation of the program. In this study, 4 teachers and 4 students and their parents, 4 school director were interviewed and 2 teachers' lessons were observed by researcher. As a result of the study, it was understood that some problems have occurred in the implementation of The Home-Schooling Program. The main problems are; the lack of social interaction, the lack of equipment in the educational environment, and the fact that the home-schooling program includes only main subjects (Life Science, Social Studies, Science, Mathematics, Turkish, Religious Culture and Morals). In addition, an important result that stands out is that home-schooling program has great importance in ensuring the educational rights of students who can not go to school due to health problems. Thanks to The Home-Schooling Program, students with health problems do not have to interrupt their education.

Anahtar sözcükler: Evde Eğitim Programı, Eisner Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeli, program değerlendirme

Keywords: The Home-Schooling Program, Eisner Educational Connoisseurship and Criticism Model, program evaluation

Bu makaleye atıf yapmak için:

Mutluer, Özgül. ve Gürol, Mehmet. (2022). Evde Eğitim Programının Eisner'ın Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeli'ne göre değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1859-1882.

Cite this article as:

Mutluer, Özgül & Gürol, Mehmet. (2022). Evaluation of Homeschool Program according to Eisner's Educational Connoisseurship and Criticism Model. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1859-1882.

¹ Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, İstanbul, Türkiye, ozgulyakiin@gmail.com, Orcid: 0000-0002-1990-7900

² Profesör Doktor, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, İstanbul, Türkiye, mguro@yildiz.edu.tr, Orcid: 0000-0001-7649-9619.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Based on the principle of equal opportunity in education, it is a necessity for every student to benefit from educational services despite the disadvantageous conditions they are in. Today, modern and innovative opportunities can be offered to this disadvantaged group in order to avoid these obstructive conditions. One of these opportunities and the most important is home-schooling practices. These practices both include a necessary positive discrimination towards the students who do not have access to school for various reasons (Bauman, 2001), and are based on an approach that is compatible with the social welfare state approach (Kara, 2017). In Turkey, these students can not go to school at the age of compulsory education; education services are provided at home (MEB, 2010). The Educational Connoisseurship and Criticism Model developed by Eisner stands out as a suitable model for evaluating the home-schooling program in Turkey, which applied for students who can not go to school due to health problems. Because, this evaluation model has a systematic structure, provides holistic assessments to stakeholders and takes into account the educational value of the program. In this context, the aim of this research is to evaluate the home-schooling program which applied for the students who can not continue their education in school as long as the treatment because of the health situation in Turkey, according to Eisner's Educational Connoisseurship and Criticism Model.

Method

This search is a qualitative study about the in-depth and holistic analysis of the Home-school Program according to Eisner's program evaluation model. In this study, the phenomenology design, which is one of the designs based on qualitative research approach, was used. Criterion sampling strategy, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the study groups of this study. In this search, four different study groups were formed to collect data on the process and product dimensions of the program. 4 classroom teachers, 4 primary home-school students and their parents, 4 administrators of school, where these students were registered, were informed about this search by the researcher and only volunteers were included in the study. Semi-structured interviews and observations were used to collect this search data. Within the scope of the Educational Connoisseurship and Criticism Model, semi-structured interview forms were used to obtain the in-depth insights of teachers, students, parents and school administrators; and unstructured lesson observations were used in order to obtain subjective data on the educational environment and process. Within the framework of the aims of this search, the data obtained as a result of interviews with teachers, parents and students and observations were analyzed with content analysis. Various measures were taken to ensure the validity and reliability of the study. In order to ensure the validity of this search, quotations from the statements of the participants are given word for word in the findings section. Measures taken to ensure credibility include: member checking, peer inquiry, and comprehensive data. Transcriptions obtained after the interviews were deciphered were shared with the participants. Consent was obtained from the participants. The coding of the interview data was done by two researchers separately and the percentage of consistency between the codings was examined. During the interviews and observations, notes were taken to accurately reflect the data, and body movements, gestures and facial expressions that were not reflected in the audio recordings were recorded to enrich and verify the data. Additionally, the researchers took care not to include their views on the phenomenon in the interpretation to avoid bias in the study.

Findings

The findings obtained as a result of this search were examined in accordance with the stages in the Educational Expertise and Criticism model. Firstly, general information about the teachers who implemented the home education programs included in the study and the houses where the program was applied was presented later, findings describing the ability of the students of the home-schooling program to reach the gains of the formal education program were presented. Then, the problems that arose during the implementation of the home-schooling program were presented and explained with

reasons based on the data. In the last part of findings, starting from the description and interpretation stages, a judgment is made about the value of the program in practice. The theme ization dimension, which is the last stage of the model, is included in the discussion and conclusion part of there search.

The findings of the study showed that the education program varied according to the characteristics of the student. In some lessons, the standard MoNEprogram can be applied; but for some courses, IEP (Individualized Education Plan) is prepared. In addition, home-school students do not take subjects such as physical education, art and music in the 2019-2020 academic year. For this reason, the objectives of the subjects are prepared only with in main subjects like, Turkish, Social Sciencesor Mathematic.

Problems experienced in the home education mayarise from various dimensions. Themes representing these dimensions are divided into five separate titles as parent, environment, student, teacher and management. The prominent problems with in these themes; The student's lack of social interaction, the lack of tools and equipment in the educational environment, the lack of communication between the teacher and the school administration, the teacher not taking pre-program for home-school and the reflection of the psychological problems experienced by the student in the education process.

Findings about educational value can be listed as follows: First of all, students who can not continue formal education have the chance to continue their education without a break through home-schooling programs. Secondly, the implementation of home–schooling provides an important advantage which ensures that health measures can be taken more easily, since the worsening of health problems in school conditions will both negatively affect the teaching process at school and endanger the health status of the student. Finally, although home-schooling makes an important contribution to the formal education process in terms of making education possible everywhere, it negatively affects the social development of students and the lack of appropriate education conditions in the home environment causes important problems.

Discussion and Conclusion

Home-schooling programs are important in ensuring the education rights of students who can not attend schooldue to health problems: thanks to this program, they do not have to interrupt their education. In this context, this program provides equality in opportunity among students. However, there are some deficienciesdue to the context of in which home-schooling programs are implemented. Teachers who work in home-schooling program do not take in-service training about this program. Psychological problems of studentsdue to health problems can be negaticely effective in the process. Education at home may cause different problems in teacher-parent communication than formal education. During home-schooling, school administrators find it difficult to follow and supervise the process. In home-schooling programs, students only take main subjects. There are some discipline problems in the implementation of program but it can provide flexibility in practice to the teacher and the student.

GİRİŞ

Eğitimde fırsat eşitliği ilkesine dayalı olarak her öğrencinin içinde bulunduğu dezavantajlı koşullara rağmen eğitim hizmetinden faydalanması bir gerekliliktir. Sağlık durumları ve engellilikleri nedeniyle öğrencilerin okullarına devam edememesi eğitimin amacına ulaşmasını doğrudan engelleyebilmektedir. Bu engelin önüne geçebilmek için dezavantajlı olan bu gruba günümüzde modern ve yenilikçi fırsatlar sunulabilmektedir. Bu fırsatlardan biri ve en önemlisi evde eğitim uygulamalarıdır. Bu uygulamalar hem bu öğrencilere yönelik gerekli bir pozitif ayrımcılığı içermekte (Bauman, 2001), hem de sosyal devlet anlayışına da uygunluk gösteren bir yaklaşıma dayanmaktadır (Kara, 2017). Sosyal devlet anlayışına paralel olarak engelli veya sağlık sorunu olan öğrencilerin okullarına devamlılığı sağlanmasa dahi onlara eğitim hizmetinden faydalanması sağlanmalıdır. İşte bu da ancak bu öğrencilerin içinde buldukları dezavantajlı durum dolayısıyla okula gelemediklerinde evde ya da hastanede eğitim almaları ile mümkündür (Susam, Bridge & Şahin, 2018). Dünya genelinde de çok sayıda öğrenciye fiziksel, zihinsel, sağlık veya davranış sorunları nedeniyle evde eğitim hizmeti sunulmaktadır (Isenberg, 2007). Türkiye’de de bu hizmet Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından

Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesi çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Uygulamada zorunlu öğrenim çağındaki özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerden çeşitli sebeplerle en az on iki hafta süreyle örgün eğitim kurumlarına devam edemeyen veya yararlanması durumunda sağlığı açısından risk oluşturacağı durumda olanlar bu hizmetten faydalanmaktadır (MEB, 2018). Sürekli bir hastalığı olan çocuklar ise hastanelerde eğitim hizmetinden faydalanabilmekte, tedavisi elverdiği ölçüde de kaynaştırma eğitimine alınabilmektedirler (Bolat, 2018). Tedavi görmekte olan çocukların içinde buldukları yıpratıcı ve zorlu sürecin yarattığı psikolojik etkiler de eğitim öğretim faaliyetlerinden yaşlılarına göre geride kalmalarının önlenmesi ile önemli ölçüde önlenmektedir (Er, 2006). Bu nedenle bu çocukların tedavi süresince de eğitimlerine devam edebilmeleri büyük önem taşımaktadır (Gültekin & Baran, 2005). Hastanede ya da evde eğitim gören öğrenciler eğitim hizmetlerinden faydalanabilseler dahi çeşitli sorunlarla karşılaşabilmektedir. Okulun sunduğu imkanlardan faydalanamayan bu öğrenciler aynı zamanda akranlarıyla da iletişim kuramamaktadır. Bu nedenle bu hizmetin sunulmasında özen ve dikkat yükümlülüğü söz konusudur (Yıldırım vd., 2015). Bu nedenle evde ve hastanede eğitim hizmetinin niteliğinin belirlenmesi ve bu kalitenin artırılmasına ilişkin önlemlerin alınması yapılacak çalışmalara olumlu katkı sunacaktır (Atılğan, 2018).

Evde Eğitim Programları

Yasal Dayanak

Evde eğitim uygulamalarının yasal dayanağını 2629 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesi oluşturmaktadır. Adı geçen yönergede evde eğitim, “Zorunlu öğrenim çağındaki özel eğitime ihtiyacı olan bireylerden sağlık problemi nedeniyle okul öncesi, ilköğretim veya özel eğitim programlarından herhangi birini uygulayan örgün eğitim kurumlarından doğrudan yararlanamayanlara eğitim hizmetlerinin evde sunulması esasına dayanan eğitimidir.” şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2010, s.102).

Evde eğitim hizmetinin sunulacağı bireyler ise “Zorunlu öğrenim çağındaki özel eğitime ihtiyacı olan bireylerden okul öncesi, ilköğretim veya özel eğitim programlarından birini uygulayan örgün eğitim kurumlarından sağlık problemi nedeniyle doğrudan yararlanamayanlar.” şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2010, s. 103).

Evde Eğitim Programlarının Uygulama Süreci

Evde eğitim sayesinde, okula devam edemeyen öğrenciler ihtiyaç duydukları eğitim hizmetinin önemli bir bölümünü evde ya da hastanede alabilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı remi ve özel okullarda yürütülen çalışmalarda devletin eğitim politikasına uygun olarak hareket edilmekte olup öğrencilerin okula devamlılığından kurumlar bazında sorumlu olunmaktadır (Sarı, Kızılkaya & Karaca, 2015). Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesinde bu kurumların ve ilgililerin görev ve sorumluluklarına da değinildiği görülmektedir. Milli Eğitim Müdürlükleri, koordinatör olarak öğretmen görevlendirmeleri, araç-gereç temini ile ilgili gerekli çalışmaları yürütürken; i l/ilçe özel eğitim hizmetleri kurulu; izleme ve yerleştirme çalışmalarını; özel eğitim değerlendirme kurulu, ev ortamı ve durum tespiti yapma ve raporu hazırlama ile ilgili görevleri yürütür (MEB, 2010). Evde eğitim hizmetinde görev alan öğretmen, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlayıp uygulamakla görevlidir. Ayrıca öğretmenin aile eğitimi ile ilgili de çeşitli görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Evde eğitim hizmeti uygulamasında, öğrencinin ebeveynlerinin de çeşitli görev ve sorumlulukları olduğundan söz etmek mümkündür. Ebeveynler eğitim öğretim hizmetinin gerçekleştirilmesinde uygun ve gerekli ortamı hazırlamak ve uygulamaları destekleyici davranışlar içinde bulunmakla yükümlüdür. Program sonunda yapılacak ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesi’nde de belirtildiği üzere BEP ve öğrencinin düzeyine göre kayıtlı olduğu kademedeki yer alan genel değerlendirme ölçütleri temel alınır. Elde edilen değerlendirme sonuçları öğretmen tarafından öğrencinin kayıtlı olduğu okul idaresine bildirilerek gerekli işlemler bu okul idaresi tarafından yürütülür (MEB, 2010).

Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeli

Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeli, Elliot W. Eisner tarafından geliştirilmiştir. Eisner, değerlendirmenin sanatsal yönünü vurgulayan bu modele son şeklini Değerlendirmenin sanatsal

boyutunu da içeren bu modele son halini, 1998’de yayımlanan *The Enlightened Eye (Aydın Göz)* adlı eseri ile vermiştir (Kumral, 2010).

Eisner (2002), program değerlendirmenin nicelden ziyade nitel özellik taşıması gerektiğini belirtmektedir. 20. yüzyılda okulların bilim ve teknolojinin uygulama laboratuvarları olarak görüldüğünü ve adeta birer işletme haline geldiklerini ileri sürmektedir. Ancak nasıl bir rengin neye benzediği yanındaki diğer renklere göre anlaşılıyorsa ya da nasıl büyük-küçük, sert-yumuşak gibi ölçümler onu neyle karşılaştırdığımızla bağlantılıysa bunun öğretim için de bu geçerli olduğunu savunmaktadır. Bunun etkileşim olduğunu söyleyen Eisner, bütünde ayrı parçalar bulunmadığını belirtmektedir. Eisner’ın değerlendirme anlayışına göre, değerlendirme beş ayrı işlevi bulunmaktadır (Kumral ve Saracaloğlu, 2011): Tanımlama, programı gözden geçirme, karşılaştırma, gereksinimleri önceden belirleme ve hedeflere ulaşılma durumunu tespit etme. Değerlendirmenin tanımlama işlevinde, öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarının ortaya konması ve eğitsel etkililiğin tespiti sağlanır. Değerlendirmenin ikinci işlevi olan programı gözden geçirmede, program geliştirmeci veya değerlendirmeci programın uygulandığı yeri ziyaret ederek, gözlemler yapar. Bu sayede programın yeniden düzenlenmesi için gerekli önlemler alınabilmektedir. Değerlendirmenin üçüncü işlevi ise, programları, okulları ve kurumları birbiriyle karşılaştırmaktır. Bu işlev sayesinde, programın bir diğeri karşısındaki durumu ya da bir okulun diğerlerine kıyasla başarı veya başarısızlıkları tespit edilebilmektedir. Değerlendirmenin dördüncü işlevi olan önceden tespit veya tahmin, eğitsel ihtiyaçların önceden belirlenebilmesi ve geleceğe dönük planlamanın gerçekleştirilmesi konusunda önem kazanmaktadır. Değerlendirmenin son işlevi olan hedeflere ulaşılma durumunun tespiti ise değerlendirme en bilinen fonksiyonudur. Bu işlev sayesinde, öğrenmenin ne düzeyde gerçekleştiği saptanarak, hedeflere ilişkin düzenlemeler yapılabilir.

Eisner (1985), çoktan seçmeli testleri de değerlendirme için yeterli görmemektedir. Çünkü ona göre yapılandırılmış bir sınavda başarısız olan çocuk başarısız değildir. Karmaşık öğrenmeler için davranışsal hedeflerin belirlenmesine de karşı çıkmaktadır.

Eisner’ın program değerlendirmede ileri sürdüğü Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri modelinde yer alan uzman veya değerlendirici iyi bir katılımcı gözlemci, yapıcı bir eleştirmen olmalıdır (Ornstein & Hunkins, 2004). Eleştiri ise, insanların değerlendirme onlar için anlamlı ve ilgi çekici şekilde ifade edilmesini içerir (Eisner, 2002). Eisner’a (1998) göre değerlendirici, eğitimle ilgili eleştiri yaparken eğitim ortamında gözlemler ve görüşmeler yapar. Sonrasında ilk yapacağı şey, gördüklerini açıklamaktır. Sonra bunları yorumlar, değerlendirir ve son olarak temalaştırır. Bu sürece uygun olarak Eisner’ın Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri modeli, dört nitel işlemi yansıtan dört ana boyutu içermektedir: Betimleme, yorumlama, değerlendirme, temalaştırma.

Betimleme. Değerlendirmenin bu boyutu eğitim ortamındaki olayları yeniden yaratma olarak ifade edilmektedir (Eisner, 1998). Uzman, olaylara ilişkin okuyucunun zihninde bir resim çizmelidir. Gözlem süresince öğretmenin doğal davranması uzmanın resmi net olarak görmesini sağlar (Marsh, 1992). Eğitim eleştirisinin tanımlama kısmını oluşturan bu boyut okuyuculara eğitim ortamını görme hissi vermeyi amaçlamaktadır (Eisner, 1998). Buradaki sanat, okuyucuya ortam hakkında bir deneyim sağlamalıdır (Kramer, 2015).

Yorumlama. Eisner (1985), eğitsel eleştirinin bu boyutunda ortamdaki etkinliklerin önemini ve anlamının ortaya konduğunu belirtmektedir. Bu boyutta, mesela uzman parmak kaldıran çocukların eğitim ortamında ne anlama geldiği gibi yoruma dayanan sorulara yanıt verir (Yüksel, 2010). Bu aşamada tek bir doğru yoktur. Buna göre, tek bir “doğru” yorum yoktur. Amaç eğitim ortamında meydana gelen olayların anlaşılmasını sağlamaktır. Yapılan gözlem ve görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular programın paydaşları ile paylaşılır (Marsh, 1992). Uzman hem gözlemlenen olayları paydaşların penceresinden bakarak yorumlamalı hem de bu olayları eğitim teorileri ile ilişkilendirmelidir.

Değerlendirme. Eğitsel eleştirinin değerlendirme boyutunda yorumlanan olayların, etkinliklerin önemi ve anlamı değerlendirilmektedir (Marsh, 1992). Bu değerlendirme için birtakım kriterlerin oluşturulması gerekmektedir. Amaç yapılan tanımlama ve yorumlamanın eğitimsel önemini değerlendirmektir. Çünkü eğitim sadece öğrencileri değiştirmeyi değil onları geliştirmeyi de hedefler (Eisner, 1998). Yapılan bu değerlendirmede, uzman kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini, eğitim ortamının atmosferini eleştirerek paydaşlara öneriler sunacaktır. Eisner’ın program değerlendirmede üzerinde durduğu nokta, eğitimi doğal ortamında gözlemleyerek öznel deneyimlerin ortaya konulmasıdır (Marsh & Willis, 2007).

Temalaştırma. Eğitsel eleştirinin son boyutunda diğer boyutlarda tekrar eden mesajlar temalaştırılarak, paydaşlara öğretime ilişkin bütüne ilişkin değerlendirmeler sunulur. Bu sayede öğretimin öğrenciler için ne anlama geldiği, eğitim ortamının yorumlanması, analizine ilişkin bir anlayış geliştirilmesi mümkün olur (Eisner, 1994).

Eisner'a göre bu model, hem öğretim konusunda hem de program değerlendirme alanında uzmanlaşmış kişilerce kullanılmalıdır (Ornstein & Hunkins, 2004). Aynı zamanda bu model değerlendirmeciye, programın her boyutunda yapılan gözlemler, sorular ve incelemelerle sürecin içine dahil etmektedir (Semerci, 1998). Eisner tarafından geliştirilen bu model, sunduğu aşamalılık, paydaşlara sunduğu bütünsel değerlendirmeler ve programın eğitsel değerini dikkate alması nedeniyle, Türkiye'de sağlık sorunları nedeniyle okula gidemeyen öğrencilere sunulan bir hizmet olan Evde Eğitim Programının değerlendirilmesinde de kullanılabilir uygun bir model olarak öne çıkmaktadır.

Bu bilgiler ışığında araştırmanın amacı, sağlık durumu nedeniyle tedavi gördüğü sürece okulundaki eğitimine devam edemeyen öğrencilerin evde eğitimi uygulamasının Eisner'in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme modeline göre değerlendirilmesidir. Araştırma bulgularının, uygulanmakta olan programın sorunlarının belirlemek hem program geliştirme hem de programı uygulama bazında gerekli önlemlerin alınması konusunda uygulayıcılara ve yetkililere bilgi sunma açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda programın etkililiği konusunda programı hazırlayanlara ve programla ilgili gruplara önemli veriler sunacaktır.

Evde Eğitim Programı'nın Eisner'in Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri modeline göre değerlendirilmesinde aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Evde Eğitim Programının öğrencileri, örgün eğitim programının kazanımlarına ulaştırmadaki rolü nedir?
- Evde Eğitim Programının uygulandığı süreçte ortaya çıkan sorunlar nelerdir?
- Evde Eğitim Programının örgün eğitime kattığı eğitsel değer nedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma Evde Eğitim Programının Eisner'in Uzmanlık ve Eğitsel Eleştiri modeline göre derinlemesine ve bütüncül bir yaklaşım ile incelenmesine ilişkin nitel bir çalışmasıdır. Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Durum çalışması, Merriam (2013) tarafından sınırlı bir sistemin derinlemesine incelenmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Creswell (2020) ise durum çalışması desenini tanımlarken, araştırmacının sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çeşitli veri toplama araçlarını kullanarak incelediği ve buna ilişkin temalar geliştirdiği bir yaklaşım ifadelerini kullanmaktadır. Durum çalışmasının literatürde farklı alt türleri olduğu belirtilmektedir (Merriam, 1998; Stake, 2005; Yin, 2011). Stake'e (2005) göre durum çalışmasının gerçek, araçsal ve kolektif olmak üzere üç farklı türü bulunmaktadır. Bu durum çalışması türlerinden olan araçsal durum çalışması bir sistemi incelemek, anlamak ve incelenen durumdan yola çıkarak genelleme yapmak için kullanılmaktadır. Mevcut araştırmada, Evde Eğitim Programı'nın değerlendirilmesi için çalışma grubunun içinde birer paydaş olarak yer aldıkları uygulama, incelenen temel durumu göstermektedir. Bu değerlendirme çalışması ile amaçlanan ise Evde Eğitim Programı'nın nasıl yürütüldüğü, süreçte neler yaşandığı ve iyileştirmeye yönelik ne gibi önerilerin geliştirilebileceği yönündedir. Buradan hareketle mevcut araştırma, araçsal durum çalışmasına uygun olarak tasarlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma gruplarının belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme stratejisi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırmada belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulan, belirlenen ölçütü karşılayan birimlerin (nesnelere, olaylar vb.) çalışmaya dâhil edildiği amaçlı örnekleme stratejisidir (Büyüköztürk vd. 2016). Bu bağlamda araştırmada programın süreç ve ürün boyutlarına ilişkin verilerin toplanmasında dört ayrı çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından 4 sınıf öğretmeni ve bu öğretmenlerin eğitim verdiği 4 ilkökul öğrencisi ve 4 veli, bu öğrencilerin kayıtlı oldukları okulların 4 yöneticisi araştırma hakkında

bilgilendirilmiş ve sadece gönüllü olanlar çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin seçiminde, yalnız bedensel veya fizikselsağlık probleminden ötürü evde eğitim alma ölçütü uygulanmıştır. Bu ölçütün seçilme nedeni, uygulanan öğretim programları arasında birlik sağlanmasıdır. Evde Eğitim Programı, örgün eğitime çeşitli nedenlerle katılamama durumu tespit edilen ve belgelendirilen öğrencilere sunulan bir hizmet olmakla birlikte bedensel veya fiziksel engelin beraberinde zihinsel engeli bulunan öğrenciler de bu hizmetten yararlanmaktadır. Mevcut çalışmanın katılımcı öğrenci grubuna yalnızca bedensel veya fiziksel sağlık sorunu nedeniyle Evde Eğitim Programı'na dahil olan öğrencilerin alınmasının gerekçesi, öğretim sürecinde uygulanan programın örgün eğitimle benzerlik göstermesinin sağlanmasıdır. Aynı zamanda, çalışma grubuna ulaşılmasında araştırmacı açısından erişime kolaylık unsuru da göz önünde bulundurularak kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Tablo 1a.
Katılımcı öğretmenlere ilişkin veriler

	Mezun Olduğu Bölüm	Cinsiyet	Mesleki Deneyim	Geçmişte Evde Eğitim Tecrübesi	Evde Eğitime İlişkin Hizmet İçi Eğitim Alma
Öğretmen-1	Sınıf Öğretmenliği	Kadın	5 yıl	Var	Almamış
Öğretmen-2	Sınıf Öğretmenliği	Kadın	12 yıl	Yok	Almamış
Öğretmen-3	Sınıf Öğretmenliği	Kadın	15 yıl	Var	Almamış
Öğretmen-4	Sınıf Öğretmenliği	Kadın	14 yıl	Yok	Almamış

Tablo 1a'da görüldüğü gibi, araştırma kapsamında, evde eğitim hizmeti veren öğretmenler alan mezunudur ve en az 5 yıllık tecrübeye sahiptir. Yani bu eğitimin sunulmasında gerekli hizmet öncesi nitelikleri taşımaktadır. Bunun dışında, katılımcı öğretmenlerden ikisinin evde eğitim konusunda tecrübeli olduğu diğer ikisinin ise tecrübesiz olduğu görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerin daha önce evde eğitime ilişkin hiçbir hizmet içi eğitime katılmadığı anlaşılmaktadır. Katılımcı öğretmenlerde Ö1 ve Ö4'ün derslerinde araştırmacı tarafından gözlem yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilere ait demografik bilgilere Tablo 1b'de yer verilmiştir.

Tablo 1b.
Katılımcı öğrencilere ilişkin veriler

	Sınıf Düzeyi	Yaş	Evde Eğitim Alma Nedeni	Geçmişte Örgün Eğitime Katılma Durumu
Öğrenci-1	3	8	Süreğen Hastalık	Katılmamış
Öğrenci-2	4	10	Ameliyat Geçirme	Katılmış
Öğrenci-3	3	7	Süreğen Hastalık	Katılmamış
Öğrenci-4	3	9	Süreğen Hastalık	Katılmamış

Tablo 1b'de görüldüğü gibi, araştırmanın çalışma grubuna dahil edilen öğrenciler 2019-2020 eğitim öğretim yılında ilkökul 3. ve 4. sınıf düzeyinde eğitim görmektedir ve farklı yaşlardadır. Öğrencilerin Evde Eğitim Programına katılma nedenleri fiziksel veya bedensel sağlık problemi ile sınırlandırılmış olup zihinsel engel nedeniyle Evde Eğitim Programına katılan öğrenciler araştırmanın çalışma grubuna dahil edilmemiştir. Bu ölçütün uygulanma nedeni, program değerlendirme çalışmasında öğrencilere uygulanan öğretim programının temelinde örgün eğitimde uygulanan programla benzer olmasının sağlanmasıdır. Katılımcı öğrencilerden biri ameliyat geçirmesi sebebiyle 1 eğitim öğretim yılı boyunca evde eğitim almakta olup, diğer öğrenciler örgün eğitime hiç katılmamış ve sürekli olarak evde eğitim almaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan velilere ilişkin demografik bilgilere ise Tablo 1c'de yer verilmiştir.

Tablo 1c.

Katılımcı velilere ilişkin veriler

	Yaş	Cinsiyet	Eğitim Düzeyi	Meslek
Veli-1	35	Kadın	Lise	Ev Hanımı
Veli -2	41	Kadın	Lise	Ev Hanımı
Veli -3	39	Kadın	Ortaokul	Ev Hanımı
Veli -4	48	Kadın	İlkokul	Ev Hanımı

Tablo 1c’de görüldüğü gibi, araştırmanın çalışma grubunda yer alan velilerin tamamı kadın ve ev hanımıdır. Katılımcı veliler en az ilkokul düzeyinde eğitime sahiptir. Araştırmanın çalışma grubuna dahil olan okul yöneticilerine ait bilgilere Tablo 1d’de yer verilmiştir.

Tablo 1d.

Katılımcı okul yöneticilerine ilişkin veriler

	Branş	Cinsiyet	Mesleki Deneyim	Yöneticilik Deneyimi	Evde Eğitim Programı Yönetim Tecrübesi
Yönetici-1	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Erkek	20 yıl	11	5
Yönetici -2	Sınıf Öğretmenliği	Erkek	15 yıl	5	1
Yönetici -3	Sınıf Öğretmenliği	Erkek	25 yıl	15	6
Yönetici -4	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Erkek	13 yıl	8	3

Tablo 1d’de görüldüğü gibi, araştırmanın çalışma grubunda yer alan okul yöneticileri Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, sınıf öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık branşlarındadır. Yöneticilerin tamamı erkek olup en az 13 yıllık mesleki deneyime ve en az 5 yıllık yöneticilik deneyimine sahiptir. Katılımcı yöneticilerin en az 1 yıl süreyle de Evde Eğitim Programının yönetiminde sorumlu olduğu belirtilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Durum çalışmalarında veri toplamada başvurulan yöntemler derinlemesine görüşmeler, gözlemler ve doküman incelemesidir (Creswell, 2007; Moustakas, 1994). Araştırma verilerinin toplanmasında, yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlemlerden yararlanılmıştır. Uzmanlık ve Eğitsel Eleştiri modeli kapsamında eğitim ortamı ve sürecine ilişkin öznel verilerin elde edilmesi amacıyla öğretmen, öğrenci, veli ve okul yöneticilerinin görüşlerinin alınması için yarı yapılandırılmış görüşme formlarından ve yapılandırılmamış ders gözlemlerinden yararlanılmıştır. Görüşme formlarının hazırlanmasında öncelikle ilgili literatür taranmıştır. Patton (2002) yarı yapılandırılmış formların oluşturulması sırasında soruların açık, içerisinde yönlendirme olmayan, sıralı ve aynı içerikte birden fazla olmaması gibi özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle görüşme sorularının hazırlanmasında bu özelliklere dikkat edilmiştir. Uygulama öncesinde görüşme formlarına ilişkin program değerlendirme alanında uzman bir öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü neticesinde görüşme formlarına son şekli verilmiştir. Görüşme formlarının son şeklinde her bir katılımcı grubu için toplamda 4 temel soru bulunmaktadır ve öğretmen-öğrenci-veli- yöneticiye yönelik geliştirilen formlarda sorular birbiriyle paralellik göstermektedir. Görüşme formlarında, ipucu/derinleştirme sorularına ve açık uçlu sorulara yer verilerek olguya ilişkin derinlemesine bilgiler elde edilmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda görüşme sırasında ihtiyaç duyulabilir olma ihtimalinden dolayı alternatif soruya da yer verilmiştir. Görüşmeler katılımcının izniyle ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş ve elde edilen verilerin analizi sürecinde bu kayıtlardan faydalanılmıştır. Ayrıca görüşme formunun uygulanmasından önce katılımcıların araştırmaya bilgilendirilmiş olarak kendi özgür iradeleri ile katıldıklarının kanıtlanmasına ilişkin katılımcılar tarafından bilgilendirilmiş onam formu doldurulmuş ve imzalanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması sürecinde gerçekleştirilen görüşmeler her bir katılımcı ile yaklaşık 35-40 dakika arasında sürmüştür. Bu görüşmeler araştırmacılardan biri tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşme her bir katılımcı ile bir kez gerçekleştirilmiş olup, verilerin incelenmesi aşamasında anlaşılmayan hususlar için katılımcılarla iletişime geçilmiş ve eksik hususlar açığa kavuşturulmuştur. Görüşmeler, veli-öğrenci katılımcı grubu ile kendi ev ortamlarında gerçekleştirilmiştir. Öğretmen-yönetici grubu ile görüşmeler ise okul ortamında gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde randevu alınarak uygun tarih ve saat belirlenmiştir. Ayrıca ders gözlemleri ilgili izinler alınarak öğrencilerin ev ortamında ders sürecinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan gözlem sayısı toplamda iki ayrı öğretmenin dersinde olacak şekilde 1'er ders saati (40 dakika) olmak üzere toplamda 2 ders saatidir. Ders sürecindeki bu gözlemler, araştırmacılardan biri tarafından gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın amaçları çerçevesinde öğretmen, veli ve öğrenciler ile yapılan görüşmeler ve ders gözlemleri sonucunda ortaya konan veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Literatür taraması ve kavramsal çerçevenin temel boyutlarına ilişkin olarak görüşme ve gözlem veri analizinde içerik analizi yaklaşımına öncelik verilmiştir. İçerik analizi, metinlerden belli çıkarımlar yapılması ile teorik sonuçlara ulaşılan bir araştırma tekniğidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). İçerik analizinde benzer veriler, temalar ve kategoriler altında toplanarak, okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda, mevcut araştırmada, nitel yöntemlerinin benimsendiği Eisner'in Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri değerlendirme modeli kullanıldığından, nitel veriler toplanmış ve bu verilerin analizinde içerik analizinin kullanılması tercih edilmiştir.

İçerik analizi yapılırken öğretmen, veli, öğrenci ve yöneticilerle yapılan görüşmelerden elde edilen transkriptler düzenlenmiş; gözlem sonuçları da aynı şekilde düzenlenmiştir. Her görüşme kod, kategori ve temalara ayrılarak düzenlenmiş, tablo haline getirilmiş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Katılımcı görüşlerine yer verilirken öğretmenler Ö1, Ö2... şeklinde; veliler V1, V2... şeklinde; yöneticiler Y1, Y2... şeklinde; öğrenciler ise Ög1, Ög2... şeklinde ifade edilmiştir.

Mevcut araştırmada gerçekleştirilen analizler ve ulaşılan sonuç Eisner'in Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeli'nin aşamalarına uygun olarak yürütülmüştür. Başlangıçta, ortam- katılımcı- programa ilişkin tanımlayıcı veriler değerlendirme çalışmasının betimleme boyutunu oluşturmuştur. İkinci aşama olan yorumlama aşaması verilerin analizi sürecini kapsayan aşamadır. Değerlendirme aşaması elde edilen verilerden programa ilişkin bulguların ortaya koyulduğu aşamadır. Gerçekleştirilen veri analizi sonucunda ortaya çıkan temalar ve bu temalara bağlı olarak yapılan tartışma, sonuç ve öneriler boyutu, Eisner'in Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeli'nin temalaştırma aşamasını oluşturmaktadır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada desenin iç geçerliğine ilişkin çeşitli önlemler alınarak çalışmanın geçerlik ve güvenirliliğinin artırılması amaçlanmıştır. Nitel araştırmalarda kapsamlı ve zengin veriler, katılımcı teyidi, veri çeşitlemesi, yarı istatistikî bilgiler ve karşılaştırma gibi yöntemlerle güvenirliliğin sağlanmasına ilişkin önlemler alınabilmektedir (Creswell & Miller, 2000; Maxwell, 2009; Yin, 2011). Bu çalışmada, katılımcı teyidi ve kapsamlı veriler aracılığıyla güvenirlilik artırılmaya çalışılmıştır. Çalışmada katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen ses kayıtları yazılı verilere dönüştürülmüş ve bu veriler katılımcılara tekrar gönderilerek, teyitleri alınmıştır. Ayrıca görüşme verilerinin kodlaması iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılarak kodlamalar arasındaki uyum yüzdesine bakılmıştır. Bu yüzde değerinin hesaplanması için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$ formülü kullanılmıştır. Formülde yer alan "Δ" terimi güvenirlilik katsayısını, "C" terimi üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını, "∂" terimi ise üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısını ifade etmektedir. Formüle göre kodlayıcılar arası uyumun en az % 80 olması beklenmektedir (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002). Çalışmada, kodlayıcılar arasındaki uyum % 80 olarak belirlenmiştir. Görüşmeler ve gözlemler sırasında katılımcıların görüşlerinin ve yapılan gözlemlerin doğru bir şekilde yansıtılması için araştırmacı tarafından alan notları tutulmuş ve ses kayıtlarına yansımayan vücut hareketleri, jest ve mimikler verinin zenginleştirilmesi ve doğrulanması için kullanılmıştır. Ayrıca çalışmada araştırmacının görüşmeci rolünü yerine getirmesi sırasında olgu ile ilgili bilgilerini ve önyargılarını sürece dahil etmemesine özen gösterilmiştir. Bunun

dışında çalışmada inandırıcılığın artırılması için bulgular kısmında hiçbir düzenleme yapılmaksızın birebir örnek katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

Bu araştırma, 2019- 2020 eğitim öğretim yılında Yalova ili merkez ve çevre ilçelerindeki resmi ilkokullara kayıtlı olup, sağlık durumları nedeniyle evde eğitim alan ve örgün eğitim kurumlarındaki MEB İlkokul programını takip eden 4 öğrenci, bu öğrencilerin velileri, bu öğrencilerin tüm derslerine giren 4 sınıf öğretmeni, öğrencilerin kayıtlı oldukları 4 okul yöneticisinin görüşleri ve bu derslerde yapılan gözlemlerle sınırlıdır.

Etik Konular

İnsanların yer aldığı araştırmalarda uyulması gerekli olan birtakım etik ilkeler vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Christians (2005), bu etik ilkeleri şu şekilde sıralamıştır: Bilgilendirilmiş onam, gizlilik ve mahremiyet, doğruluk ve aldatmama. Mevcut araştırmada, söz konusu etik ilkeler doğrultusunda, katılımcılara bilgilendirilmiş onam formu imzalatılmış ve araştırmadan istedikleri zaman çekilebilecekleri ifade edilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerin ses kayıtları deşifre edildikten sonra katılımcılara gönderilmiş ve doğruluğu katılımcılar tarafından teyit edilmiştir. Katılımcı öğrencilerle ilgili olarak veli onayı alınmış ve araştırma verilerine ilişkin teyit yine öğrenci velilerinden alınmıştır. Araştırma metninde hiçbir şekilde, katılımcı bilgilerine yer verilmemiştir. Araştırmanın veri toplama sürecine başlamadan önce, veri toplama araçlarının öğretmen, öğrenci ve okul yöneticilerine uygulanması için uygulamanın gerçekleştirileceği İl Millî Eğitim Müdürlüğünden araştırma uygulama izni alınmıştır. Söz konusu izne ilişkin belge sayısı 86980341-44-F-8806869'dur. Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Yıldız Teknik Üniversitesinden, 15.02.2021 tarih ve E-73613421-604.01.02-2102150015 sayılı belge alınmıştır.

BULGULAR

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri modelinde yer alan aşamalara uygun olarak incelenmiştir. Bu boyutlar, her bir alt problem tarafından temsil edilmektedir. Bu bölümde önce, araştırma kapsamına alınan evde eğitim programlarını uygulayan öğretmenler ve programın uygulandığı evler hakkında genel bilgi verilmiştir. Daha sonra araştırmanın ilk alt problemi olan Evde Eğitim Programının öğrencileri, örgün eğitim programının kazanımlarına ulaştırma durumunu betimleyen bulgular ortaya konmuştur. İkinci alt problemde, Evde Eğitim Programının uygulandığı süreçte ortaya çıkan sorunlar, verilere dayalı olarak nedenleriyle birlikte sunulmuştur ve açıklanmıştır. Son kısımda ise betimleme ve yorumlama aşamalarından hareketle, uygulamadaki programın değeri hakkında bir yargıya varılmıştır. Modelin son aşaması olan temalaştırma boyutuna ise araştırmanın tartışma ve sonuç bölümünde yer verilmiştir.

1. Genel Görünüm

1.1. Eğitim Ortamı

Evde eğitim programlarında eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği ortam, programın en önemli boyutunu oluşturmaktadır. Çünkü öğretimin uygulanmasında, örgün eğitim kurumlarından ayrıldığı temel nokta eğitimin yapıldığı ortamdır. Eğitim ortamına ilişkin yapılan gözlemler sonucunda elde edilen bulgular araştırma kapsamına alınan 4 ayrı öğrencinin eğitim gördüğü ev ortamının farklı özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Eğitim yapıldığı ev ortamına ilişkin veriler Tablo 1'de özet olarak sunulmuştur.

Tablo 2.

Eğitim ortamına ilişkin veriler

	Masa-sandalye	Uygun Sıcaklık	Uygun Işık	Boş alan	Gerekli Araç-gereç
Öğrenci-1	√	-	√	-	√
Öğrenci-2	√	√	√	-	-
Öğrenci-3	√	√	√	-	√
Öğrenci-4	√	√	√	-	-

Tablo 1’de de görüldüğü gibi, genel olarak betimlendiğinde, evin bir odasının eğitim için ayrılmış olduğu görülmektedir. Öğrencilerden birinin yaşadığı ev sobalı, diğerlerinin ise kaloriferlidir. Ortamda yeterli ışık kaynağı vardır. Dersin yapılması için masa ve sandalye olmakla birlikte gerekli okul araç ve gereçleri eğitim ortamında bulunmamaktadır. Araç gereç olarak, kitap , defter gibi asgari düzeydeki araç-gerecin ise bulunduğu görülmektedir. Öğrencinin hareket etmesi için gerekli boş alan, hiçbir öğrencinin evinde bulunmamaktadır.

1.2. Öğretmen-Veli-Okul Yöneticileri

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin sınıf öğretmenliği lisans mezunu, 5-15 yıllık mesleki deneyime sahip ve daha önce evde eğitim konusunda hizmet içi eğitim almamış oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin evde eğitim verme konusundaki gönüllülük durumları ise değişkenlik göstermektedir. Öğrenci velileri ise en az ilkökul düzeyinde eğitime sahiptir ve yaşları 35- 48 arasında değişen ev hanımıdır. Okul yöneticileri ise, en az 1 yıldır Evde Eğitim Programı yönetme tecrübesine sahiptir. Öğretmen, veli ve okul yöneticisi özelliklerine ilişkin demografik veriler yöntem kısmında sunulmuştur.

2. Evde Eğitim Programının Öğrencileri, Örgün Eğitim Programının Kazanımlarına Ulaştırmadaki Rolüne İlişkin Bulgular- Betimleme Aşaması

Bu aşamada, mevcut durumun bütün açıklığı ile görülebilmesi için programa ilişkin öğretmen, öğrenci, veli ve yönetici algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, programın hedeflerine ulaşım ulaşılmadığına ilişkin değerlendirmelerin yapılmasında, veli, öğretmen, öğrenci ve yönetici ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ancak öğrenci özellikleri ve eğitim ortamı evde eğitim programlarının birincil öznesi durumunda olduklarından, ikincil olarak betimleme aşamasında öğrenci ve eğitim ortamının özelliklerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmen, öğrenci, veli ve öğretmenlerin evde eğitim programlarının örgün eğitimde belirlenen hedeflere ulaşmadaki rolüne ilişkin elde edilen tema, kategori, kod ve örnek verilere ilişkin özet niteliğindeki verilere Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3.

Evde Eğitimin Program hedeflerine ulaşmasına ilişkin görüşlerden elde edilen kod, kategori, tema ve örnek veriler

Tema	Kategori	Kod	Örnek Veriler
Dersin Hedefleri	Programa görelilik	<ul style="list-style-type: none"> • Özel hedeflere ulaşma • Programı tamamlama • Verimlilik • Zamanında tamamlama • Eşdeğerlik 	<p>Y1: “... öğrenci dersin planında yer alan konuları önemli ölçüde tamamlamış oluyor...”</p> <p>Ö2: “ ...Dersin MEB programı kapsamında verimli geçmesi, sürecin zamanında tamamlanması gerekiyor.”</p> <p>Ö1: “...Okulda uyguladığımız programın aynısını uyguluyorum.”</p>
	Öğrenciye görelilik	<ul style="list-style-type: none"> • BEP hedeflerine ulaşma • Öğrenciye uygunluk • Yeterli ürün • Uygun çıktılar 	<p>Ö1: “ ...öğrenci için yapmış olduğum BEP hedeflerine ulaşmayı planlıyorum.”</p> <p>Ö3: “ ...ilkokul programı takip ediliyor. Bu programın hedeflerine ulaşılması noktasında yeterli ürün bulunmaktadır.”</p> <p>Ö2: “...program süresince örgün eğitimde uygulanan programı takip ediyoruz ve bu programa uygun çıktılara biz de ulaşabiliyoruz.”</p>

Tablo 3. (Devamı)

Evde eğitimin hedefleri	Öğrenci açısından	<ul style="list-style-type: none"> • Örgün eğitimi takip • Sağlığın korunması • Sosyalleşme • Akran iletişimi 	<p>Y3: "...öğrencinin sosyalleşmesi ve akranlarıyla iletişim kurması da evde eğitimin hedefleri arasındadır..."</p> <p>V3: "...Çocuğum evde olduğu zaman sağlığı açısından tehlike oluşmamış oluyor."</p> <p>Öğ2: "...Arkadaşlarımla oynamak isterdim. Onlarla konuşturdum. Oyunlar oynardım."</p>
	Veli açısından	<ul style="list-style-type: none"> • Bilinçlendirme • İletişimi güçlendirme • Destek olma • Bilgilendirme 	<p>Y1: "...Evde eğitim ayrıca velilerin eğitimini de konu alıyor. Biz bu sürecin sonunda ailelerin de bilinçlendirilmesini hedefliyoruz."</p> <p>Y4: "...Yürütülen eğitim faaliyetleri veli-okul iletişimini de güçlendirmiş oluyor."</p> <p>V2: "...Öğretmenimiz sayesinde okulda yapılan çalışmalara hakkında da bilgi sahibi oluyoruz...Öğretmenimizin gelmesi bu zorlu süreçte bize destek oluyor.."</p>

Evde Eğitim Programının örgün eğitimin kazanımlarına ulaştırmadaki rolüne ilişkin verilerin yer aldığı Tablo 3 incelendiğinde, üç ayrı temaya ulaşıldığı görülmektedir. Her ne kadar Evde Eğitim Programı tek bir program olsa da aynı zamanda dersin hedeflerini, örgün eğitim programının hedeflerini ve evde eğitimin kendi hedeflerini içinde barındırmaktadır. Dersin hedefleri teması altında, programa görelilik ve öğrenciye görelilik şeklinde iki ayrı kategori yer almaktadır. Evde eğitim programları içerisinde, bir dersin hedeflerine ulaşılması noktasında iki etken belirleyici olmaktadır. Bunlardan birincisi programa uygun olarak hedeflerin belirlenmesi ve programın okulda uygulandığı şekliyle yürütülmesidir. İkincisi ise programın öğrenciye uygun olarak düzenlenmesidir. Evde eğitim programlarının sağlık durumu nedeniyle okula gidemeyen öğrencilere uygulanması halinde, MEB tarafından hazırlanan programın uygulanması mümkün olabilmektedir. Ancak, öğrenciye uygun olarak da kazanımların düzenlenmesi söz konusu olabilmektedir. Araştırmada elde edilen bulgular, öğrencinin özelliklerine göre bazı derslerin hedeflerinin MEB programına uygun olarak; bazı derslerde ise öğrenciye uygun olarak hazırlanmış BEP'e göre düzenlendiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra, öğrenciler her ne kadar MEB'in örgün eğitimdeki programına uygun olarak dersleri alsalar da ilkökul düzeyindeki öğrenciler, 2019-2020 eğitim öğretim yılı itibarı ile beden eğitimi, görsel sanatlar, müzik gibi dersleri almamaktadır. Bu nedenle derslerin hedefleri, yalnızca temel dersler kapsamında hazırlanmaktadır.

Evde eğitimin hedefleri teması içerisinde, ders süreci ve ders sonu olmak üzere iki ayrı kategori elde edilmiştir. Elde edilen bu kategoriler şunu ortaya koymaktadır: Öğrenciler açısından değerlendirildiğinde, Evde Eğitim Programının hedefleri arasında, öğrencinin örgün eğitime ara vermeden devam edebilmesi, öğrencinin sağlığının korunması, öğrencinin sosyalleşmesini, çevresi ve akranlarıyla iletişim kurması bulunmaktadır. Veli açısından ise, velilerin bilgilendirilmesi, bilinçlendirilmesi, velilere bu süreçte destek olma ve veli ile olan iletişimi güçlendirme gibi hedefler bulunmaktadır. Bu bağlamda, evde eğitimin örgün eğitimi destekleyen bir eğitim faaliyeti olduğunu söylemek mümkündür.

3. Süreçte Yaşanan Sorunlara İlişkin Değerlendirmelerden Elde Edilen Bulgular-Yorumlama Aşaması

Eisner'in Eğitsel Eleştiri ve Uzmanlık Modeli'nin ikinci aşaması olan yorumlama aşamasında, sürecin neden böyle yürütüldüğüne ilişkin açıklamaların yapılması gerekmektedir. Bu bölümde, evde eğitim programlarının öğrencileri örfün eğitimin hedeflerine ulaştırmadaki rolüne ilişkin elde edilen bulguların, süreçte ortaya çıkan sorunlarla irdelenmesine çalışılmıştır. Bu bağlamda, öğrenci, öğretmen, yönetici ve velilerin deneyimlerinden yararlanılmış, alıntılara ve araştırmacının yorumlarına yer verilmiştir. Programın süreç boyutuna ilişkin değerlendirmelerin yapılması amacıyla, aynı zamanda

öğretmen gözlemlerinden elde edilen bulgulardan da faydalanılmıştır. Yani, öğretmen, veli, öğrenci ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgularla gözlem sonuçları arasında ilişkiler kurularak yapılan analizlerde bulgular birlikte değerlendirilmiştir. Süreçte yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerden elde edilen kod, kategori, tema ve örnek verilerin yer aldığı özet bilgilere Tablo-4'te yer verilmiştir.

Tablo 4.

Süreçte yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerden elde edilen kod, kategori, tema ve örnek veriler

Tema	Kategori	Kod	Örnek Veriler
Veli kaynaklı	Ders süreci	<ul style="list-style-type: none"> Müdahale İlgisizlik 	<p>Ö1: "...veli sürekli derse müdahale ediyor. Kapıyı çalmadan pat diye giriyor..."</p> <p>Ö4: "...ders dışı çalışmalar konusunda yeterli düzeyde öğrenciye destek olunmuyor. Veliyi ilgisiz buluyorum."</p>
	Aile içi	<ul style="list-style-type: none"> Kalabalık aile Boşanmış aile Tartışmalar Kavgalar 	<p>Ö2: "...kalabalık bir aile. Sürekli sorun yaşanıyor evde. Çocuk da etkileniyor."</p> <p>Ö3: "...evde yaşanan sorunlar ders sürecimize de yansıyor tabi. Aile boşanmış mesela..Baba eve geldiğinde sürekli bir tartışma ve kavga oluyor. Bazen ders bile işleyemiyoruz."</p>
Ortam kaynaklı	Ev şartları	<ul style="list-style-type: none"> Sobalı ev Ayrı oda olmaması 	<p>V2: "...Ayrı bir odamız olmadığı için dersleri içerde yapıyoruz. Çocuk dersi anlayamıyor."</p> <p>Ö3: "...Öğrencimin evi sobalı olduğu için elektrikli soba kullanmak zorunda kalıyoruz. Çocuk evde monta ders yapmak zorunda kalıyor."</p>
	Araç-gereç	<ul style="list-style-type: none"> Masa olmaması Eksik araç-gereç Ders kitapları Eksik olanaklar 	<p>Ö1: "...uygun ders araç gereçleri yok tabi evde. Tahta yok veya okulun sahip olduğu imkanlar yok."</p> <p>Ö3: "...Çocuk yeterli olanaklara sahip değil maalesef. Çalışacak bir masa yok mesela."</p>
Öğrenci kaynaklı	Sosyal sorunlar	<ul style="list-style-type: none"> Eksik sosyal beceri Saygısızlık İletişimsizlik Ciddiyetsizlik 	<p>Y1: "Öğrenci akranlarıyla birlikte olmadığı için sosyalleşemiyor..."</p> <p>Ö3: "...Evde yaptığımız eğitim ciddiyetsiz oluyor. Çünkü öğrenci kendi ortamında ve rahat davranıyor. Saygısızlık yapabiliyor."</p> <p>V3: "...Çocuğum yeterli iletişimi kuramıyor. Okulundan uzak kalıyor."</p>
	Sağlık sorunları	<ul style="list-style-type: none"> Devamsızlık Motivasyon sorunu Hastalık hali Psikolojik sorunlar 	<p>Ö2: "Hastalığından dolayı çok fazla devamsızlık yapmak zorunda kalıyor..."</p> <p>V2: "Geçirdiği ameliyat nedeniyle uzun süre kendini toparlayamadı zaten. Hastalığının devam etmesi psikolojik olarak da problemlere neden oluyor tabi."</p> <p>Ö1: "...Çocuk sürekli sağlık sorunu yaşayınca motive olamıyor tabi. İşlediğimiz bir dersin devamını, sağlık sorunları nedeniyle bazen iki üç hafta sonra getirmek zorunda kalabiliyoruz."</p>

Tablo 4. (Devamı)

Öğretmen kaynaklı	Psikolojik sorunlar	<ul style="list-style-type: none"> • Güvensizlik • Rahatsızlık • İletişimsizlik • Motivasyon eksikliği • Alışmama 	<p>Ö3: "...Kendimi ev ortamında rahat hissetmiyorum. Sürekli gözlem altında olduğum hissine kapılıyorum. Rahatsızlık duyuyorum..."</p> <p>Ö2: "...Tek bir öğrenciyle çalışmak beni pek motive temiyor. Ayrıca öğretmen görmek de istiyor insan. Okula gidince sohbet ediyorsun teneffüslerde. En azından sosyalleşiyor insan. Doğrusu bu sürece çok fazla alışamadım."</p> <p>Ö4: "...Evde öğretmen olarak bizi koruyan pek fazla bir şey yok açıkçası."</p>
	Mesleki bilgi	<ul style="list-style-type: none"> • Deneyimsizlik • Eksik alan bilgisi • Donanımsızlık • Hazırlıksız olma 	<p>Ö1: "Daha önce evde eğitim vermedim ve bu konuya ilişkin en azından bir hizmet içi eğitim olabilirdi."</p> <p>Ö2: "...Açıkçası hiç hazır olmadığı için farklı materyalim donanımım yok. Evde eğitime ilişkin farklı bir hazırlık eğitimi sunulabilirdi. Buna ilişkin hiçbir oryantasyon yapılmadı. Biz o çocuklara eğitim verirken nelere dikkat etmeliyiz, nasıl yaklaşmalıyız gibi sorulara yanıt verecek eğitime ihtiyaç olduğunu düşünüyorum."</p>
Yönetim kaynaklı	Ayrık ortamlar	<ul style="list-style-type: none"> • Eksik denetim • Süreçten habersizlik 	<p>Y1: "Öğretmenin ne yaptığından hiç haberimiz olmuyor. Ancak haftada bir bazen ayda bir öğretmeni görürsek o zaman soruyoruz..."</p>
	İletişim	<ul style="list-style-type: none"> • Veliyle iletişimsizlik • Öğretmenle iletişimsizlik 	<p>V3: "...Okul ile iletişimimiz pek yok. Hiç ziyarete gelmiyorlar..."</p> <p>Ö4: "...Okul idaresiyle haftada bir görüşüyorum. Bir problem var mı nasıl gidiyor süreç diye sormuyorlar açıkçası."</p>

Evde eğitim sürecinde yaşanan sorunlar çeşitli boyutlardan kaynaklanabilmektedir. Bu boyutları temsil eden temalara Tablo-4'te yer verilmiştir. Bu temalar, veli, ortam, öğrenci, öğretmen ve yönetim kaynaklı olmak üzere beş ayrı başlığa ayrılmıştır. Veli kaynaklı teması altında ortaya çıkan sorunlar, ders sürecinde velilerin müdahale etmesi, ilgisiz davranmaları şeklinde olabilirken; aile içi etkenler de evde eğitim sürecinde sorunlara açabilmektedir. Kalabalık ailelerin evde çalışma koşullarını olumsuz etkilemesi, aile içindeki tartışmalar, boşanmış ailelerin durumları, kavgalar gibi olumsuz durumların evde yapılan derslere etki etmesi söz konusu olabilmektedir.

Bir diğer tema olan ortam kaynaklı sorunlar temasında, ev şartları ve araç-gereç olmak üzere iki ayrı kategori elde edilmiştir. Ev şartlarında, dersleri yürütmenin birtakım zorlukları ortaya çıkabilmektedir. Bu zorluklar, evin sobalı olması, ayrı bir oda olmaması şeklinde sayılabilir. Araç-gereç konusunda ise, okulda mevcut araç-gereçlere ev koşullarında ulaşmanın mümkün olmaması, bazı öğrencilerin çalışacak masası olmaması, kaynak eksikliği gibi durumlar söz konusu olabilmektedir.

Evde eğitim sürecinde ortaya çıkan bir başka tema ise öğrenci kaynaklı sorunlar teması olmuştur. Bu tema başlığı altında, sosyal sorunlar ve sağlık sorunları olmak üzere iki ayrı kategoriye ulaşılmıştır. Öğrenciler, evde eğitim sürecinde akranlarıyla iletişim kurmaktan yoksun kalmaktadır. Bu durum birtakım sosyal problemlere yol açabilmektedir. Aynı zamanda öğrencilerden kaynaklı sosyal sorunlardan bir diğeri de öğrencilerin ders sürecinde ciddiyetsiz ve saygısız davranışlar içinde olmasıdır. Öğrencinin ev ortamında, kendi hâkimiyetinin olduğu bir mekânda bulunması disiplin problemlerine yol açabilmektedir. Öğrencilerden kaynaklanan sorunlar teması altında yer alan bir diğer kategori ise sağlık sorunlarıdır. Evde eğitim alan öğrencilerin, onları okula gitmelerinden alıkoyan sağlık sorunları, eğitim sürecini etkileyen farklı sorunlara yol açabilmektedir. Bunlar, öğrencilerin doktor kontrolleri nedeniyle devamsızlık yapması, sağlık sorunlarının birtakım psikolojik sorunlara neden olması, hastalıktan kaynaklı derse motive olamamasıdır. Öğrencilerin bir hastalıkla mücadele ediyor olması, eğitim sürecinin hem zaman zaman aksamasına hem de sürecin sağlıklı bir şekilde yürütülememesine neden olmaktadır.

Bir başka tema olan öğretmen kaynaklı sorunlar içerisinde mesleki bilgi ve psikolojik sorunlar şeklinde iki ayrı kategori elde edilmiştir. Mesleki bilgi kategorisine ilişkin olarak, evde eğitim veren öğretmenler, bu programa özel olarak herhangi bir hizmet içi eğitime programına dâhil edilmemekte olup yeterli ön bilgiye sahip olmadan evde eğitime başlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin evde eğitim

konusunda daha önce bir deneyime sahip olmamaları, hazırlıksız olmaları da süreci olumsuz etkileyen öğretmen kaynaklı sorunlardandır. Bu tema altındaki bir diğer kategori olan psikolojik sorunlar kategorisine ilişkin olarak öğretmenlerin evde eğitim sürecinde, kendilerini rahat hissetmedikleri durumların olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenler bu süreçte, ev içinde kendilerini güvensiz, rahatsız ve yabancı bir ortamda hissedebilmektedir. Nitekim bu durum da öğretim sürecine etki edebilmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin evde, okulda sergilediği performansı sergileyecek motivasyonu da bulamadıkları katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Öğretmenler ev içinde ders verirken, ders aralarında veya bir şey danışmak istediğinde bir öğretmenle iletişim kurma olanağına da sahip değildir. Son olarak öğretmenler, alışık oldukları okul ortamından farklı bir yerde olmaya alışmakta da zorluk çekebilmektedirler.

Evde eğitim sürecinde yaşanan sorunlar başlığı altındaki son tema ise yönetici kaynaklı sorunlar temasıdır. Bu tema içerisinde, ayrık ortamlar ve iletişim olmak üzere iki ayrı kategoriye ulaşılmıştır. İlk kategori olan ayrık ortamlar kategorisi, evde yapılan eğitimin fiziksel olarak farklı bir ortamda gerçekleştirilmesinde kaynaklanan sorunları içermektedir. Yöneticiler, evdeki eğitim faaliyetlerini denetleme konusunda yetersiz kalabilmektedir. Ayrıca yöneticiler, evde eğitim sürecinde nelerin yapıldığından yeteri kadar haberdar olamamaktadır. Bir diğer kategori olan iletişim kategorisi de aynısorunların farklı boyutlarını ifade etmektedir. Evde eğitim sürecinde, yöneticiler ile öğretmen arasında ve yönetici ile veli arasındaki iletişimin niteliği okulda yapılan eğitime eşdeğer olamamaktadır. Bu iletişim telefon görüşmeleri veya ev ziyaretleri ile gerçekleştirilmektedir. Ayrıca öğretmenin, öğrencinin kayıtlı olduğu okula gelerek gerekli bilgilendirmeleri yapması iletişimi sağlamaktadır. Ancak bu düzeydeki iletişim, okul yönetimi ile evdeki eğitimin yeterli düzeyde birlikteliğini temin edememektedir.

4. Evde Eğitim Programının Örgün Eğitime Kattığı Eğitsel Değere İlişkin Bulgular-Değerlendirme Aşaması

Bu aşamada, Evde Eğitim Programının, uygulanması sonucunda örgün eğitim sürecine kattığıeğitsel değer sorgulanmaktadır. Sağlık durumu nedeniyle okula devam edemeyen çocukların eğitime kazandırılması ile elde edilen kazanımların genel olarak örgün eğitim sürecine nasıl bir eğitsel değer kattığı bu aşamada ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu başlık altında öncelikle programın yapısına ilişkin değerlendirme yapılmış, ardından programın uygulama süresine ilişkin değerlendirmeye geçilmiştir.

Programın Yapısına İlişkin Değerlendirme

Evde eğitim programlarına bu yapıyı kazandıran programın mevcut içeriği değil, programın uygulandığı mekândır. Bu bağlamda, mekânın özellikleri programın yapısı üzerinde önemli bir belirleyici konumundadır.

Evde eğitim programları genel olarak hem sağlık sorunları hem de bedensel engelleri sebebiyle okula gidemeyen öğrencilere yönelik uygulanmaktadır. Ancak, araştırma kapsamına alınan öğrenciler yalnızca sağlık durumları nedeniyle okula gidemeyen öğrenciler olduklarından, programın içeriği örgün eğitimde uygulanan programdan herhangi bir farklılık arz etmemektedir. Bu nedenle asıl değerlendirme, programın uygulama sürecine ilişkin olarak yapılmıştır. Bu başlık altında yalnızca, programın uygulandığı ortama ilişkin değerlendirmelere yer verilmiştir.

Eğitim ortamına ilişkin verilerin toplanmasında öğretmen, öğrenci, veli ve yönetici görüşmelerinden elde edilen bulgulardan yararlanılmıştır. Bu bağlamda, ders yapılan ortamın özellikleri ele alınmıştır. Evde Eğitim Programının yürütüldüğü ortama ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinden elde edilen kod, kategori, tema ve örnek veriler özet olarak Tablo-5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Evde Eğitim Programının yürütüldüğü ortama ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinden elde edilen kod, kategori, tema ve örnek veriler

Tema	Kategori	Kod	Örnek Veriler
Öğretmene Görelilik	Ders süreci	<ul style="list-style-type: none"> • Birebir eğitim • Ev rahatlığı • Sessiz ortam • Dikkat dağıtıcı ortam • Sobalı ev 	<p>Ö1: "...ev sobalı olduğu için sobanın yandığı odada ders yapmak zorunda kalıyoruz ve öğrencinin dikkatini toplamak çok zor oluyor..."</p> <p>Ö3: "...tabi ev rahatlığı var. Öğrenci kendi ortamında oluyor."</p> <p>Ö2: "Çocuk özel ders gibi birebir öğretmeniyle çalışabiliyor. Eksik olduğu şeyleri sorabiliyor."</p>
	Ders dışı süreler	<ul style="list-style-type: none"> • Yabancı ortam • Sohbet edememek • Dışarı çıkamama 	<p>Ö3: "...teneffüs saatlerinde görüşecek öğretmen olmaması kötü..."</p> <p>Ö2: "ders arası olduğu zaman dışarı çıkıp hava alayım desem olmuyor. Zaten yabancı bir ortam olduğu için rahat da davranılmıyor."</p>
Öğrenciye Görelilik	Ders süreci	<ul style="list-style-type: none"> • Ev rahatlığı • Kendine ait oda 	<p>Ög1: "...evde rahat oluyor ders yapmak. Öğretmen evimize geliyor."</p> <p>Ög1: "Kendi odamda çalışmak çok rahat oluyor. Kitaplarım burada, defterlerim burada."</p>
	Ders dışı süreler	<ul style="list-style-type: none"> • Arkadaş yokluğu • Ev içinde kalma 	<p>Ög3: "...Teneffüs olunca dışarı çıkmak istiyorum. Evin içinde kalıyorum."</p> <p>Ög2: "Arkadaşlarımı özlüyorum. Evde ders yapmak sıkıcı oluyor. Oynayacak hiç arkadaş yok."</p>
Veliye Görelilik	Ders süreci	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciye uygunluk • Hijyenik ortam • Hazır olma gereği 	<p>V1: "...dersin evde olması çocuğum için çok uygun. Sağlığı açısından..."</p> <p>V2: "Öğretmen eve geleceği için tabi ayrıca bir hazırlık yapmam gerekiyor. Ama çocuğum için temiz hijyenik bir ortam burası. O yüzden çok memnunum."</p>
	Ders dışı süreler	<ul style="list-style-type: none"> • Güvenlilik • Rahatlık 	<p>V3: "...çocuğumun güvende olduğunu bildiğim için rahat oluyorum..."</p>
Yöneticiye Görelilik	Ders süreci	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciye uygunluk • Veliye uygunluk 	<p>Y2: "Ev ortamı çocuğun sağlığı el vermediği için en uygun yer."</p> <p>Y1: "Veliler için evde eğitim devletimizin sunduğu çok iyi bir fırsat açıkçası. Çocuğu okula getirmek zorunda kalmıyorlar. Onlar için de çok kolay ve uygun."</p>
	Ders dışı süreler	<ul style="list-style-type: none"> • Arkadaşsızlık • Öğrencinin sıkılması 	<p>Y1: "Öğrenci sıkılıyor teneffüste arkadaşlarıyla oynayacağı ortam yok."</p> <p>Y4: "Duyuyoruz bazen. Çocuklar sıkılıyor derslerde. Evde oldukları için hep, dışarı çıkma fırsatları olmuyor pek fazla. Haliyle sıkılıyorlar tabi."</p>

Tablo 5'te görüldüğü gibi, eğitimin gerçekleştiği ortama ilişkin yapılan görüşmelerin verileri sonucunda her katılımcı grubunu temsil eden dört farklı temaya ulaşılmıştır. Bu temaları temsil eden dört grubun görüşlerine yer verildikten sonra, eğitim ortamına ilişkin ulaşılan genel sonuca yer verilecektir. Her tema içerisinde ders süreci ve ders dışı süreler olmak üzere iki kategoriye yer

verilmiştir. Öğretmen açısından eğitim ortamının birtakım avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Öğrenciyle birebir eğitim yapmak evde eğitimin getirdiği bir avantaj konumundadır. Bu sayede tüm sürecin öğrenciye göre planlanması söz konusu olabilmektedir. Ayrıca ev rahatlığı, okuldaki sesli ortamdan uzak olma da evde eğitim yapmanın öğretmene sağladığı avantajlardır. Ancak evin sobalı olması, ortamı düzenleme imkânının kısıtlı olması, zaman zaman evde gürültünün olması, evi ders işlemek için verimsiz bir ortam haline getirmektedir.

Evde eğitimin ortam boyutunda yalnız ders süreleri değil ders dışı süreler de programın yapısına etki edebilmektedir. Ders dışı süreler, öğretmenin evde bulunmaya devam ettiği ancak öğretimin sürdürülmediği sürelerdir. Ancak velilerle iletişimin devam etmesi, öğretmenin ev içinde vakit geçirmesi, öğrencinin dinlenme sürelerinin planlanması bakımından bu süreler önem arz etmektedir. Önemle belirtmek gerekir ki, evde yapılan eğitimin ders süresi her ne kadar örgün eğitimin süresi ile aynı olsa da, ders dışı süreler öğrencinin ihtiyaçları, evin koşulları, öğretmenin özel durumlarına göre değişebilmektedir. Yani bu sürelerin belirlenmesi konusunda herhangi bir kesinlik olmayıp, öğretmen ile veli tarafından kararlaştırılmaktadır. Öğretmen teması altında yer alan, ders dışı süreler kategorisi içerisinde ulaşılan kodlar, öğretmenlerin ders dışı sürelerde bu vakti verimli şekilde geçiremediklerini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, dışarı çıkamamakta veya bir başka öğretmenle sohbet etme imkânı bulamamaktadır. Ayrıca, yabancı bir ev olarak algılandığından ders dışı sürelerde öğretmenin hareketleri kısıtlanmaktadır.

Evde Eğitim Programının gerçekleştirildiği ortama ilişkin ulaşılan bir diğer tema ise öğrenciye göreliktir. Bu tema içerisinde yer alan ders içi süreler kategorisinde ulaşılan kodlar, öğrencilerin kendi evlerinde bulunmanın rahatlığını yaşadığını göstermektedir. Ders dışı sürelerde ise, öğrenciler okulda olduğu gibi bir tenefüs zamanı geçirememektedir. Öğrencilerin sosyalleşmesine imkân veren arkadaşların yokluğu, evde eğitimin öğrenci açısından sunduğu bir dezavantajdır. Öğrenciler evde eğitim sürecinde, ders aralarında da yine ev içinde kalmaktadır. Dolayısıyla bir başka derse geçmeden önce zihnini yeterince dinlendirememektedir.

Evde eğitimin ortam boyutuna ilişkin ulaşılan bir diğer tema ise, veliye görelilik temasıdır. Velilerin görüşlerine göre ders içi ve ders dışı süreler bakımından, evde eğitimin öğrenciler açısından önemli avantajları bulunmaktadır. Evde olmak, veliler açısından öğrenci için sağlıklı ve güvenlidir. Katılımcılar açısından öğrencinin kendi evinde ve kendi ortamında eğitimini sürdürme olanağına sahip olması ders içinde de ders dışında da öğrenci açısından yararlıdır. Ancak veliler, evin ders için hazır tutulması gereğinin ek bir yükümlülük doğurduğunu ifade etmektedir.

Bir başka tema olan yöneticiye görelilik teması içerisinde yer alan ders içi ve ders dışı süreler kategorilerinde ulaşılan kodlar, genel olarak yöneticilerin evde eğitimin ortam boyutuna ilişkin hem olumlu hem de olumsuz görüşlere sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Yönetici görüşlerine göre, derslerin evde yürütülmesi hem öğrenci hem de veli bakımından en uygun seçenektir. Ders dışı sürelerde ise öğrencinin arkadaşlarıyla bir arada olamayışı, sosyalleşme imkânından yoksun oluşu ve canın sıkılması da birer dezavantajdır.

Sonuç olarak dört tema birlikte değerlendirildiğinde, araştırmada elde edilen bulguların, programın evde uygulanmasının örgün eğitime kattığı eğitsel değere ilişkin olarak şu şekilde sıralanabilir. Öncelikle, örgün eğitime devam edemeyen öğrenciler evde eğitim programlarıyla eğitime ara vermeden devam etme şansını yakalamaktadır. İkinci olarak, sağlık problemlerinin okul şartlarında kötüleşmesi hem okulda uygulanan öğretim sürecini olumsuz etkileyecek hem de öğrencinin sağlık durumunu tehlikeye sokacağından evde eğitimin uygulanması önemli bir avantaj sağlamaktadır. Son olarak evde eğitimin uygulanması, eğitimin her mekânda gerçekleştirilebilir kılınması bakımından da örgün eğitim sürecine önemli bir katkı sunmaktadır.

Programın Uygulama Sürecine İlişkin Değerlendirme

Evde eğitim programlarının uygulama sürecine ilişkin yapılan değerlendirme başlığı altında öğrenci, öğretmen, veli ve yönetici boyutlarına yer verilmiştir. Öğrenci boyutunda, öğrencilerin tamamının çeşitli sağlık sorunları yaşıyor olması zorunlu bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Programın önemli bir paydaşı olan öğrencinin özelliklerine ilişkin yapılan değerlendirmelerde, öğretmen, öğrenci, veli ve yönetici görüşmelerinin yanı sıra programın belirlediği hedefler, öğrencinin bireyselleştirilmiş eğitim planında yer alan hedefler ele alınmıştır.

Mevcut araştırmada, katılımcıların Evde Eğitim Programına katılan öğrencilerin özelliklerine ilişkin ifadeleri programın temel unsuru olan öğrencinin özelliklerinin belirlenmesinde açıklayıcı olmaktadır. Bu bağlamda, katılımcıların öğrencileri tanımlayan özelliklerine ilişkin görüşlerinden elde edilen kod, kategori, tema ve örnek verilerin yer aldığı özet bilgiler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Öğrencilerin özelliklerine ilişkin görüşlerden elde edilen kod, kategori, tema ve örnek veriler

Tema	Kategori	Kod	Örnek Veriler
Motivasyon	Derse karşı istek	<ul style="list-style-type: none"> İlgisizlik Zor motive olma Sıkılganlık 	<p>Ö3: “ Öğrenci derse karşı çok ilgisiz. Onu motive etmek çok zor oluyor.”</p> <p>Ö2:”Başka öğrenciler de olsa belki dersler daha çekışmeli ve etkileşimli olabilirdi. Öğrenci kendini karşılaştıracak başka bir çocuk olmadığı için de sıkılıyor gün içinde.”</p>
	Dikkat Süresi	<ul style="list-style-type: none"> Dikkat dağımlıklığı Dikkati toparlamama 	<p>Ö2: “ Dikkati çok dağınık bir öğrenci. Dikkatini toplamak çok zaman alıyor. Derste sürekli ilgisini çekecek şeyler yapmaya çalışıyorum.”</p> <p>Ö4: “Okuldaki ders süresi ile aynı sürede ders işliyoruz ve süre de uzun geliyor tabi. Ortam da sessiz olduğu için bir araba geçse, evde bir konuşma olsa hemen dikkati dağılıyor.”</p>
Öğrenme durumu	Bilişsel	<ul style="list-style-type: none"> Öğrenme güçlüğü Yavaş öğrenme 	<p>Ö3: “Öğrenme güçlüğü yaşıyabiliyor öğrenci. Etkileşim eksikliği yavaş öğrenmeye de neden olabiliyor.”</p>
	Duyuşsal	<ul style="list-style-type: none"> İçe kapanıklık Sosyal iletişimsizlik TedirginlikHırçınlık 	<p>Ö1: “ Öğrenciçok içine kapanık. Ayrıca sosyalleşebileceği bir ortamı yok.”</p> <p>Ö3: “ ...kendini rahat ifade edemediği için çok hırçın. Çok sinirli ...”</p> <p>Ö3: “ Çocuk hastalığından ötürü her an bir şey olacağından dolayı tedirgin.”</p> <p>Ög2: “ Ameliyat olduğum için dikkatli olmam lazım. Bazen ağrıyor karnım. Hemen annemi çağırıyorum o zaman.”</p>
	Psiko-motor	<ul style="list-style-type: none"> Normal hareket becerisi Fiziksel engellilik Çok hareketlilik 	<p>V1: “ oğlum çok hareketli olduğu için onu bir odada tutmak zapt etmek çok zor oluyor...”</p>

Tablo 6’da görüldüğü üzere, öğrencilerin özelliklerine ilişkin motivasyon, sağlık ve öğrenme durumu olmak üzere üç ayrı temaya ulaşılmıştır. Motivasyon teması içerisinde ulaşılan kodlar, öğrencilerin derse yoğunlaşmakta gerek dikkat süreleri gerekse derse katılmadaki isteklilik açısından zorluk yaşadıklarını göstermektedir. Öğrenciler, evde eğitim sürecinde doğal olarak, özgün eğitimde olduğu gibi birbirlerinden farklı özelliklere sahip olabilmektedir. Ancak öğrenciler arasında genel olarak motivasyon problemlerinin yaşandığı anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra evde eğitimin öğrencinin dikkatini toplamasına ilişkin etkilerinin farklı unsurlardan etkilenmesi olasıdır. İkinci tema olan öğrenme durumu içerisinde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç ayrı kategoriye ulaşılmıştır. Evde eğitim alan öğrencilerin bilişsel olarak, yavaş öğrenme ve öğrenme güçlüğü çekme gibi özelliklerinin olabildiği anlaşılmaktadır. Duyuşsal olarak ise bazı öğrencilerin içe kapanık, hırçınlık, iletişime kapalı olma gibi özellikler sergileyebilmektedir. Psikomotor özellikler açısından ise, öğrencilerin bazıları çok hareketli olabilmekte, bazılarında ise hareket engeli olabilmektedir. Tüm bu özelliklerin tüm öğrencilere genellenmesi elbette mümkün değildir. Ancak araştırma kapsamına alınan

öğrencilerin hepsinin sağlık sorunlarının olduğu bilinmektedir ve bu öğrenciler zamanlarının büyük bir kısmını evde veya hastanede geçirmektedir. Bu nedenle de bu durum, öğrencilerin bazı psikolojik veya mental açıdan ortak özellikler sergileyebilmesine sebep olabilmektedir. Yani diğer bir deyişle, evde eğitim alan öğrenciler, sosyal açıdan akranları kadar iletişim kuramamakta ve bilişsel olarak da yeterli ön öğrenmelere sahip olamamaktadır.

Öğretmen boyutunda, araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin alan mezunu olması ve en az 5 yıllık tecrübeye sahip olması programın işleyişini etkileyecek olumlu özellikler olarak göze çarparken öğretmenlerin evde eğitime içinde bulunduğu şartlar dolayısıyla zorunlu olarak gitmesi önemli olumsuz özelliklerden biridir. Ayrıca öğretmenlerin evde eğitim uygulamalarına ilişkin herhangi bir hizmet içi eğitim almamaları, bu konuya ilişkin lisans eğitimi sırasında da öğretmenleri hazırlayıcı herhangi bir eğitim verilmediği düşünüldüğünde önemli bir eksiklik olduğu anlaşılmaktadır. Yani öğretmen, yalnızca deneyimleriyle elde ettiği şeylere dayanarak eğitim sunacaktır. Bu durum da öğretmenlerin evde eğitim sürecinde zorlanmalarına, isteksizliğine ve bunun da diğer öğretmenlere yansımaya sebep olmaktadır. Ancak öğretmenlerin aldıkları lisans düzeyindeki eğitimin Evde Eğitim Programını tam anlamıyla kapsamasa da uygulama boyutunda kapsadığının kabul edilmesi gerekir. Sonuç olarak evde eğitimin örgün eğitime kattığı eğitsel değer, öğrencilere farklı özellikleri ve sağlık engellerine uygun olarak bir eğitim hizmeti sunmasıdır.

Veli boyutunda, ulaşılan sonuçlar velilerin Evde Eğitim Programını, örgün eğitimin güvenli bir alternatifi olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Veliler açısından Evde Eğitim Programının örgün eğitime kattığı değer daha çok sağlık ve güvenlik boyutlarında yoğunlaşırken, öğrencinin okula devam edemediği süreçte de eğitim almaya devam etmesi açısından eğitsel bir katkısı da olduğu kabul edilmektedir.

Yönetici boyutunda ise, evde eğitim programlarının uygulama sürecinde ortaya çıkan en önemli unsur ev ile okul arasındaki iletişimin kurulamaması sorunudur. Okul yöneticileri, evde eğitim uygulamalarına yeterince hakim olamamaktadır. Bu nedenle, yeterli denetimi gerçekleştirememektedir. Dolayısıyla da okul yöneticileri evde eğitim sürecinden yeterince haberdar olamamaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Değerlendirilen Evde Eğitim Programı, öğretmen- öğrenci- veli ve yönetici görüşlerine göre, öğretim sürecinin kesintiye uğramadan sürdürülmesinde büyük önem taşıyan başarılı bir uygulamadır. Aynı zamanda, elde edilen bulgulara göre öğrenci ve veliler bu uygulamayı önemli bir fırsat olarak değerlendirmektedir. Bunun yanı sıra uygulayıcı öğretmenlere yansıyan önemli problemler olmakla birlikte evde eğitim ve okul iletişimi verimli bir şekilde sürdürülememektedir.

Çalışmanın bu bölümünde Eisner'in Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeli'nin son aşaması olan temalara yer verilecektir. Evde eğitim programlarının değerlendirilmesi sonucunda ulaşılan temalar şu şekildedir:

Evde Eğitim Programında öğrencilerin sosyalleşme sürecine ilişkin sorunlar vardır: Evde eğitim alan öğrenciler, zamanlarının büyük bir kısmını evde ve hastanede geçirmektedir. Bu nedenle, akranlarıyla iletişim kurma süreleri de kısalmaktadır. Okula gitmeyen bu öğrenciler, okuldaki sosyal ortamın avantajlarından yararlanamamaktadır. Peker ve Taş (2017) tarafından yapılan araştırma da aynı şekilde evde eğitimin, öğrencinin sosyal gelişimini olumsuz etkilediği sonucuna varmıştır. Aynı şekilde Tösten ve Elçiçek (2013) tarafından yapılan araştırma sonucunda da evde eğitim sürecinin öğrencilerin sosyal etkileşimini olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, Aydın ve Pehlivan (2000)'in görüşleri ile Şad ve Akdağ (2010), Tufan (2019) tarafından yapılan araştırma sonuçları da aynı doğrultudadır.

Evde eğitim programları sağlık sorunları nedeniyle okula devam edemeyen öğrencilerin eğitim haklarının temin edilmesinde önem taşımaktadır: Öğrenciler yaşadıkları sağlık problemlerinden dolayı okula gidemeseler de, evde eğitim programları sayesinde eğitime ara vermek zorunda kalmamaktadırlar. Bu bağlamda bu program, öğrenciler için önemli bir fırsattır ve öğrenciler arasında fırsat eşitliği sağlamaktadır. Aydın ve Pehlivan (2000) da okula devam devam zorunluluğu olmadan eğitim alabilmenin mümkün kılınmasının, çocukların eğitim haklarını koruduğunu belirtmiştir. Benzer doğrultuda Susam, Demir ve Şahin (2019) de, evde eğitime ilişkin öğretmen görüşlerine dayalı gerçekleştirdikleri araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin evde eğitimi sağlık sorunları nedeniyle okula

gidemeyen çocuklar için bir fırsat olarak değerlendirdiğini belirtmiştir. Türkiye’de sağlık sorunlarının eğitim hakkının teminine engel olmaması nedeniyle devlet tarafından sunulan bir hizmet olarak yaygın bir şekilde uygulanan evde eğitim, yurt dışında çoğunlukla ebeveyn tercihi olarak uygulanan bir eğitim biçimidir (McTural, 2019).

Evde eğitim programlarının uygulandığı ortamdan kaynaklı olarak birtakım yetersizlikler söz konusu olmaktadır: Evde yapılan eğitim öğrenciye sağlık durumunun okulda eğitim görmesine sebep vermemesi nedeniyle önemli avantajlar sağlamaktadır. Ancak okulun sahip olduğu önemli imkanlardan da öğrenci yoksun kalmaktadır. Evde eğitim etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde, evin sobalı olması ve yeterli araç-gerecin bulunmaması öğretimin kalitesini olumsuz olarak etkilemektedir. Aydın (2002) tarafından da belirtildiği gibi eğitim faaliyetleri için ayrılan ortamın niteliği, ortamın ısısı, ışık, masa, sandalyelerin düzeni, boş alanlar gibi birçok değişken tarafından etkilenmekte ve bu ortam öğretimin niteliğini, öğrenci-öğretmen iletişimini önemli ölçüde etkilemektedir. Arslan (2015) tarafından yapılan araştırmada da yetersiz araç- gerecin eğitim kalitesini olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır. Kirk ve Winthrop (2006) da evde eğitimin gerçekleştirildiği ortamda temel araç gereçlerin eksikliklerin yaşanabildiğini belirtmiş ve buna ilişkin önlemler alınmasını önermiştir.

Evde eğitim hizmeti veren öğretmenler programa özel olarak bir eğitim almamaktadır: Öğretmenlere yönelik evde eğitim hakkında, görev öncesinde bir hizmet içi eğitim verilmemektedir. Ayrıca programın yürütülmesinde, ilkökul düzeyinde çoğunlukla sınıf öğretmenleri görevlendirilmektedir. Ancak çoğunlukla özel gereksinimleri olan bu çocukların özel eğitim öğretmenine de ihtiyaçları bulunmaktadır. Taşdemir ve Bulut (2015) tarafından yapılan bir araştırma da evde eğitim programlarının uygulanmasında, özel eğitim alanında eğitim almış bir öğretmenin görevlendirilmesinin gerektiği sonucuna varmıştır. Aynı doğrultuda olan bir başka araştırmada, Atılğan (2018) öğretmenlere yönelik hazırlayıcı eğitimlerin gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Evde eğitim alan öğrencilerin sağlık sorunları nedeniyle yaşadıkları psikolojik sorunlar programın uygulama sürecinde etkili olmaktadır: Öğrenciler sağlık sorunları ile baş etmeye çalışırken bu süreçten de olumsuz etkilenebilmektedir. Yaşadıkları psikolojik sorunlar hırçınlık, içe kapanma gibi şekillerde gözlemlenebilirken, öğrenciler derslere motive olmakta da zorlanabilmektedir. Arslan (2015) tarafından yapılan araştırma da aynı bu sonuca paralel olarak öğrencilerin sağlık sorunlarının yarattığı psikolojik etkilerin öğrencilerde stres, dikkat dağınıklığı ve motivasyon eksikliği doğurduğunu göstermektedir.

Eğitimin evde gerçekleşmesi öğretmen- veli iletişiminde, örgün eğitimden farklı sorunlara yol açabilmektedir: Öğretmen aile içindeki tartışmalara tanık olabilmektedir. Veliler derse direk müdahale edebilmektedir. Ünüvar (2019) tarafından gerçekleştirilen, evde eğitime benzer bir uygulama olan hastane okullarında gerçekleştirilen eğitime ilişkin araştırmada elde edilen sonuca görece, ailenin eğitim faaliyetlerine müdahalesi süreci olumsuz etkilemektedir. Genel olarak, elde edilen veriler veli-öğretmen iletişiminde problemlerin ortaya çıktığını ortaya koymaktadır. Ancak, Taşdemir ve Bulut (2015) tarafından yapılan bir araştırmada ise tam aksine, velilerin evde eğitim sayesinde kişisel olarak kendilerini geliştirdiklerini ve çocuklarına karşı yaklaşımları konusunda önemli kazanımlar edindiklerini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra Aydoğan (2007), yaptığı araştırmada velinin evde eğitime olumlu katkısının olabildiği gibi, öğrenci ile ilgili fazla hassasiyet gösterme veya ilgisiz olma gibi olumsuz etkilerinin de olabildiğini belirtmiştir.

Evde eğitim sürecinde, okul yöneticileri süreci takip etmekte ve denetlemekte zorlanmaktadır: Okul yöneticileri, ev ile okul arasındaki fiziksel mesafeden ötürü süreci birebir takip etmekte zorlanmaktadırlar. İletişimde zaman zaman sorunlar yaşanabilmektedir. Yapılan ev ziyaretleri ve telefon görüşmelerinin aralıklarla gerçekleşmesi veya hiç yapılmaması aradaki iletişimin kopmasına sebep olabilmektedir. Bu bağlamda okul ile ev arasındaki bağlantıyı kuran en önemli unsur öğretmen olmaktadır. Öğretmen hem eve giderek aileyle iletişim kurmakta hem de düzenli aralıklarla okula giderek okul idaresini eğitim faaliyetleri hakkında bilgilendirmektedir.

Evde Eğitim Programı’nda, öğrenciler yalnızca miğfer dersleri (Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler vb.) almaktadır: Bu programda, görsel sanatlar, müzik, oyun ve fiziki etkinlikler gibi dersler yer almamakta ya da ders saati sayıları çok azaltılmaktadır. Bu nedenle, öğrenci için bilgi içeriği yoğun olan dersleri almanın yorucu ve sıkıcı olması söz konusu olabilmektedir.

Evde Eğitim Programı’nın yürütülmesinde birtakım disiplin problemleri yaşanmaktadır: Öğrenciler evde kendi ortamlarında olduklarından, evde eğitimde otoritenin sağlanması daha zor olmaktadır. Öğrenciye sağlık sorunları nedeniyle hassas davranma gereği ve öğrencinin süreç dolayısıyla yaşadığı psikolojik sorunları, öğretmeni zorlamaktadır. Öğretmen, öğrenciye karşı nasıl bir

yaklaşım izleyeceği konusunda belirsizlik yaşayabilmektedir. Tufan (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, evde gerçekleştirilen eğitim özellikle küçük yaş gruplarında disiplin sorunlarına yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır.

Evde eğitim programları öğretmene ve öğrenciye uygulamada esneklik sağlamaktadır: Evde eğitim sürecinin planlanması, ders yapılacak günlerin ve saatlerin belirlenmesi, öğretmen ile veli tarafından yapılmaktadır. Bu nedenle, öğrenciye en uygun program izlenirken öğretmen ve öğrenci açısından esneklik sağlanabilmektedir. Bu esneklik, yalnızca ders gün ve saatlerinde değil, program içeriği ile ilgili de olabilmektedir. Öğretmen, öğrenciye uygun bir BEP yapacağı için bu program öğrencinin ihtiyaçlarına hitap edecek şekilde esnetilebilecektir. Aydoğan (2007) tarafından yapılan çalışmada, evde eğitimle öğrenciye okuldan daha iyi bir eğitim hizmeti sunduğunu ve evde eğitimin hem öğretmene hem de öğrenciye uygulamada esneklik sağladığını belirtmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre Evde Eğitim Programı'nın yürütülmesi sürecine ilişkin geliştirilen öneriler şu şekildedir: Evde Eğitim Programı için belirlenen öğretmenlere, programın hedeflerine, içeriğine ve sürece ilişkin hizmet içi eğitim verilmelidir. Evde eğitim gerçekleştiren öğretmenler, öğrenci ve velilerle okul arasındaki iletişimin güçlendirilmesi için okul yönetimi tarafından ev ziyareti veya öğrenci-öğretmen-veli tarafından okul ziyaretleri planlanmalıdır. Evde eğitime katılan öğrencilerin yeterli araç gerece sahip olmadığının belirlenmesi halinde gerekli destek okul tarafından sağlanmalıdır. Evde eğitim sürecinde, çeşitli sosyal ve psikolojik problemler yaşamakta olan veli ve öğrenciye yönelik rehberlik çalışmaları planlanmalı ve yürütülmelidir.

KAYNAKÇA

- Arslan, Y. (2015). Türkiye’de kitlesel bir eğitim topluluğu: Gezerek özel eğitim hizmeti veren öğretmenler ve sorunları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 3(4), 139-153.
- Aslan, A. (2017). *Evde eğitim hizmetlerinde yer alan öğretmen, veli ve yetkililerin evde eğitim hizmetlerine yönelik görüşler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- Atılğan, G. (2018). *Öğretmenlerin ve ebeveynlerin evde eğitim hizmetine yönelik görüşlerinin ve uygulama sürecinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Aydın, İ. P. (2002). *Alternatif okullar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, Ş. P. & Pehlivan, Z. (2000). Ev okulu uygulaması: Amerika Birleşik Devletleri örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33(1), 91-97.
- Aydoğan, İ. (2007). Ev okulları. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 72-85.
- Bauman, J. K. (2002). Home Schooling in the United States: Trends and characteristics. *A Peer-Reviewed Scholarly Journal*, 10, 1-21.
- Bolat, E. Y. (2018). Süreğen hastalığı olan çocuklar ve hastane okulları. *Milli Eğitim Dergisi*, 47, 163-186.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Christians, C. G. (2005). Ethics and politics in qualitative research. In N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Hand book of Qualitative Research Third* (pp. 139-164). Sage.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). London and New York, NY: Routledge Falmer.

- Cook, K. B., Bennett, K. E., Lane, J. D., & Mataras, T. K. (2013). *Beyond the brickwalls: Home schooling students with special needs*.
<https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/pders/article/view/12997/19394> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 18/10/2019).
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2020). Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni, (Çev. Ed: Bütün, M. & Demir, S.B.). 5. Baskı, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130.
- Çalışoğlu, M., & Aslan, A. (2017). The views of teachers about home education services. *Journal of Education and Practice*, 8(24), 150-163.
- Çiftçi, S. (2016). *Türkiye’de Evde Eğitim Uygulamalarının Bu Eğitimi Veren Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. 1st International Academic Research Congress, 3285-3289. Ankara: Pegem Akademi.
- Eisner, E. W. (1985). *The Educational Imagination*. New York; London: Macmillan.
- Eisner, E. W. (1994). *The Educational Imagination: On The Design And Evaluation Of School Programs* (3rd ed.) Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Eisner, E. W. (2002). What Can Education Learn From The Arts About The Practice Of Education? John Dewey Lecture.
http://www.infed.org/biblio/eisner_arts_and_the_practice_of_education.htm adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 29/10/2019).
- Eisner, E.W. (1998). *Theen Lightened Eye: Qualitative Inquiry And The Enhancement Of Educational Practice*. PrenticeHall: Ohio.
- Gültekin, G., & Baran, G. (2005). Hastalık ve Çocuk. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 8(8).
- Isenberg, J. (2007). What Have We Learned About Home Schooling? *Peabody Journal of Education*, 82(2-3), 387-409.
- Kara, B. (2017). Dünyada ve Türkiye’de Zihinsel Engellilerde Eğitim. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 61, 277-288.
- Kartal, S. E. (2014). *Eğitim paydaşlarının görüşlerine göre alternatif bir okul: Ev okulları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kirk, J. & Winthrop, R. (2006). Home-based schooling: Access to quality education for Afghan girls, *Journal of Education for International Development*, 2, 2.
- Knuth, J. D., & Johnson, S. A. (2010). A descriptive analysis of homeschooling children with autism. <http://csus-dspace.calstate.edu/handle/10211.9/540> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 01/11/2019).
- Korkmaz, H., & Duman, G. (2014). Public understanding about homeschooling: A preliminary study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3891-3897.

- Kramer, J.B. (2015). The palace of Eisner's educational connoisseurship and criticism in Jewish education. *International Journal of Jewish Education Research*, 8, 67-79.
- Kumral, O. (2010). *Eğitsel Eleştiri Modeli ile eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği öğretim programının değerlendirilmesi- Bir durum çalışması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kumral, O., & Saracaloğlu, A. S. (2011). Eğitsel eleştiri modeliyle sınıf öğretmenliği meslek bilgisi dersleri programının değerlendirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*. 6(1), 106-114.
- Linkoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publication,
- Marsh, C.J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Marsh, C. S. (1992). *Curriculum practices and issues*. Roseville: McGraw-Hill.
- Mcturnal, R.E. (2019). *Reasons why home-schooling families choose strict home-based education or cooperative groups*. (Dissertation Thesis). Liberty University, Virginia.
- MEB (2010). Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesi. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/02031840_evde_hastanede_egitim_hiz_yonergesi.pdf adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 30/10/2019).
- MEB (2015). Evde eğitim hizmetleri kılavuz kitapçığı. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_07/27060154_mebevde4.sra.pdf adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 29/10/2019).
- Medlin, R. G. (2013). Home schooling and the question of socialization revisited. *Peabody Journal of Education*, 88(3), 284-297.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ornstein, A.C., & Hunkins, F.P. (2004). *Curriculum. Foundations, Principles, and Issues*. (4rd ed.). Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Pavliades, M. (2014). Home schooling children with disabilities: Balancing free demand responsibility. <http://www.rdsjournal.org/index.php/journal/article/view/394> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 28/10/2019).
- Peker, E. A., & Taş, E. (2017). Evde eğitim uygulaması üzerine bir durum çalışması: Evde fen eğitimi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 139-174.
- Sarı, H., Kızılkaya, A. E., & Karaca, M. A. (2015). *Evde eğitim hizmeti alan ailelerin beklentileri ve çözüm önerileri*. Erasmus+ Projesi, Ankara.
- Semerci, Ç. (1998). *Mesleki ve teknik eğitim fakültesi programlarının değerlendirilmesi (Program değerlendirme modeli ve ölçme araçlarının geliştirilmesi)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Stake, R. R. (2005). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (Third edition). London: Sage.

- Susam, B., Demir, M. K. & Şahin, Ç. (2019). Evde eğitim uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 163-171.
- Susam, B., Bridge, E. N., & Şahin, F. (2018). Sağlık durumları nedeniyle okula devam edemeyen öğrencilerin evde eğitimine ilişkin veli görüşleri. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 15-22.
- Şad, S. N. & Akdağ, M. (2010). Evde Eğitim (Homeschooling). *Milli Eğitim*, 188, 19-31.
- Taşdemir, M., & Bulut, A. S. (2015). Ev okulu uygulaması üzerine bir durum çalışması: Kuram ve özel eğitimde uygulama. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 6(19), 138-157.
- Tösten, R. E. (2013). Alternatif okullar kapsamında ev okullarının durumu. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 37-49.
- Tufan, B. (2019). *İlkokullarda ev okul uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi-Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Ünüvar, P. (2011). Hastanede yatarak tedavi gören çocukların eğitsel açıdan desteklenmesi (3-7 Yaş İçin Örnek Çalışma). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (35) , 31-44 .
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N., Talas, S., Yazıcı, L., Nural, H., Çelebi, İ., Çetin, K., Çaylak, M. (2015). Evde eğitim alan öğrencilerin eğitim süreçlerinin değerlendirilmesi (Tokat ili örneği). *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırma Dergisi*, 1(1), 33-52.
- Yüksel, G. (2010). How to conduct a qualitative program evaluation in the light of Eisner's connoisseur ship and criticism model. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 1(2), 78-83.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN METAFORLAR YOLUYLA KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ VE ÖĞRENCİSİNE YÖNELİK ALGILARI

THE PERSPECTIVES OF THE CLASSROOM TEACHERS TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION AND STUDENT'S THOROUGH METAPHORS

Fadile AYDIN¹, Rukiye ARSLAN²

ÖZ: Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin metaforlar aracılığıyla "Kaynaştırma Eğitimi" ve "Kaynaştırma Öğrencisi" kavramlarına yönelik yaklaşımlarını ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik (olgu bilim) yaklaşımına göre, 2018-2019 akademik yılının bahar döneminde, Batman ili merkez ilçesindeki okullarda çalışan, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan 105 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracında metaforların ve gerekçelerinin doldurulduğu bölüm ve anket bölümü yer almıştır. Araştırmada "içerik analizi" tekniğinden yararlanılmıştır.

Kaynaştırma öğrencisi kavramına yönelik: "Duygu, Doğa Unsurları, Çiçek-Bitki, Hayvan, Şefkat-Hassasiyet, Kaybolmak, Eksik-Yetersiz Olmak, Dezavantajlılık, Zorlukları Aşmak" olmak üzere 10 kategoride toplamda 99 adet geçerli metafor üretilmiştir. Kaynaştırma öğrencisine yönelik metaforların %27,27'sinin olumlu, %46,46'sinin olumsuz, %26,26'sinin nötr yaklaşım içinde olduğu belirlenmiştir. Kaynaştırma eğitimi kavramına yönelik: "Duygu-Sevgi, Doğa Yaşamı ve Yapıları, İlaç-Hastalık, Mucize, Yardım Etmek, Süreklilik- Biriktirmek, Yolunu Gösterme-Aydınlatma, Çiçek-Bitki, Hassas ve Dikkat İsteyen İş, Zor ve Sabır Gerektiren Durum" olmak üzere 10 kategoride toplam 101 adet geçerli metafor üretilmiştir. Kaynaştırma eğitimiye yönelik metaforların %34,65'nin olumlu, %39,60'nın olumsuz, %25,74'nün nötr yaklaşım içinde olduğu belirlenmiştir. Anket veri sonuçlarına göre öğretmenlerin %49,53'ü kaynaştırma eğitimi aldığını, %50'47'si ise almadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin %21'i kaynaştırma öğrencileri ile ilgili ayrıntılı bilgilendirildiğini, %79'u ise ayrıntılı bilgilendirilmediklerini sadece RAM raporu verildiğini ifade etmiştir.

ABSTRACT: This study was conducted in order to reveal the approaches of classroom teachers towards the concepts of "Inclusive Education" and "Inclusive Student" through metaphors. The research was carried out according to the phenomenological approach, one of the qualitative research designs, with 105 classroom teachers who have inclusive students in their class, working at schools in Batman city center, in the spring semester of the 2018-2019 academic year. In the data collection tool the questionnaire section were included, where the metaphors and justifications were filled in. The "content analysis" method was used in the research.

For the concept of inclusive student, metaphors were produced in 10 categories such as "Emotion, Natural Elements, Flower-Plant, Animal, Kindness-Sensitivity, Getting lost, Being incomplete-Inadequate, Disadvantageousness, Overcoming Difficulties" with a total of 99 valid metaphors. It was determined that 27.27% of the metaphors for the inclusive student were positive while 46.46% negative and 26.26% neutral. For the concept of inclusive education, metaphors were produced in 10 categories such as "Emotion-Love, Natural Life and Structures, Medicine-Disease, Miracle, Help, Continuity-Collecting, Showing the Way-Enlightening, Flower-Plant, Sensitive and Attentive Work, A Difficult and Patient Requiring Situation" with a total of 101 valid metaphors. It was determined that 34.65% of the metaphors for inclusive education were positive, 39.60% were negative and 25.74% were in a neutral approach. According to the results of the survey data, 49.53% of the teachers stated that they received inclusive education, while 50.47% did not. 21% of the teachers stated that they were informed in detail about the inclusive students, while 79% stated that they were not informed in detail and only a RAM report was given.

Anahtar sözcükler: Kaynaştırma Eğitimi, Kaynaştırma Öğrencisi, Metafor, Sınıf Öğretmeni.

Keywords: Inclusive Education, Inclusive Student, Metaphor, Classroom Teacher

Bu makaleye atf vermek için:

Aydın, F. & Arslan R. (2022). Sınıf öğretmenlerinin metaforlar yoluyla kaynaştırma eğitimi ve öğrencisine yönelik algıları, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1883-1906

Cite this article as:

Aydın, F. & Arslan R. (2022). The perspectives of the classroom teachers towards inclusive education and student's thorough metaphors. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1883-1906

¹ Öğr. Gör., Batman Üniversitesi, Teknik Bilimler MYO, Batman, Türkiye, fadileaydin@gmail.com, Orcid:0000-0002-0185-9971

² Dr. Öğr. Üyesi, Batman Üniversitesi, Sağ. Bil. Fak., Batman, Türkiye, rukiye.arslan@batman.edu.tr, Orcid:0000-0002-2043-5664

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

This study was carried out in order to reveal the approaches of classroom teachers towards the concepts of "Inclusive Education" and "Inclusive Student" through metaphors. Within the scope of this research, it was aimed to reach the approaches of the classroom teachers, who have inclusive students in their classroom, towards inclusive education and inclusive students, through metaphor words and reasons, and to reach their knowledge about inclusive education and students. With this main objective, answers to the following questions were explored.

1. Which "metaphors" did the primary school teachers use to express their approaches to inclusive education and students?
2. On which bases did the primary school teachers based their metaphors on inclusive education and students?
3. What is the number and rates of positive, negative and neutral metaphors that primary school teachers have created for inclusive education in terms of showing their approaches to inclusive education?
4. What is the number and rates of positive, negative and neutral metaphors that primary school teachers have created for the inclusive student in terms of showing their approach towards the inclusive student?
5. What is the rate of primary school teachers receiving inclusive education and being informed about inclusive students?

Method

This research was carried out according to the phenomenological (phenomenological) approach, one of the qualitative research designs. The population of the research is the primary school teachers, whose inclusive education was implemented in their classrooms in the central district of Batman province in the 2018-2019 academic year. The selected population of the study is a total of 105 classroom teachers who randomly selected, 33 females and 72 males, who have implemented inclusive education in their class. This study, metaphor and metaphor justification forms were used to collect data. This form contains "*Inclusive education is like: Because: and inclusive student is like Because:.....*" sentences and the survey part. Using this form, primary school teachers were asked to create a metaphor and a metaphor justification expressing their approaches to the concepts of inclusive education and students. The "content analysis" technique was used in the analysis of the data obtained in the research. In order to increase the validity coefficient of the research, direct quotations from the teacher metaphor reasons were included while reporting the data. In order to ensure the reliability of the research, the lists formed after the metaphors were coded and categorized separately by two researchers were compared. The reliability coefficient was determined as 0.92 by using the reliability formula of Miles & Huberman (1994) ($\text{Reliability} = \frac{\text{Agreement}}{\text{Agreement} + \text{Disagreement}}$).

Findings

When the metaphor words and justifications created for the inclusive student and inclusive education were examined, it was seen that some metaphors had a completely positive or completely negative approach, while some metaphors did not have a completely positive or completely negative approach. In order to reflect the teacher approaches in the most realistic way, it was found appropriate to specify the number of teachers who were in neutral approach. For this reason, metaphor categories were classified as positive, negative or neutral approaches based on metaphor words and reasons.

For the concept of inclusive student, metaphors were produced in 10 categories such as "*Emotion, Natural Elements, Flower-Plant, Animal, Kindliness-Sensitiveness, Getting lost, Being incomplete-Inadequate, Disadvantageousness, Overcoming Difficulties*" with a total of 99 valid metaphors. It was determined that 27.27% of the metaphors for the inclusive student were positive while 46.46% negative and 26.26% neutral. For the concept of inclusive education, metaphors were produced in 10 categories such as "*Emotion-Love, Natural Life and Structures, Medicine-Disease, Miracle, Help, Continuity-*

Collecting, Showing the Way-Enlightening, Flower-Plant, Sensitive and Attentive Work, A Difficult and Patient Requiring Situation” with a total of 101 valid metaphors. It was determined that 34.65% of the metaphors for inclusive education were positive, 39.60% were negative and 25.74% were in a neutral approach. According to the results of the survey data, 49.53% of the teachers stated that they received inclusive education, while 50.47% did not. 21% of the teachers stated that they were informed in detail about the inclusive students, while 79% stated that they were not informed in detail and only a RAM report was given.

Discussion and Conclusion

As a result of the analysis of the research data, it has been determined that the positive approach of the classroom teachers towards inclusive education and students is low and the negative approach is higher. The following conclusions were reached as the reasons for this result:

- Classroom teachers do not receive adequate and systematic inclusive education and do not feel adequate and equipped for inclusive education.
- Inclusive students in their classes are not adequately informed about their areas of inadequacy,
- Classroom teachers' lack of access to special education support services, feeling left alone in the inclusive education process.
- Classroom teachers see inclusive education and students as an extra burden on their shoulders in addition to their normal duties, etc. These are the situations and thoughts of the classroom teachers that were determined.

Considering that inclusive education is a team work, it can be recommended to conduct detailed interviews with the other members of this team and to conduct research on the problems experienced in inclusive education and suggestions for solutions.

GİRİŞ

Tarih boyunca insanlığın gelişim ve ilerleyişinde etkili temel unsur, insanların diğer insanlar ve toplumlarla kurduğu bilişsel, sosyal, kültürel ve ekonomik ilişkiler olmuştur. İnsanların sosyallikleri gereği iletişime ve etkileşime geçmeleri, özeld bireylerin genelde toplumların birbirinden öğrenmesini olanaklı kılmış ve insanlığın gelişiminin en önemli dinamiği olmuştur. Birey, toplumun bir parçası olarak toplumsal kabule ihtiyaç duyar bu nedenle toplumsal yükümlülüğün gereklerini yerine getirmeye çalışır ancak yetersizliği olan insanlar toplumsal kabule ulaşmak için gerekli yükümlülükleri yerine getirememektedir. Bu sebeplerden dolayı özel gereksinimi olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıfta eğitim alma imkanına erişmeleri oldukça önemlidir. Kaynaştırma eğitimi ile özel gereksinimi olan çocuklar, normal gelişim gösteren akranları gibi toplumsal yükümlülüklerini yerine getirebilmek ve kendilerine yeten bireyler olabilmek için gerekli bilgileri öğrenme fırsatına ulaşabilmektedirler (Erişkin, Kıracı & Ertuğrul, 2012).

Kaynaştırma eğitimi tüm bireylere eğitimde eşit fırsatların sağlanması gerektiği anlayışıyla, 1970’li yıllarda başta İskandinav ülkelerinde daha sonra Avrupa ve Amerika kıtalarında özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinde normalleştirme ilkesinin sonucu oluşmuş bir eğitim türüdür. Türkiye’de ise 1983 yılında Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanununun yürürlüğe girmesi ile bu eğitim hakkı elde edilmiştir (Aral & Gürsoy, 2007). Özel gereksinimi olan çocuklar bedensel, zihinsel, duygusal özelliklerinin yanı sıra kişisel ve sosyal özellikleri yönünden ve yetersizlikler açısından da yaşitlarından farklı gereksinimleri olan çocuklardır (Eripek, 2005; Kargin, 2004). Özel gereksinimi olan çocukların farklılıkları ve yetersizlikleri zihinsel, bedensel, duygusal, sosyal ve iletişim özelliklerinden birinden kaynaklanabildiği gibi bunların herhangi bir bileşeninden de kaynaklanabilmektedir. Kaynaştırma uygulamasında yer alan her çocuğun yetersizliği ve ihtiyaç derecesi farklılık gösterebilmektedir. Özel gereksinimi olan çocuklar özellikleri ve eğitim ihtiyaçlarına bağlı olarak farklı şekillerde sınıflandırılmaktadırlar. Bunlar: zihinsel, işitme, görme ve fiziksel yetersizliği olan çocuklar, dil ve konuşma güçlüğü, özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar, otizm spektrum bozukluğu çocuklar, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklar şeklinde sınıflandırılmaktadır (Baykoç-Dönmez & Şahin, 2011; MEB, 2010). Bu çocukların kaynaştırma yoluyla eğitimleri, tam zamanlı, yarı zamanlı ve tersine kaynaştırma uygulamaları olmak üzere üç şekilde olmaktadır (MEB, 2013).

Kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı eğitim ortamında gizil güç ve yeteneklerine uygun tam ya da yarı zamanlı olarak, bireysel eğitim programları yoluyla öğretmen ve öğrencilerin gereksinim duyabilecekleri destek hizmetlerin sağlanarak genel eğitim sınıflarında eğitilmesidir (Ataman, 2003; Çağlar, 1998; Gürgür, 2005; Kırcaali-İftar, 1992). Kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli çocukların, okuldaki ve toplumdaki imkân ve yaşantılara normal arkadaşlarının bulunduğu sınıflarda bireysel eğitim alma yoluyla ulaşmasından çok daha fazlasıdır (Lindsay, 2007; Rudd, 2002, akt: Yazıcıoğlu, 2018). Kaynaştırma eğitimi, bireylere akademik ve sosyal başarılar kazanabilme ve toplumda verimli bir fert olma imkânı sağlayan bir eğitimdir (Sucuoğlu, 2006).

Kaynaştırma eğitimiyle amaçlanan özel gereksinimli öğrenciyi normal hale getirmek değil öğrencinin kendine yetebilmesi, ilgi ve yeteneklerine uygun şekilde diğer arkadaşları gibi eğitim hayatından en verimli şekilde yararlanabilmesi ve sahip oldukları farklılıklar veya engellerin onlara engel olmamasını sağlamaktır (Vuran, 2014). Çünkü kaynaştırma eğitiminin, özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından kabulünü ve okula, topluma uyumunu sağlamak gibi temel bir misyonu ve nihai bir amacı vardır (Avcı, 1998; Hannu, Petra, Mirna & Olli-Pekka, 2012). Kaynaştırma yoluyla eğitim, kaynaştırma öğrencilerinin kişisel gelişimlerini sağladıklarını, yaşam kalitelerini arttırmalarını ve günlük yaşam engellerini aşmalarını amaçlarken, normal gelişim gösteren öğrencilerin de özel gereksinimli bireylerle bir arada yaşama konusunda olumlu tutum ve davranışlar kazanmasını hedeflemektedir (Gözün & Yıkılmış, 2004; Kılıç, 2010; İskender, 2011).

Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenleriyle uyum içinde olması, sınıfın ve öğretimin özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi, kaynaştırma eğitimi öğrencileri ve normal gelişim gösteren öğrenciler arasındaki ilişkinin en üst seviyeye taşınması gerekmektedir (Battal, 2007; Link, 1991; Özgür, 2011). Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için sınıf öğretmenine veya özel gereksinimli öğrenciye destek eğitim hizmetleri sağlanmalıdır (Kargın, 2004; Salend, 1998). Aksi takdirde kaynaştırma eğitimi amacından sapar ve istenmeyen sonuçlara neden olabilir. Bu nedenle kaynaştırma uygulaması başlamadan önce kaynaştırılacak öğrenci ve kaynaştırma sınıfı hazırlanmalıdır. Kaynaştırmanın başarısı bir ekip çalışması sonucu elde edildiği için bu ekipte yer alan öğretmenler, normal gelişim gösteren öğrenciler ve aileleri, özel gereksinimli öğrenciler ve aileleri ve okul idaresi uyum içinde çalışmalıdır. Okulda uygun fiziki koşullar ile destek özel eğitim hizmetleri sağlanmalıdır (Batu & Kırcaali-İftar, 2009; Diler, 1998; Gürgür, 2008; Kılıç, 2010; MEB, 2010; Smith, Polloway, Patton & Dowdy, 2014).

Kaynaştırma eğitimi sayesinde kaynaştırma öğrencileri sosyal yaşamlarını ve okul dönemlerini akranlarıyla birlikte olması gereken şekilde geçirebilirler. Bunun yanında çevreye uyumları artabilir, çevrenin beklentilerine uygun davranışlar sergileyebilir ve ilgi ve yeteneklerini maksimum seviyede kullanarak hayatı tanıyabilirler. Böylece gelecekte toplumun bir ferdi olarak onlardan neler beklediğini öğrenebilecek ve hazırlıklı olabileceklerdir. Bunların sonucunda kaynaştırma öğrencisinin kendine güveni artacağı gibi yardıma muhtaç, kusurlu algıları oluşmayacak, kendine yetebilme ve uyum sağlama problemleri ortadan kalkabilecektir (Diken, 2013; Saylan & Pekçağlıyan, 2002; Vuran, 2013).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma kapsamında, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma öğrencisine yönelik yaklaşımlarına metafor kelimeleri ve gerekçeleri yoluyla ulaşmak ve kaynaştırma eğitimi ve öğrencileriyle ilgili bilgi durumlarına ulaşmak amaçlanmıştır. Bu temel hedef doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitimi ve öğrencisine ilişkin algılarını hangi metaforları kullanarak ifade etmişlerdir?
2. Sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitimi ve öğrencisine ilişkin algılarını ortaya koyan metaforları hangi gerekçelere dayandırmışlardır?
3. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin algılarını göstermesi bakımından kaynaştırma eğitime yönelik oluşturdukları olumlu, olumsuz ve nötr metafor sayı ve oranları kaçtır?
4. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisine ilişkin algılarını göstermesi bakımından kaynaştırma öğrencisine yönelik oluşturdukları olumlu, olumsuz ve nötr metafor sayı ve oranları kaçtır?

5. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi görme ve kaynaştırma öğrencileriyle ilgili bilgilendirilme oranları kaçtır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik (olgu bilim) yaklaşıma göre gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik çalışma fenomen veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerin ortak anlamını tanımlar (Creswell & Poth, 2016). Fenomenolojistler bir fenomeni deneyimleyen bütün katılımcıların ortak özelliklerinin tanımlanmasına odaklanırlar. Fenomenolojinin temel amacı bir fenomenle ilgili bireysel deneyimleri evrensel nitelikteki bir açıklamaya indirgemektir. Araştırmacılar fenomenle ilgili deneyime sahip olan kişilerden veri toplar ve bütün bireylerin deneyimlerinin anlamını ifade eden kapsamlı bir betimleme yapar. Bu betimleme, onların neyi, nasıl deneyimlediklerini ifade eder”

Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni, 2018-2019 öğretim yılında Batman ili merkez ilçesinde sınıfında kaynaştırma eğitimi uygulaması gerçekleştirilen sınıf öğretmenleridir. Çalışmanın örneklemini ise evren içerisinde random olarak seçilen sınıfında kaynaştırma eğitimi uygulaması gerçekleştirilen 33 kadın, 72 erkek toplam 105 sınıf öğretmenidir. Çalışma grubuna ilişkin demografik veriler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların demografik özellikleri

Değişken	Alt Birim	%
Öğretmen cinsiyeti	33 Kadın	%31
	72 Erkek	%69
Kıdem durumu	1-10 Yıl 32 kişi	%30
	10- 15 Yıl 44 kişi	%42
	15-20 Yıl 5 kişi	%24
	20-30 Yıl 4 kişi	%4
Eğitim düzeyi	4 Ön lisans	%4
	99 Lisans	%94
	2 Yüksek lisans	%2
Kaynaştırma eğitimi alma durumu	0 Doktora	%0
	52 Evet, aldım.	% 49,53
Kaynaştırma eğitimine alınan öğrenci hakkında ayrıntılı bilgilendirilme durumu	53 Hayır, almadım.	% 50,47
	22 Evet, ayrıntılı bilgilendirildim.	%21
	83 Hayır, ayrıntılı bilgilendirilmedim.	%79
	Bir RAM raporu verildi.	

Tablo 1’e göre çalışma grubunu oluşturan 105 sınıf öğretmenin %31’i kadın, %69’u erkektir. %30’u 1-10 yıl, %42’si 10-15 Yıl, %24’ü 15-20 yıl, %4’ü 20-30 yıl aralığında mesleki deneyime sahiptir. %4’ü ön-lisans, %94’ü lisans, %2’si yüksek lisans eğitim düzeyindedir. Sınıf öğretmenlerin %49,53’ü kaynaştırma eğitimi almış olup %50,47’si kaynaştırma eğitimi almamıştır. %21’i sınıfına getirilen kaynaştırma öğrencileri ile ilgili ayrıntılı bilgilendirildiklerini, %79’u ise ayrıntılı bilgilendirilmediklerini sadece kısa bir RAM raporu verildiğini ifade etmiştir.

Veri Toplama Araçları

Metaforlar, soyut ya da anlaşılması güç olguların tanınan ifadelerle bilinenden yola çıkılarak bilinmeyen soyut veya karmaşık olguların tanımlanmasına fırsat sağlar (Şeyihoğlu & Gençer, 2011). Bu

çalışmada veri toplamak amacıyla sınıf öğretmenlerinden kaynaştırma eğitimi ve öğrencisi kavramlarına yönelik yaklaşımlarını ifade eden birer metafor ve metafor gerekçesi oluşturmaları istenmiştir. Bu araştırmanın temel veri kaynağını oluşturan metafor ve metafor gerekçesi formu; Kaynaştırma eğitimi: gibidir. Çünkü: ve Kaynaştırma öğrencisi: gibidir. Çünkü: ibarelerinin ve öğretmenlerin demografik bilgilerinin yer aldığı iki bölümden oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde “içerik analizi” tekniğinden yararlanılmıştır. “İçerik analizinde temel hedef, toplanan verileri ifade edebilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derinlemesine incelenir ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar içerik analizi yoluyla ortaya çıkarılır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir” (Yıldırım & Şimşek, 2018).

İçerik analiziyle, toplanan veriler tanımlanmaya, verilerin barındırdıkları anlamlar bulunmaya çalışılır. İçerik analizi birbirine benzeyen verilerin benzer temalar altında toplanması ve bunların anlaşılır şekilde düzenlenmesi ve yorumlanması amacıyla aşağıda yer alan dört aşamada gerçekleştirilir.

- 1) Verilerin kodlanması,
- 2) Temaların bulunması,
- 3) Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması,
- 4) Bulguların tanımlanması ve yorumlanması” (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Bu araştırma sürecinde her bir metafor bir kod olarak kabul edilip veriler kodlanmıştır. Kodlar incelendikten sonra ifade ettikleri anlamlardan yola çıkarak çatı olacak temalar oluşturulmuştur. Benzer anlam taşıyan kodlar bir araya getirilerek onları ifade eden temalar altında düzenlenmiştir. Her tema ve ona ait olan kodlar grafik haline getirilmiş, frekans ve yüzdeleri belirlenerek frekanslar hesaplanıp ve veriler yorumlanmıştır.

Araştırmanın geçerlilik katsayısını yükseltmek amacıyla veriler raporlaştırılırken öğretmen metafor gerekçelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırma güvenilirliğini sağlamak amacıyla metaforlar iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlandıktan ve kategorilere ayrıldıktan sonra oluşan listeler karşılaştırılmıştır. Miles & Huberman (1994) güvenilirlik formülünün (Güvenirlik=Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) kullanılması ile güvenilirlik katsayısı 0.92 olarak tespit edilmiştir

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Batman Üniversitesi Kurulu, 07.05.2020, 96613474-050.06.04-E.8413 sayılı belge alınmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Kaynaştırma öğrencisi ve kaynaştırma eğitimi için oluşturulan metafor kelime ve gerekçeleri incelendiğinde bazı metaforların tamamen olumlu veya tamamen olumsuz yaklaşım içinde olduğu, bazı metaforların ise tamamen olumlu veya tamamen olumsuz bir yaklaşım içinde olmadığı görülmüştür. Öğretmen yaklaşımlarını gerçeğe en yakın şekilde yansıtabilmek için nötr yaklaşım içinde olan öğretmen sayılarının da ayrıca belirtilmesi uygun bulunmuştur. Bu nedenle metafor kelime ve gerekçeleri baz alınarak metafor kategorileri olumlu, olumsuz veya nötr yaklaşım şeklinde sınıflandırılmıştır.

Kaynaştırma Öğrencisine Yönelik Bulgular

Kaynaştırma öğrencisi için oluşturulan metaforların 6’sı metafor temalarının herhangi birine yerleşemediğinden veya metafor ile metafor gerekçesi arasında anlam kurulamadığından dolayı veri grubundan çıkarılmıştır. Bunun sonucunda kaynaştırma öğrencisi için geçerli 99 metafora ulaşılmıştır. Kaynaştırma öğrencilerinin yetersizlik alanları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Kaynaştırma öğrencilerinin yetersizlik alanları

Öğrencilerin Yetersizlik Alanı	Sayı	%
Görme Yetersizliği	3	2,70
İşitme Yetersizliği	3	2,70
Ortopedik Yetersizlik	10	9,01
Zihinsel Yetersizlik	15	13,51
Özel Öğrenme Güçlüğü	60	54,05
Otizm Spektrum bozukluğu	5	4,50
Dikkat eksikliği Hiperaktivite	11	9,91
Süregelen hastalık	3	2,70
Özel Yetenekli birey	1	0,90
TOPLAM	111	% 100

Kaynaştırma öğrencilerinin %2,70'nin görme, %2,70'nin işitme, %9,01'nin ortopedik, %13,51'nin zihinsel yetersizlik, %54,05'nin özel öğrenme güçlüğü, %9,91'nin dikkat eksikliği hiperaktivite yaşadığı %4,50'sinin otizm spektrum bozukluğu, %2,70'nin süregelen hastalık tanılı olduğu ve geriye kalan %0,90'nın ise özel yetenekli birey olduğu görülmüştür.

Tablo 3'te görüldüğü gibi "Kaynaştırma Öğrencisi" kavramına yönelik 99 adet geçerli metafor oluşturulmuştur.

Tablo 3.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisi kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar

Metafor	F	Metafor	F	Metafor	F	Metafor	F	Metafor	F
Empati	1	Deniz Suyu	1	İlgi Bekleyen Bitki	1	Kaktüs	2	Arı	1
Kurmak									
Yardım	1	Balık	1	Acı Meyve	1	Ters Lale	1	Tırtıl	2
Duygusu									
Kalabalıkta	1	Tırmanması	1	Tohum	2	Bahçenin Zayıf Çiçeği	1	Baharı Bekleyen Kış	1
Yalnızlık		Zor Bir Dağ							
Etiketlemek	2	Aşılması Zor Bir Dağ	1	Hayalet Orkide	1	Işıksız Yıldız	1	Çirkin Ördek Yavrusu	2
Hastalık Sebebi	1	Yağmur	1	Suya Muhtaç Bir Çiçek	1	Kurumak Üzere Olan Bitki	1	Karınca	1
Vicdan	2	Çorak Toprak	1	Kırık Bir Dal	1	Kuyu	2	Çabuk Solan Bir Çiçek	1
Geç Kalmak Hissi	1	Anthurium Çiçeği	1	Ham Meyve	1	Yaralı Ceylan	2	Yeni Doğmuş Bir Bebek	1
Gözdeki Hüzün	1	Kardelen Çiçeği	2	Yaş Ağaç	1	Uçamayan Yavru Bir Kuş	1	Prematüre Doğmuş Bebek	1
Mahcupluk Duygusu	1	Bambu Bitkisi	1	Mağara Çiçeği	1	Mahsun Bir Kedi	1	Narin Bir Vazo	1
İlgi Çekmeye Duygusu	1	Engebeli Bir Yol	1	Zor Yetişen Bir Ağaç	1	Kaplumbağa	1	Pamuk Şeker	1
Emanet	1	Kilitli Bir Sandık.	1	Parçası Kayıp Bir Yapboz	1	Yaşlı Bir İnsan	1	Dezavantajlılık Hissi	1

Tablo 3. (Devamı)

Küçük Yazılı Mektup	1			Yazılmamış Bir Sayfa	1	Yetim/Öksüz	2	Hayata Bir Sıfır Geriden Başlamak	1
Rotasını Kaybetmiş Gemi Uçurtma	1	Yolda Kalmış Araba	1	Kırık Bir Parmak	1	Ağaçta Kalmış Son Yaprak	1	Arkadaşlarından Geri Kalmak	2
Ayna	1	Karmaşık Bir Labirent	1	Havasız Olmayan Balon	1	Ayağı Kırılmış Atlet	1	Uzun Yol Arkadaşı	1
Karanlıkta Yolunu Kaybetmiş Biri	1	Engelli Bir İnsan	1	Dalları Kırık Ağaç Gibidir	1	Ailenin Yüğü	2	Geride Kalmış Ülke Vatandaşı	1
Maça 3-0 Geride Başlayan Takım Sayfaları Dağılmış Kitap	1	Yolunu Bulamayan Seyyah	1	Karınca Adımı	1	Tavşan İle Yarışan Kaplumbağa	1	Hayata Hazır Olmama, Savunmasızlık	1
				Dünyanın En Zor İşi	1	Yuvada Yemek Bekleyen Yavru Kuş	1	Çok Kalın Camlar Arkasından Konuşmak	1
		Bitmeyen Bacak Antrenmanı	1						

Kaynaştırma öğrencisi metafor tema kategorileri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Kaynaştırma öğrencisi tema kategorilerine genel bakış

Metafor Tema Kategorisi	Metafor Sayı ve Yüzdeleri							
	Toplam		Olumlu		Olumsuz		Nötr	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Duygu	12	100	1	8,33	5	41,66	6	50
Doğa Unsurları	6	100	1	16,66	3	50	2	33,33
Çiçek, Bitki	21	100	5	23,81	9	42,85	7	33,33
Hayvan	12	100	6	50	5	41,66	1	8,33
Şefkat	3	100	1	33,33	2	66,67	-	0
Hassasiyet	4	100	3	75	-	0	1	25
Kaybolmak	4	100	-	0	3	75	1	25
Eksik, Yetersiz Olmak	9	100	2	22,22	3	33,33	4	44,44
Dezavantajlılık	11	100	1	9,09	7	63,64	3	27,27
Zorlukları aşmak	17	100	7	41,17	9	52,94	1	5,88
Toplam	99	100	27	%27,27	46	%46,46	26	%26,26

Kaynaştırma öğrencilerine yönelik geliştirilen metafor ve metafor yaklaşım tabloları bu bölümde sunulmuştur.

Tema 1: "Duygu" temasına yönelik kaynaştırma öğrencisi metaforları ve yaklaşımları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

“Duygu” temasına yönelik kaynaştırma öğrencisi metaforları ve yaklaşımları

Metafor	Olumlu	Olumsuz	Nötr	Metafor	Olumlu	Olumsuz	Nötr
Empati Kurmak	-	-	1	Vicdan	-	-	2
Yardım Duygusu	1	-	-	Geç Kalma	-	1	-
				Hissi			
Kalabalıkta Yalnızlık	-	1	-	Gözdeki Hüzün	-	-	1
Etiketlemek	-	2	-	Hastalık Nedeni	-	1	-
Mahcupluk Duygusu	-	-	1	İlgi Görme	-	-	1
				İsteği			

Kaynaştırma öğrencisi insani duygu, his metaforları ile ifade edilmiştir. Duygu temasına yönelik 12 metafor bir araya gelmiştir. Bu metaforların %8,33’ü olumlu, %41,67’si olumsuz %50’si ise nötr yaklaşım içeren metaforlardır. Öğretmenlerin oluşturduğu bazı metaforlar ve gerekçeleri şunlardır;

“Kalabalıkta yalnızlık duygusu gibidir. Çünkü her zaman diğerlerinden geride, yalnız olduğu bir ortamdadır (37Ö). Etiketlemek gibidir. Çünkü ona kaynaştırma öğrencisi adı konulup onu ötekileştiriyorlar (38Ö). Gözdeki hüznün gibidir. Çünkü fiziksel engeli gözlerinden okunuyor (41Ö). Hastalık sebebidir. Çünkü beni ruhen, bedenem, zihnen çok fazla yoruyor (29Ö). Vicdan gibidir. Çünkü hep onun başarıp başarmama duygusunu paylaşırsın (57Ö). Geç kalmak hissi gibidir. Çünkü eğitimine, arkadaşlarına, hayata geç kaldığını hep hissediyor (107Ö).”

Tema 2: “Doğa Unsurları” temasına yönelik kaynaştırma öğrencisi metaforları ve yaklaşımları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6.

“Doğa Unsurları” temasına yönelik kaynaştırma öğrencisi metaforları ve yaklaşımları

Metafor	Olumlu	Olumsuz	Nötr	Metafor	Olumlu	Olumsuz	Nötr
Deniz Suyu	-	1	-	Aşılması Zor Dağ	-	1	-
Baharı Bekleyen Kış	1	-	-	Yağmur	-	-	1
Tırmanması Zor Dağ	-	-	1	Çorak Toprak	-	1	

Kaynaştırma öğrencisi doğa varlıkları metaforları ile ifade edilmiştir. Doğa unsurları temasına yönelik 6 metafor bir araya gelmiştir. Bu metaforların %16,67’si olumlu, %50’si olumsuz ve %33,33’ü ise nötr yaklaşım içeren metaforlardır. Öğretmenlerin oluşturduğu bazı metaforlar ve gerekçeleri şunlardır;

“Tuzlu deniz suyu gibidir. Çünkü denizler kadar bir iç dünyası var ama herkes oraya giremez(1Ö). Aşılması zor bir dağ gibidir. Çünkü zirveye varana kadar yorulsan da sabırla çalışmak gerekir (8Ö). Yağmur gibidir. Çünkü bazen üzer, sıkar, bazen ferahlatır(97Ö). Tırmanması zor bir dağ gibidir. Çünkü ona ulaşmak, aradaki engelleri aşmak zordur. Ama ulaşmanın verdiği mutluluk tarifsizdir (75Ö). Çorak toprak gibidir. Çünkü çok emek, çok çaba sarf edilerek verimli olur, gelişir(84Ö).”

Tema 3: “Çiçek, Bitki” temasına yönelik kaynaştırma öğrencisi metaforları ve yaklaşımları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

“Çiçek, Bitki” temasına yönelik kaynaştırma öğrencisi metaforları ve yaklaşımları

Metafor	Olumlu	Olumsuz	Nötr	Metafor	Olumlu	Olumsuz	Nötr
Anthurium Çiçeği	1	-	-	İlgi Bekleyen Bitki	-	1	-
Kardelen Çiçeği	2	-	-	Acı Meyve	-	1	-
Bambu Bitkisi	1	-	-	Yaş Ağaç	-	-	1
Suya Muhtaç Çiçek	-	-	1	Kaktüs	-	2	-
Kırık Bir Dal	-	1	-	Ters Lale	1	-	-
Ham Meyve	-	-	1	Hayalet Orkide	-	-	1
Tohum	-	-	2	Kurumak Üzere Olan Bitki	-	1	-
Mağara Çiçeği	-	-	1	Bahçenin Zayıf Çiçeği	-	1	-
Zor Yetişen Ağaç	-	1	-	Ağaçta Kalmış Son Yaprak	-	1	-

Kaynaştırma öğrencisi çeşitli çiçek ve bitki metaforları ile ifade edilmiştir. Kategoride çiçek ve bitki temasına yönelik 21 metafor bir araya gelmiştir. Bu metaforların %23,81’i olumlu, %42,85’i olumsuz, %33,33’ü ise nötr yaklaşım içeren metaforlardır. Öğretmenlerin oluşturduğu bazı metaforlar ve gerekçeleri şunlardır;

“Suya muhtaç bir çiçek gibidir. Çünkü gelişmek için çiçek suya, öğrenci de desteğe muhtaçtır (6Ö). Kırık bir dal parçası gibidir. Çünkü iyileşmesi ve bütünü bir parçası olması zaman ister (10Ö). Ham meyve gibidir. Çünkü arkadaşlarına göre olgunlaşa kadar çok zorluklara tabi olacak(11Ö). Zor yetişen bir ağaç gibidir. Çünkü çiçek açması, meyve vermesi güçtür. Eğitilmesi zordur (30Ö). Ters lale gibidir. Çünkü boynu büküktür ama değerlidir, özeldir onun değeri bilinirse (86Ö).”

Tema 4: “Hayvan” temasına yönelik kaynaştırma öğrencisi metaforları ve yaklaşımları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

“Hayvan” temasına yönelik kaynaştırma öğrencisi metaforları ve yaklaşımları

Metafor	Olumlu	Olumsuz	Nötr	Metafor	Olumlu	Olumsuz	Nötr
Yaralı Ceylan	2	-	-	Tırtıl	2	-	-
Uçamayan Yavru Bir Kuş	1	-	-	Balık	-	1	-
Mahsun Bir Kedi	1	-	-	Çirkin Ördek Yavrusu	-	2	-
Kaplumbağa	-	1	-	Karınca	-	-	1
Arı	-	1	-			-	-

Kaynaştırma öğrencisi çeşitli hayvan metaforları ile ifade edilmiş, hayvan temasına yönelik 12 metafor bir araya gelmiştir. Bu metaforların %50’si olumlu, % 41,66’sı olumsuz, %8,33’ü ise nötr yaklaşım içeren metaforlardır. Öğretmenlerin oluşturduğu bazı metaforlar ve gerekçeleri şunlardır;

“Uçamayan yavru bir kuş gibidir. Çünkü kanatlanması için eğitilmelidir(96Ö.) Çirkin ördek yavrusu gibidir. Çünkü her öğretmenin uzak kalmak ister(36 Ö). Balık gibidir. Çünkü yakalamaya çalışırsın, ama yakalayamazsın ellerinden kayar(39Ö). Tırtıl gibidir. Çünkü öğretmenin emeği ile pupadan çıkar eğitildikçe güzelleşir(48Ö). Arı gibidir. Çünkü doğru yöntemlerle istediğiniz kadar bal alabilirsiniz. Yoksa sizi sokar ama çoğunlukla ondan bal alamazsınız hep iğnesiyle hep sizi sokar. (103Ö)”.

Tema 5: “Şevkat” temasına yönelik kaynaştırma öğrencisi metaforları ve yaklaşımları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9.

“Şefkat” temasına yönelik kaynaştırma öğrencisi metaforları ve yaklaşımları

Metafor	Olumlu	Olumsuz	Nötr	Metafor	Olumlu	Olumsuz	Nötr
Yuvada Yemek Bekleyen Kuş	1	-	-	Prematüre Doğmuş Bebek	-	1	-
Yeni Doğmuş Bir Bebek	-	1	-		-		-

Kaynaştırma öğrencisi anne şefkat hissi ile ifade edilmiş, şefkat hissi temasına yönelik 3 metafor bir araya gelmiştir. Bu metaforların % 33,33’ü olumlu, % 66,67’si olumsuz, %0’ı ise nötr yaklaşım içeren metaforlardır. Öğretmenlerin oluşturduğu bazı metaforlar ve gerekçeleri şunlardır;

“Prematüre bebek gibidir. Çünkü diğer öğrencilere kıyasla çok daha fazla ilgilenmeniz uğraşmanız gerekir (44Ö). Yeni doğmuş bir bebek gibidir. Çünkü hep yardım bekliyor. Diğer arkadaşlarından geriden geldiği için aslında pek kaynaşamıyorlar (95Ö).”

Tema 6: “Hassasiyet” temasına yönelik kaynaştırma öğrencisi metaforları ve yaklaşımları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10.

“Hassasiyet” temasına yönelik kaynaştırma öğrencisi metaforları ve yaklaşımları

Kodlar	Olumlu	Olumsuz	Nötr	Kodlar	Olumlu	Olumsuz	Nötr
Pamuk Şeker	1	-	-	Emanet	1	-	-
Kırılgan Bir Vazo	1	-	-	Küçük Yazılı Mektup	--	-	1

Kaynaştırma öğrencisi hassas davranılması gereken metafor kelimeleri ile ifade edilmiş ve hassas olma temasına yönelik 4 metafor bir araya gelmiştir. Bu metaforların %75’i olumlu, %0’ı olumsuz, %25’i ise nötr yaklaşım içeren metaforlardır. Öğretmenlerin oluşturduğu bazı metaforlar ve gerekçeleri şunlardır;

“Hassas, kırılğan ve narin bir vazo gibidir. Çünkü çok ilgi, özen gerektirir ama sonunda mutlu sona ulaştırır içindeki çiçekler gibi mutluluk verir. (15Ö). Pamuk şeker gibidir. Çünkü eğer hassas, yumuşak davranırsan tadına doyumaz. Ama hırçın davranırsan kaskatı olur, İletişim kesilir(64Ö). Çok küçük yazıyla yazılmış bir mektup gibidir. Çünkü anlamak, çözmek için çok hassas ve dikkatli olmak gerekir(78Ö).

Tema 7: “Çiçek, Bitki” temasına yönelik kaynaştırma öğrencisi metaforları ve yaklaşımları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11.

“Kaybolmak” temasına yönelik kaynaştırma öğrencisi metaforları ve yaklaşımları

Metafor	Olumlu	Olumsuz	Nötr	Metafor	Olumlu	Olumsuz	Nötr
Uçurtma	-	1	-	Havası Olmayan Balon	-	1	-
Rotasını Kaybetmiş Gemi	-	-	1	Karanlıkta Yolunu Kaybetmiş Biri	-	1	-

Kaynaştırma öğrencisi kaybolma kavramına yönelik metafor kelimeleri ile ifade edilmiş ve kaybolma durumu temasına yönelik 4 metafor bir araya gelmiştir. Bu metaforların %0'ı olumlu, %75'i olumsuz, %25'i ise nötr yaklaşım içeren metaforlardır. Öğretmenlerin oluşturduğu bazı metaforlar ve gerekçeleri şunlardır;

“Rotasını kaybetmiş gemi gibidir. Çünkü geride kalmıştır. İstese de yetişememektedir(80Ö). Uçurtma gibidir. Çünkü sıkı tutunca içine kapanır uçuramazsın gevşek bırakırsan savrulur(82Ö). Havası olmayan balon gibidir. Çünkü havalanamıyor arkadaşları gibi (58Ö).

Tema 8: “Eksik, Yetersiz Olmak” temasına yönelik kaynaştırma öğrencisi metaforları ve yaklaşımları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12.

“Eksik Yetersiz Olmak” temasına yönelik kaynaştırma öğrencisi metaforları ve yaklaşımları

Metafor	Olumlu	Olumsuz	Nötr	Metafor	Olumlu	Olumsuz	Nötr
Parçası Kayıp Yapboz	1	-	-	Yaşlı Bir İnsan	-	1	-
Yazılmamış Bir Sayfa	1	-	-	Yetim/Öksüz	-	-	2
Kırık Bir Parmak	-	1	-	Işıksız Yıldız	-	-	1
Dalları Kırık Ağaç	-	-	1	Ayağı Kırılmış Atlet	-	1	-

Kaynaştırma öğrencisi Eksik Yetersiz Olmak kavramına yönelik metafor kelimeleri ile ifade edilmiş ve eksik, yetersiz olma hissi temasına yönelik 9 metafor bir araya gelmiştir. Bu metaforların %22,22’si olumlu, %33,33’ü olumsuz, %44,44’ü ise nötr yaklaşım içeren metaforlardır. Öğretmenlerin oluşturduğu bazı metaforlar ve gerekçeleri şunlardır;

“Ayağı kırılmış atlet gibidir. Çünkü her parkuru arkadaşlarının gerisinden takip eder (104 Ö). Işıksız yıldız gibidir. Çünkü kimse onun farkında değil ve öğretmeni kaymaması için uğraşır (99 Ö) Bir öksüz/yetim gibidir. Çünkü sürekli bir şefkat, ilgi ister (60 Ö) Kırık bir parmak gibidir. Çünkü diğer parmaklardan ayırdır. Üzerine düşeni yapamaz (20 Ö).”

Tema 9: “Dezavantajlılık” temasına yönelik kaynaştırma öğrencisi metaforları ve yaklaşımları Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13.

“Dezavantajlılık” temasına yönelik kaynaştırma öğrencisi metaforları ve yaklaşımları

Metafor	Olumlu	Olumsuz	Nötr	Metafor	Olumlu	Olumsuz	Nötr
Hayata Bir Sıfır Geriden Başlamak	-	1	-	Arkadaşlarından Geride Kalma Durumu	-	2	-
Karınca Adımı	-	-	1	Uçmayı Bilmeyen Kuş	1	-	-
Yolda Kalmış Araba	-	-	1	Hayata Hazır Olmama	-	1	-
Tavşan İle Yarışan	-	-	1	Geri Kalmış Ülke	-	1	-
Kaplumbağa	-	-	-	Vatandaşı	-	-	-
Engelli İnsan	-	1	-	Maça 3-0 Geride Başlayan Takım	-	1	-

Kaynaştırma öğrencisi dezavantajlı olma durumuna yönelik metafor kelimeleri ile ifade edilmiş ve dezavantajlı olma temasına yönelik 11 metafor bir araya gelmiştir. Bu metaforların %9,09’u olumlu, %63,64’ü olumsuz, %27,27’si ise nötr yaklaşım içeren metaforlardır. Öğretmenlerin oluşturduğu bazı metaforlar ve gerekçeleri şunlardır;

“Maça 3-0 geride başlayan takım gibidir. Çünkü arkadaşlarına göre hazırbulunmuşluğu çok geridir (14Ö). Tavşan ile yarışmayı isteyen kaplumbağa gibidir. Çünkü tam yarışamaz ancak

öğretmeniyle yavaş yavaş ilerler (61Ö). Uçmayı bilmeyen bir kuş gibidir. Çünkü, gözü hep diğerlerinde onlar gibi olmak ister öğretmeniyle beraber çabalar (91Ö).”

Tema 10: “Zorlukları Aşmak” temasına yönelik kaynaştırma öğrencisi metaforları ve yaklaşımları Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14.

“Zorlukları aşmak” temasına yönelik kaynaştırma öğrencisi metaforları ve yaklaşımları

Metafor	Olumlu	Olumsuz	Nötr	Metafor	Olumlu	Olumsuz	Nötr
Engibeli Bir Yol	-	1	-	Puzzle	2	-	-
Kilitli Bir Sandık	1	-	-	Ailenin Yükü		2	-
Kuyu	2	-	-	Ayna	1	-	-
Çabuk Solan Bir Çiçek	-	1	-	Uzun Yol Arkadaşı	-	-	1
Dünyanın En Zor İş	-	1	-	Karmaşık Bir Labirent	-	1	-
Sayfaları Dağılmış Kitap	1	-	-	Bitmeyen Bacak Antrenmanı	-	1	-
Yolunu Bulamayan Seyyah	-	1	-	Kalın Camlar Arkasından Konuşmak	-	1	-

Kaynaştırma öğrencisi zorluk, zahmetli iş durum metafor kelimeleri ile ifade edilmiş ve zorlukları aşma tema kategorisine yönelik 17 metafor bir araya gelmiştir. Bu metaforların %41,17’si olumlu, %52,94’ü olumsuz, %5,88’si ise nötr yaklaşım içeren metaforlardır. Öğretmenlerin oluşturduğu bazı metaforlar ve gerekçeleri şunlardır;

“Bitmeyen bacak antrenmanı gibidir. Çünkü bitmek bilmez, zordur çok emek ve sabır ister (54Ö). Kuyu gibidir. Derinlere inmek oradan onu sevgiyle, ilgiyle çıkarmak gerekir (69Ö). Ailenin yükü gibidir. Çünkü ondan kurtulmak için okula gönderiyorlar (83Ö). Çok kalın camlar arkasından konuşmak gibidir. Çünkü ona ulaşamıyorsun bazen gözlerinize bakmaz, sesinizi duymaz (87Ö). Karmaşık bir labirent gibidir. Çünkü ancak büyük çaba, ilgiyle gizemli yönleri çözülebilir (19Ö).”

Kaynaştırma Eğitime İlişkin Bulgular

Kaynaştırma eğitimi için elde edilen metaforlardan 4’ü oluşturulan metafor temalarının herhangi birine yerleşemediğinden veya metafor ve metafor gerekçesi arasında anlam kurulamadığından dolayı veri grubundan çıkarılmıştır. Bunun sonucunda kaynaştırma eğitimi için geçerli 101 metafora ulaşılmıştır.

Kaynaştırma eğitimi kavramına yönelik metaforlar Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar

Metafor	F	Metafor	F	Metafor	F	Metafor	F	Metafor	F
Gönül Tamirâtı	1	Aşılması Bir Dağ	Zor 1	Reçete	1	Gökyüzü	1	Acı Kahve	1
Bir Günde Dört Mevsimi Yaşamak	1	Güzel Çiçekler Arasında Yabancı Ayıklama	Ot 1	Kayıp Hazineyi Bulmaya Çalışmak	1	Kurumak Üzere Olan Çiçeği Sulamak	1	Samanlıkta İğne Aramak	2
Koruyucu Aile Hizmeti	1	Kış Mevsimi	1	Zehir-Panzehir	1	Bir Yardım Eli	1	Kılavuz Kaptan	1
Çabalayarak Sevmektir	1	İnci Aramak	1	Anne Sütü	1	Can Suyu	1	Lokomotif	1
Haksızlık	1	Karanlık Orman	Bir 1	Mum	1	Anne	1	Yaşama Hazırlama Dersi	1

Tablo 15. (Devamı)

Şefkatli Çoban	Bir	1	Sonsuz Gökyüzü	Bir	1	Ağır Hasta Tedavisi	1	Allah'ın Lütfü	Bir	1	Gözlük	1
Anne Sevgisi		1	Kuyuda Kalmış Birine Uzatılan İp		1	Olmazı Başarmak	1	Dostluk		1	Havai Fişek	1
Empati Duygusu		1	Ağaç Budamak		1	Mucize	2	Yaşama Hazırlama Dersi		1	Pusula	1
Dezavantajı Kaldırın Araç	Bir	1	Her Renkten Çiçeğe Veren Bir Bahçe		1	Küçük Bir Kaşıkla Apartman Yapmak	1	Gönül Tamirâtı		1	Karanlığa Düşen Güneş	1
Karanlığa Küçük Işık Tutmak	Bir	1	Fırtınalı Hava	Bir	1	Süper Güç Olmak	1	Şefkatli Çoban	Bir	1	Mercek	1
Çocuk Sevgisi		1	Kalp Masajı		1	Buzullara Bitki Ekmek	1	Mucize Sandık		1	Dikenli Gül	2
Vicdan Borcu		1	Diyaliz Makinası		1	İğneyle Kuyu Kazmak	1	Can Suyu		1	Orkide Yetiştiriciliği	1
Beyaz Renk		1	Mide Krampı		1	Çölde Aramak	Su	Camdan Köprü	Bir	1	Ağaç Budamak	1
Köyde Birleştirilmiş Sınıf Okutmak		1	Dozu Ayarlanamayan Bir İlaç		1	Damlaya Eğitim Gölü Oluşturmak	1	Bakmakla Görmek Arasındaki Fark		1	Kardelen Yetiştiriciliği	1
Kumbarada Biriken Para		1	Sonu Olmayan Bir Kitap		1	Tavşan Ve Kaplumbağa Yarışı	1	Savaşta Hizmet	Geri	1	Kaktüsten Su Çıkarmak	1
Gerçek Öğretmenlik Camdan Ayakkabı		1	Çiftçilik Çölde Aramak	Su	1	Dipsiz Kuyu Karınca Azmi	1	Çilingir Zor Seyahat	Bir	1	Emek	1
		1	Yokuş Tırmanmak		1	Çorak Toprağa Ekilen Tohum	1	Deve Sirtında Yolculuk Yapmak		1	Gemileri Karada Yürütmek	1
Aynı Frekans Yakalamak		1	Engelli Koşu	Bir	2	Pişmeyen Yemek	Bir	Altı Delik Kova	Bir	2	Elle Balık Yakalamak	1
Çok Basamaklı Dar Merdiven	Bir	1	Kış Sabahında Yataktan Kalkmak		1						Elle Halı Dokumak	1

Kaynaştırma eğitimi tema kategorileri Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16.

Kaynaştırma eğitimi tema kategorilerine genel bakış

Metafor Tema Kategorisi	Metafor Sayı ve Yüzdeleri							
	Toplam		Olumlu		Olumsuz		Nötr	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Duygu, Sevgi	12	100	7	58,33	2	16,67	3	25
Doğa Yaşamı Ve Yapıları	10	100	5	50	3	30	2	20
İlaç, Hastalık	8	100	2	25	3	37,5	3	37,5
Mucize	14	100	1	7,14	10	71,43	3	21,43
Yardım Etmek	12	100	11	91,67	-	0	1	8,33
Süreklilik, Biriktirmek	4	100	1	25	1	25	2	50

Tablo 16. (Devamı)

Yolunu Gösterme Ve Aydınlatma	10	100	5	50	3	30	2	20
Çiçek, Bitki	6	100	-	0	5	83,33	1	16,67
Hassas, Dikkat İsteyen İş	7	100	3	42,86	-	0	4	57,14
Zor Ve Sabır Gerektiren Durum	18	100	-	0	13	72,22	5	27,78
Toplam	101	%100	35	%34,65	40	%39,60	26	%25,74

Kaynaştırma Eğitime Yönelik Geliştirilen Metafor ve Metafor yaklaşımları

Tema 1: “Duygu ve Sevgi” temasına yönelik kaynaştırma eğitimi metaforları ve yaklaşımları Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17.

“Duygu, Sevgi” temasına yönelik kaynaştırma eğitimi metaforları ve yaklaşımları

Metafor	Olumlu	Olumsuz	Nötr	Metafor	Olumlu	Olumsuz	Nötr
Anne Sevgisi	1	-	-	Empati Duygusu	1	-	-
Koruyucu Hizmeti	-	1	-	Acı Kahve	-	-	1
Çabalayarak Sevmektir	1	-	-	Çocuk Sevgisi	1	-	-
Haksızlık	-	1	-	Vicdan Borcu	1	-	-
Şefkatli Bir Çoban	1	-	-	Beyaz Renk	1	-	-
Bir Günde Dört Mevsimi Yaşamak	-	-	1	Dostluk	-	-	1

Kaynaştırma eğitimi çeşitli duygulara ait metafor kelimeleri ile ifade edilmiş ve insani duygular, hisler temasına yönelik 12 metafor bir araya gelmiştir. Bu metaforların %58,33’ü olumlu, %16,67’si olumsuz, %25’i ise nötr yaklaşım içeren metaforlardır. Öğretmenlerin oluşturduğu bazı metaforlar ve gerekçeleri şunlardır;

“Bir günde dört mevsimi yaşamak gibidir. Çünkü; aynı günde birçok duyguyu yaşıyoruz kızgınlık, mutluluk, üzüntü (Ö28) Haksızlık gibidir. Çünkü; diğer öğrencilerin vaktini çalıyor (Ö51) Anne sevgisi gibidir. Çünkü; çok fedakarlık sevgi, sabır ister (Ö63) Dostluk gibidir. Çünkü; karşılıksız fedakarlık, emek, istiyor (Ö97) Beyaz renk gibidir. Çünkü; beyaz her rengi içinde barındırıyor istediğin rengi seçersin kaynaştırma uygulamasında istediğin duyguyu seçerek ilgilenirsin (Ö46)”

Tema 2: “Doğa Yaşamı ve Yapıları” temasına yönelik kaynaştırma eğitimi metaforları ve yaklaşımları Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18.

“Doğa Yaşamı ve Yapıları” temasına yönelik kaynaştırma eğitimi metaforları ve yaklaşımları

Metafor	Olumlu	Olumsuz	Nötr	Metafor	Olumlu	Olumsuz	Nötr
Aşılması Zor Bir Dağ	-	1	-	Sonsuz Gökyüzü	1	-	-
Karanlık Bir Orman	-	-	1	Gökyüzü	1	-	-
Kış Mevsimi	-	1	-	Ağaç Budamak	1	-	-
Fırtınalı Bir Hava	-	-	1	İnci Aramak	1	-	-
Güzel Çiçekler	-	1	-	Her Renkten Çiçeğe Yer Veren Bahçe	1	-	-
Arasında Yabani Ot Ayıklama	-	-	-				

Kaynaştırma eğitimi çeşitli doğa kavram ve yapılarına ait metafor kelimeleri ile ifade edilmiş ve doğa yaşamı ve yapıları temasına yönelik 10 metafor bir araya gelmiştir. Bu metaforların %50’si

olumlu, %30'u olumsuz, %20'si ise nötr yaklaşım içeren metaforlardır. Öğretmenlerin oluşturduğu bazı metaforlar ve gerekçeleri şunlardır;

“Kış mevsimi gibidir. Çünkü; Zor zahmetli uğraş gerektirir (Ö17). İnci aramak gibidir. Çünkü çabası ve emeği fazla sabır isteyen bir süreç ama olumlu sonuçlandığında bir o kadar da değerlidir (Ö10). Güzel çiçekler arasında yabani otları temizleme gibidir. Çünkü; kaynaştırma eğitimi her zaman faydalı olamaz (Ö27). Ağaç budamak gibidir. Çünkü; zorlanabilir ama daha verimli gür büyüyecektir (Ö98). Her renkten çiçeğe yer veren bir bahçe gibidir. Çünkü; her renkten çiçeğe yer veren bir bahçe zayıf olan çiçeği de güçlendirir (Ö34).”

Tema 3: “İlaç ve Hastalık” temasına yönelik kaynaştırma eğitimi metaforları ve yaklaşımları Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19.

“İlaç, Hastalık” temasına yönelik kaynaştırma eğitimi metaforları ve yaklaşımları

Metafor	Olumlu	Olumsuz	Nötr	Metafor	Olumlu	Olumsuz	Nötr
Kalp Masajı	1	-	-	Reçete	-	1	-
Diyaliz Makinası	-	-	1	Ağır Hasta Tedavisi	-	1	--
Mide Krampı	-	1	-	Zehir- Panzehir	-	-	1
Dozu Ayarlanamayan İlaç	-	-	1	Anne Sütü	1	-	-

Kaynaştırma eğitimi hastalık ve tedavi durumuna yönelik metafor kelimeleri ile ifade edilmiş ve ilaç, hastalık temasına yönelik 8 metafor bir araya gelmiştir. Bu metaforların %25'i olumlu, %37,5'i olumsuz, %37,5'i ise nötr yaklaşım içeren metaforlardır. Öğretmenlerin oluşturduğu bazı metaforlar ve gerekçeleri şunlardır;

“Mide krampı gibidir. Çünkü; zorlar, acıtır. Alışıp, eğitilince acısı azalan bir süreçtir (Ö23) Dozu ayarlanamayan bir ilaç gibidir. Çünkü; bazen kaynaştırma gerekmeyen basit durumlarda BEP öğrencisi oluyor bazen ciddi zihinsel yetersizlik BEP öğrencisi oluyor (Ö83). Reçete gibidir. Çünkü; herkesin kafasına göre yorumlamayacağı durumdur ama uzmanlar okuyup bilgi vermiyorlar. Her öğretmen kendince yorumlamak okuyup süreci yaşayarak öğrenmek zorunda kalıyor (Ö84).”

Tema 4: “Mucize” temasına yönelik kaynaştırma eğitimi metaforları ve yaklaşımları Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20.

“Mucize” temasına yönelik kaynaştırma eğitimi metaforları ve yaklaşımları

Metafor	Olumlu	Olumsuz	Nötr	Metafor	Olumlu	Olumsuz	Nötr
İğneyle Kuyu Kazmak	-	1	-	Buzullara Bitki Ekmek	-	1	-
Kayıp Bulmak	-	-	1	Olmazı Başarmak	1	-	-
Kaşıkla Apartman Yapma	-	1	-	Mucize Sandık	-	1	-
Süper Güç Olmak	-	1	-	Çölde Su Aramak	-	1	-
Mucize	-	-	2	Dipsiz Kuyu	-	1	-
Samanlıkta Aramak	-	2	-	Tavşan Kaplumbağa Yarışı	-	1	-

Kaynaştırma eğitimi yapılması imkansız mucizevi durumlara yönelik metafor kelimeleri ile ifade edilmiş ve mucize temasına yönelik 14 metafor bir araya gelmiştir. Bu metaforların %7,14'ü

olumlu, %71,43'ü olumsuz ve %21,43'ü ise nötr yaklaşım içeren metaforlardır. Öğretmenlerin oluşturduğu bazı metaforlar ve gerekçeleri şunlardır;

“Samanlıkta iğne aramak gibidir. Çünkü bizi çaresiz bırakan çok şey var eğitim, materyal uzman desteği yok (Ö49). İğneyle kuyu kazmak gibidir. Aletin, tekniğin, uzmanlığın olmadan sadece yardım etme duygusuyla zor bir iş yaparsın (Ö64). Süper güç olmak gibidir. Çünkü hem doktorluk, hem psikologluk, hem öğretmenlik, hem kalabalık bir sınıfta eğitmek bir kişi tarafından yapılır (Ö92).”

Tema 5: “Yardım Etmek” temasına yönelik kaynaştırma eğitimi metaforları ve yaklaşımları Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21.

“Yardım Etmek” temasına yönelik kaynaştırma eğitimi metaforları ve yaklaşımları

Metafor	Olumlu	Olumsuz	Nötr	Metafor	Olumlu	Olumsuz	Nötr
Bir Yardım Eli	1	-	-	Gönül Tamirâtı	1		
Can Suyu	1	-		Şefkatli Bir Çoban	1		
Anne	1	-		Dostluk	1		
Allah’ın Bir Lütfu	1	-		Can Suyu			1
Kuyuda Kalmış	1			Dezavantajı	1		
Birine Uzatılan İp				Kaldıran Bir Araç			
Kurumak Üzere Olan	1			Yaşama Hazırlama	1		
Çiçeği Sulamak				Dersi			

Kaynaştırma eğitimi destek olma ve yardım etme davranışlarına yönelik metafor kelimeleri ile ifade edilmiş ve insani duygulara, hislerle yardım etmek temasına yönelik 13 metafor bir araya gelmiştir. Bu metaforların %91,67’si olumlu, %0’ı olumsuz, %8,33’ü ise nötr yaklaşım içeren metaforlardır. Öğretmenlerin oluşturduğu bazı metaforlar ve gerekçeleri şunlardır;

“Anne gibidir. Çünkü; herkesin desteğini kestiği yerde devreye girer, koşulsuz kabul eder. Onu her haliyle kabul edip yardım etmeye çalışırsın (Ö102). Allah’ın bir lütfudur. Çünkü; bu eğitim çocuğa birebir eğitim ve sosyalleşme imkanı sağlıyor (Ö103). Yaşama hazırlama dersi gibidir. Çünkü Sınıfta topluma hazırlanır ve kaynaşır insanlarla (Ö15)”

Tema 6: “Süreklilik, Biriktirmek” temasına yönelik kaynaştırma eğitimi metaforları ve yaklaşımları Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22.

“Süreklilik, Biriktirmek” temasına yönelik kaynaştırma eğitimi metaforları ve yaklaşımları

Metafor	Olumlu	Olumsuz	Nötr	Metafor	Olumlu	Olumsuz	Nötr
Elle Halı			1	Sonu Olmayan Bir Kitap	1		
Dokumak							
Kumbarada	1			Damla Damla Eğitim			1
Biriken Para				Gözü Oluşturmak			

Kaynaştırma eğitimi uzun süren, adım adım ilerleyen bir süreç olarak görülmüş ve süreklilik, biriktirmek temasına yönelik 4 metafor bir araya gelmiştir. Bu metaforların %25’i olumlu, %25’i olumsuz, %50’si ise nötr yaklaşım içeren metaforlardır. Öğretmenlerin oluşturduğu bazı metaforlar ve gerekçeleri şunlardır;

“Kumbarada biriken para gibidir. Çünkü; azar azar bilgi birikir ve birikenler mutluluk verir (Ö96). El dokuması halı gibidir. Çünkü; ilgiyle, sabırla ilmek ilmek halıyı dokur gibi eğitilir (Ö45). Damla damla eğitim gözü oluşturmak gibidir. Çünkü; kaynaştırma eğitimiyle damla damla biriktirilerek eğitilir (Ö37).”

Tema 7: “Yolunu Gösterme ve Aydınlatma” temasına yönelik kaynaştırma eğitimi metaforları ve yaklaşımları Tablo 23’te gösterilmiştir.

Tablo 23.

“Yolunu Gösterme ve Aydınlatma” temasına yönelik kaynaştırma eğitimi metaforları ve yaklaşımları

Metafor	Olumlu	Olumsuz	Nötr	Metafor	Olumlu	Olumsuz	Nötr
Mercek	1			Gözlük	1		
Mum			1	Havai Fişek		1	
Kılavuz Kaptan	1			Pusula	1		
Lokomotif		1		Karanlığa Düşen Güneş	1		
Yaşama Dersi		1		Karanlığa Işık Tutmak	1		

Kaynaştırma eğitimi rehberliğe yönelik metafor kelimeleri ile ifade edilmiş ve yol gösterme ve yolunu aydınlatma temasına yönelik 10 metafor bir araya gelmiştir. Bu metaforların %50’si olumlu, %30’u olumsuz, %20’si ise nötr yaklaşım içeren metaforlardır. Öğretmenlerin oluşturduğu bazı metaforlar ve gerekçeleri şunlardır;

“Mum gibidir. Çünkü ne çok aydınlatıyor ne de karanlıkta bırakıyor (Ö87). Lokomotif gibidir. Çünkü; öğretmen, uzman, aile, Ram bu lokomotifin vagonlarıdır. Birbirine sıkı sıkı bağlı olmalıdırlar. Ben, kaynaştırma öğrencim ve kalabalık bir sınıfım başka bir şey yok (Ö90). Gözlük gibidir. Çünkü; öğrencisinin önünü görmesini sağlar. Hayata bir üçüncü göz olur (Ö35). Pusula gibidir yolunu buldurur. Çünkü; kaynaştırma eğitimi hayatın içinde kendini, yolunu bulmasını sağlar (Ö21).”

Tema 8: “Çiçek, Bitki” temasına yönelik kaynaştırma eğitimi metaforları ve yaklaşımları Tablo 24’te gösterilmiştir.

Tablo 24.

“Çiçek, Bitki” teması kaynaştırma eğitimi metaforları ve yaklaşımları

Metafor	Olumlu	Olumsuz	Nötr	Metafor	Olumlu	Olumsuz	Nötr
Dikenli Gül		2		Kardelen		1	
Ağaç Budamak		1		Yetiştiriciliği			
Orkide		1		Kaktüsten Su			1
Yetiştiriciliği				Çıkarmak			

Kaynaştırma eğitimi zorlu, zahmetli çiçek ve bitki yetiştiriciliğine yönelik metafor kelimeleri ile ifade edilmiş ve yol gösterme çiçek, bitki temasına yönelik 6 metafor bir araya gelmiştir. Bu metaforların %0’ı olumlu, %83,33’ü olumsuz, %16,67’si ise nötr yaklaşım içeren metaforlardır. Öğretmenlerin oluşturduğu bazı metaforlar ve gerekçeleri şunlardır;

“Dikenli gül gibidir. Çünkü; başaramayınca batar (Ö2). Kaktüsten su çıkarmak gibidir. Çünkü; diken batar acıtır, ama basit bir başarıda çölde su bulmuş gibi mutlu olursun (Ö86). Kardelen yetiştirmek gibidir. Çünkü; Kardelen zor şartlar altında açmaya çalışır. Birçok zorluğa rağmen kaynaştırma eğitimini gerçekleştirmeye çalışıyorum (Ö41).”

Tema 9: “Hassas, Dikkat İsteyen İş” temasına yönelik kaynaştırma eğitimi metaforları ve yaklaşımları Tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 25.

“Hassas, Dikkat İsteyen İş” teması kaynaştırma eğitimi metaforları ve yaklaşımları

Metafor	Olumlu	Olumsuz	Nötr	Metafor	Olumlu	Olumsuz	Nötr
Camdan Bir Köprü	1			Gerçek Öğretmenlik			1
Çilingir			1	Camdan Ayakkabı			1
Savaşta Geri Hizmet	1						
Bakmakla Görmek	1			Aynı Frekansı			1
Arasındaki Fark				Yakalamak			

Kaynaştırma eğitimi dikkat isteyen, ince işlere yönelik metafor kelimeleri ile ifade edilmiş ve hassasiyet, dikkat gerektiren durum temasına yönelik 7 metafor bir araya gelmiştir. Bu metaforların %42,86’sı olumlu, %0’ı olumsuz, %57,14’ü ise nötr yaklaşım içeren metaforlardır. Öğretmenlerin oluşturduğu bazı metaforlar ve gerekçeleri şunlardır;

“Gerçek Öğretmenlik gibidir. Çünkü ancak onu yaşayarak anlayabilirsiniz (Ö5). Camdan ayakkabı gibidir. Çünkü; çok kırılğan hassas olmayı gerektirir yoksa yürünemez (Ö73). Savaşta geri hizmet gibidir. Çünkü; çok önemlidir. Müdahale zamanında yapılmazsa kaybedilir (Ö62).”

Tema 10: “Zor ve Sabır gerektiren Durum” temasına yönelik kaynaştırma eğitimi metaforları ve yaklaşımları Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26.

“Zor ve Sabır gerektiren Durum” teması kaynaştırma eğitimi metaforları ve yaklaşımları

Metafor	Olumlu	Olumsuz	Nötr	Metafor	Olumlu	Olumsuz	Nötr
Çölde Su Aramak		1		Emek			1
Yokuş Tırmanmak		1		Altı Delik Bir Kova	2		
Engelli Bir Koşu		2		Zor Bir Seyahat	1		
Pişmeyen Bir Yemek		1		Karıncaın Azmi			1
Elle Balık Yakalamak		1		Çiftçilik			1
Çorak Toprağa Ekilen Tohum		1		Deve Sirtında	1		
Çok			1	Yolculuk Yapmak			
Basamaklı Dar				Kış Sabahında	1		
Merdivenden Çıkmak				Yataktan Kalkmak			
Gemileri Karada		1		Birleştirilmiş Sınıf			1
Yürütmek				Okutmak			

Kaynaştırma eğitimi zor, zahmetli, ağır işlere ve durumlara yönelik metafor kelimeleri ile ifade edilmiş ve zor ve sabır gerektiren durumlar temasına yönelik 18 metafor bir araya gelmiştir. Bu metaforların %0’ı olumlu, %72,22’si olumsuz, %27,78’i ise nötr yaklaşım içeren metaforlardır. Öğretmenlerin oluşturduğu bazı metaforlar ve gerekçeleri şunlardır;

“Altı delik bir kova gibidir. Çünkü; ne kadar arkadaşları ile farkı kapatmak için bilgilendirsen de altı delik kova gibi bir türlü dolmuyor ara kapanmıyor (Ö1). Çölde su aramak gibidir. Çünkü; çok zor bir iştir. Çok çaba, sabır ve uzun çalışma gerektirir (Ö4) Çok basamaklı dar merdiven gibidir. Çünkü; dikkat edilerek, adım adım ilerlenen bir süreçtir (Ö18). Çorak toprağa ekilen tohum gibidir. Çünkü; ancak destekle toprağı delip çıkabilir (Ö47).”

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ve öğrencisine yönelik algılarını incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın verileri “Kaynaştırma Öğrencisi ve Kaynaştırma eğitimi “olmak üzere iki başlık altında analiz edilmiştir.

Kaynaştırma Öğrencisi Metaforuna İlişkin Sonuçlar

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencisi Metaforuna İlişkin Algılarına Ait Tema Kategorileri Ve Yüzdeleri

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisine ilişkin algılarını tespit etmeyi hedefleyen bu araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda toplam 99 metafor geliştirildiği ve geliştirilen metaforların 10 tema kategorisi altında toplandığı görülmüştür. Kaynaştırma öğrencisi tema kategorileri: “Duygu”, “Doğa Unsurları”, “Çiçek, Bitki”, “Hayvan”, “Şefkat”, “Hassasiyet”, “Kaybolmak”, “Eksik, Yetersiz Olmak”, “Dezavantajlılık”, “Zorlukları Aşmak” temaları şeklinde oluşturulmuştur. Duygu teması için 12 metafor oluşturulmuş olup bunların %8,33’ünün olumlu algı, %41,66’sının olumsuz algı, %50’sinin nötr algı içerdiği görülmüştür. Doğa unsurları teması için 6 metafor oluşturulmuş olup bunların %16,66’sının olumlu algı, %50’sinin olumsuz algı, %33,33’ünün nötr algı içerdiği görülmüştür. Çiçek, bitki teması için 21 metafor oluşturulmuş olup bunların %23,81’inin olumlu algı, %42,85’inin olumsuz algı, %33,33’ünün nötr algı içerdiği görülmüştür. Hayvan teması için 12 metafor oluşturulmuş olup bunların %50’sinin olumlu algı, %41,66’sının olumsuz algı, %8,33’ünün nötr algı içerdiği görülmüştür. Şefkat teması için 3 metafor oluşturulmuş olup bunların %33,33’ünün olumlu algı, %66,67’sinin olumsuz algı, %0’ın nötr algı içerdiği görülmüştür. Hassasiyet teması için 4 metafor oluşturulmuş olup bunların %75’inin olumlu algı, %0’ının olumsuz algı, %25’nin nötr algı içerdiği görülmüştür. Kaybolmak teması için 4 metafor oluşturulmuş olup bunların %0’ının olumlu algı, %75’nin olumsuz algı, %25’nin nötr algı içerdiği görülmüştür. Eksik, yetersiz olmak teması için 9 metafor oluşturulmuş olup bunların %22,22’sinin olumlu algı, %33,33’ünün olumsuz algı, %44,44’nün nötr algı içerdiği görülmüştür. Dezavantajlılık teması için 11 metafor oluşturulmuş olup bunların %9,09’u olumlu algı, %63,64’ü olumsuz algı, %27,27’sinin nötr algı içerdiği görülmüştür. Zorlukları aşmak teması için 17 metafor oluşturulmuş olup bunların %41,17’sinin olumlu algı, %52,94’ünün olumsuz algı, %5,88’inin nötr algı içerdiği görülmüştür.

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencisi Metaforuna İlişkin Algılarına Ait Genel Yaklaşım Yüzdeleri

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisine ilişkin algılarını gösteren metaforların %27,27 oranda olumlu, %46,46 oranda olumsuz ve %26,26 oranda nötr olduğu görülmüştür.

Kaynaştırma öğrencisi metaforuna ilişkin algı %46,46 oranda olumsuzdur. Kaynaştırma öğrencisi metaforuna ilişkin olumsuz algı içeren metaforlar: “Ailenin Yüğü”, “Hastalık Nedeni”, “Aşılması Zor Bir Dağ”, “Kaktüs”, “Çirkin Ördek Yavrusu”, “Yaşlı bir İnsan”, “Geri Kalmış Ülke Vatandaşı”, “Engelli İnsan”, “Ayağı Kırılmış Atlet”, “Havasız Olmayan Balon” vb. olumsuz kelimeler ile ifade edilmiştir. Kaynaştırma öğrencisi metaforuna ilişkin algı %27,2 oranda olumludur. Kaynaştırma öğrencisi metaforuna ilişkin olumlu algı içeren metaforlar: “Şefkat”, “Merhamet”, “Hassasiyet”, “Duygu (vicdani)” metafor tema kategorileriyle ve “Yardım Duygusu”, “Yaralı Ceylan”, “Uçamayan Yavru Bir Kuş”, “Mahsun Bir Kedi”, “Yuvada Yemek Bekleyen Yavru Kuş”, “Prematüre Doğmuş Bir Bebek” vb. vicdani duygulardan ileri gelen olumlu metafor kelimeleriyle ifade edilmiştir. Kaynaştırma öğrencisi metaforuna ilişkin algı %26,26 oranda nötrdür. Kaynaştırma öğrencisi metaforuna ilişkin nötr algı içeren metaforlar: “Empati Kurmak”, “İlgi Görme”, “Yağmur”, “Yaş Ağaç”, “Ham Meyve”, “Tohum”, “Uzun Yol Arkadaşı” vb. kaynaştırma öğrencisine yönelik tamamen olumlu veya olumsuz bir yaklaşım içermeyen kelimeler ile ifade edilmiştir.

Kaynaştırma Eğitimi Metaforuna İlişkin Sonuçlar

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Metaforuna İlişkin Algılarına Ait Tema Kategorileri ve Yüzdeleri

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin algılarını tespit etmeyi hedefleyen bu araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda toplam 101 metafor geliştirildiği ve geliştirilen metaforların 10 tema kategorisi altında toplandığı görülmüştür. Kaynaştırma eğitimi tema kategorileri: “Duygu-Sevgi”, “Doğa Yaşamı ve Yapıları”, “İlaç, Hastalık”, “Mucize”, “Yardım Etmek”, “Süreklilik, Biriktirmek”, “Yolunu Gösterme ve Aydınlatma”, “Çiçek-Bitki”, “Hassas, Dikkat İsteyen İş”, “Zor ve Sabır Gerektiren Durum” temaları şeklinde oluşturulmuştur. Duygu, sevgi teması için 12 metafor oluşturulmuş olup bunların %58,33’ünün olumlu algı, %16,67’sinin olumsuz algı, %25’inin nötr algı içerdiği görülmüştür. Doğa yaşamı ve yapıları teması için 10 metafor oluşturulmuş olup bunların %50’sinin olumlu algı, %30’unun olumsuz algı, %20’sinin nötr algı içerdiği görülmüştür. İlaç, hastalık teması için 8 metafor oluşturulmuş olup bunların %25’inin olumlu algı, %37,5’inin olumsuz algı, %37,5’inin nötr algı içerdiği görülmüştür. Mucize teması için 14 metafor oluşturulmuş olup bunların %7,14’nün olumlu algı, %71,43’ünün olumsuz algı, %21,43’ünün nötr yaklaşım içinde olduğu görülmüştür. Yardım etmek teması için 12 metafor oluşturulmuş olup bunların %91,67’sinin olumlu, %0’nın olumsuz, %8,33’ünün nötr algı içerdiği görülmüştür. Süreklilik, biriktirmek teması için 4 metafor oluşturulmuş olup bunların %25’inin olumlu algı, %25’inin olumsuz algı, %50’sinin nötr algı içerdiği görülmüştür. Yolunu gösterme ve aydınlatma teması için 10 metafor oluşturulmuş olup bunların %50’sinin olumlu algı, %30’unun olumsuz algı, %20’sinin nötr algı içerdiği görülmüştür. Çiçek, bitki teması için 6 metafor oluşturulmuş olup bunların %0’nın olumlu algı, %83,33’ünün olumsuz algı, %16,67’sinin nötr algı içerdiği görülmüştür. Hassas, dikkat isteyen iş teması için 7 metafor oluşturulmuş olup bunların %42,86’sinin olumlu algı, %0’nın olumsuz algı, %57,14’nün nötr algı içerdiği görülmüştür. Zor ve sabır gerektiren durum teması için 18 metafor oluşturulmuş olup bunların %0’nın olumlu algı, %72,22’sinin olumsuz algı, %27,78’nin nötr algı içerdiği görülmüştür.

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Metaforuna İlişkin Algılarına Ait Genel Yaklaşım Yüzdeleri

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin algılarını gösteren metaforların %34,65 oranda olumlu, %39,60 oranda olumsuz, %25,74 oranda nötr olduğu görülmüştür. Kaynaştırma eğitimi metaforuna ilişkin algı %39,60 oranda olumsuzdur. Kaynaştırma eğitimi metaforuna ilişkin olumsuz algı içeren metaforlar: “Ağır Hasta Tedavisi”, “Zehir-Panzehir”, “Mide Krampı”, “Çölde Su Aramak”, “Dipsiz Kuyu”, “Samanlıkta İğne Aramak”, “İğneyle Kuyu Kazmak”, “Çölde Su Aramak”, “Altı Delik bir Kova” vb. olumsuz kelimeler ile ifade edilmiştir. Kaynaştırma eğitimi metaforuna ilişkin olumlu algı içeren metaforlar: “Anne Sevgisi”, “Çabalayarak Sevmek”, “Şefkatli Bir Çoban”, “Empati Duygusu”, “Çocuk Sevgisi”, “Anne Sütü;”, “Vicdan Borcu”, “Bir Yardım Eli”; “Can Suyu”, vb. vicdani duygulardan ileri gelen olumlu metafor kelimeleriyle ifade edilmiştir. Kaynaştırma eğitimi metaforuna ilişkin algı %34,65 oranda nötrdür. Kaynaştırma eğitimi metaforuna ilişkin nötr algı içeren metaforlar: “Bir Günde Dört Mevsimi Yaşamak”, “Dostluk”, “Zehir-Panzehir”, “Diyaliz Makinası”, “Damla Damla Eğitim Gölü Oluşturmak”, “Havai Fişek”, “Camdan Ayakkabı”, “Çiftçilik” vb. kaynaştırma eğitimine yönelik tamamen olumlu veya olumsuz bir yaklaşım içermeyen kelimeler ile ifade edilmiştir.

Araştırma verilerinin analizi sonucunda sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ve öğrencisine yönelik olumlu yaklaşımının düşük, olumsuz yaklaşımın daha yüksek oranlarda olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin oluşturduğu metafor ve gerekçeleri incelendiğinde bunun nedenleri olarak; yeterli ve sistemli bir kaynaştırma eğitimi görememek ve kendilerini kaynaştırma eğitimi için yeterli ve donanımlı hissetmemek, sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerinin yetersizlik alanları konusunda yeterince bilgilendirilmemek, özel eğitim destek hizmetlerine yeterince ulaşamamak, kaynaştırma eğitimi sürecinde yalnız bırakıldığını hissetmek ve normal görevlerinin yanında kaynaştırma eğitimi ve öğrencisinin omuzlarına fazladan yüklenen bir yük olarak görmek vb. sınıf öğretmenlerine ait durum ve düşünceler tespit edilmiştir.

Bu çalışmadan elde edilen veriler literatür verileriyle paralellik göstermektedir. Örneğin, Anılan & Kayacan, (2015) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde bir eğitim alamadıkları bu nedenle kendilerini yetersiz hissettikleri ve kaynaştırma eğitimine olan inançlarının azaldığına yer verirken, İzci, (2005) çalışmasında sınıf

öğretmenlerinin hizmet öncesi ve hizmet içi dönemde yeterli kaynaştırma eğitimi alamamaları ve kalabalık sınıflar nedeniyle kaynaştırma eğitiminin çoğunlukla istenilen başarı düzeyine ulaşamadığını belirtmiştir. Demir & Açar (2011), araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde kendilerini yeterli bulmadıklarını ve %31,11'inin kaynaştırma eğitimini desteklediğini, %68,89'unun ise kaynaştırma eğitimini desteklemediğini tespit etmiştir. Ayrıca kaynaştırma eğitimini destekleyen öğretmenlerin insani duygu ve düşüncelerden ötürü kaynaştırma eğitimini desteklediğini, desteklemeyenlerin ise kaynaştırma öğrencileri ile yaşanan uyum, zaman sıkıntısı ve normal gelişen öğrencilerin olumsuz etkilendiği düşüncesi vb. nedenlerle desteklemediği ifade etmişlerdir. Erişkin, Kıraç & Ertuğrul, (2012) yürüttükleri araştırmada kaynaştırma eğitimi yürüten öğretmenlerin sadece %58'nin kaynaştırma ekibi içinde yer aldığını, %42'sinin ise almadığını; %37'sinin yeterli derecede BEP ve kaynaştırma eğitimi gördüğünü, %63'nünün görmediğini; %30'unun kaynaştırma öğrencilerinin yetersizlik alanları konusunda yeterince bilgi sahibi olduğunu, %70'nin ise olmadığını ortaya koymuşlardır.

Kaynaştırma eğitime yönelik olumsuz öğretmen yaklaşımları uygulamada yaygınlık göstermektedir (Uçuş, 2016). Bu olumsuz tutum keyfi bir şekilde ortaya konulan bir tutum değildir. Kalabalık sınıflarda, kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli donanım ve deneyime sahip olmayan öğretmenlere, personel ve destek hizmetlerinin verilmemesiyle ortaya çıkmaktadır (Kargın, 2004; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Sınıf öğretmenlerinden hem normal gelişim gösteren öğrencileri hem de özel gereksinimli öğrencileri eğitmeleri beklenmektedir. Ama bu beklentiye karşın çoğu zaman sınıf öğretmenleri özel eğitim destek hizmeti alamamakta ve özel gereksinimli öğrencileri ile baş başa kalmaktadırlar. Sınıf öğretmenleri genel eğitim sınıflarında özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi için yeterli zaman ayırmaya ve emek vermeye çalışsalar bile bir ekip çalışması içinde olmadıkları için kaynaştırma eğitiminin üstesinden yeterince gelememektedir (Erişkin, Kıraç ve Ertuğrul, 2012; Kırcaali-İftar & Uysal, 1999).

Kaynaştırma eğitimi için gerekli olan ön koşulların, danışmanlık ve özel eğitim destek hizmetlerinin sağlanmadığı durumlarda kaynaştırma eğitiminin niteliğini düşer ve bunun sonucunda kaynaştırma eğitiminden beklenen yarar sağlanamaz (Elliott & McKenney, 1998; Erişkin, Kıraç & Ertuğrul, 2012; Gürgür & Yazçayır, 2019). Bunun sonucunda öğretmenler kaynaştırma eğitiminin normal gelişim gösteren öğrenciler için olumsuz etki yaratacağına ve özel gereksinimli öğrencilerin akademik ve sosyal yönden bir gelişim yaratamayacağına dair olumsuz düşünceler ve tutumlar edinebilmektedirler (Salend, 2001).

Öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim dönemlerinde yeterli kaynaştırma eğitimi verildiğinde ve sunulan destek eğitim hizmetlerinin yeterliliği artırıldığında, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ve öğrencisine yönelik daha olumlu bir yaklaşım içinde olması sağlanabilecektir (Diken, 1998; Gözün & Yıkılmış, 2004; Özyürek, 1988; Salend, 1998; Sargın, 2002). Bunun yanında öğretmenlere ihtiyaç duydukları materyal desteği sağlandığında ve profesyonel bir ekip çalışması için de yer alarak BEP hazırlanıp ve hayata geçirmelerine destek olunduğunda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve öğrencisine yönelik tutumları olumlu yönde değiştirecektir (Gürgür & Yazçayır, 2019; Sucuoğlu ve Kargın, 2014; Zigmond, Kloo & Volonino, 2009) Optimum kaynaştırma eğitimi koşulları sağlandığında kaynaştırma eğitimi ve öğrencisine yönelik öğretmen tutumlarının olumlu etkilendiği birçok çalışma da yer bulmuştur (Gürgür v& Yazçayır, 2019; Sarı, Çeliköz & Seçer 2009; Sucuoğlu & Kargın, 2014; Şahbaz, 1997; Yıkılmış, Şahbaz & Peker, 1998; Zigmond, Kloo & Volonino, 2009).

Sınırlılık ve Öneriler

Araştırmanın sınırlılığı yalnızca Batman il merkezinde çalışılması ve sadece sınıf öğretmenleri ile çalışılmasıdır. Kaynaştırma eğitiminin bir ekip çalışması olduğu göz önüne alınarak bu ekibin diğer üyeleri ile de ayrıntılı görüşmeler yapılarak, kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara ve çözüm önerilerine yönelik araştırmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Anılan, H., ve Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 74-90.

- Aral, N., ve Gürsoy, F. (2007). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Ataman, A. (2003), *Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim*, A. Ataman (Ed.), *Özel Eğitime Giriş* (s. 9-30). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Avcı, N. (1998). Entegrasyon ve entegre sınıf öğretmeni. *Destek Dergisi*, 1(1), 20-24.
- Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2009). *Kaynaştırma eğitimi*. 4. Baskı. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baykoç-Dönmez, N. ve Şahin, S. (2011). Özel eğitimin tarihi gelişimi. N. Baykoç, (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* (s. 535-556). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çağlar, D. (1998). *Türkiye’de özel eğitimin tarihçesi*. Cumhuriyet’in 75. Yılında İlköğretim, 1. Ulusal Sempozyumu, 27-28 Kasım 1998. Ankara. Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi Yayınları: 1.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Demir, M.K., ve Seçil, Açar. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 719-732.
- Diken, H. İ. (1998). *Sınıfında zihinsel engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarını karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Diken, H. İ. (2011). *Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Pegem Yayıncılık, 101.
- Elliot, D., & McKenney M. (1998). Four inclusion models that work. *Teaching Exceptional Children*, 30(4).
- Erişkin, A, Kırac, S, Ertuğrul, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğiti Dergisi*, 42(193), 200-213.
- Eripek, S. (2005). *Özel eğitim*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Gözün, Ö., & Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02).
- Gürgür, H. (2005). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında iş birliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gürgür, H., & Yazçayır, G. H. (2019). Türkiye’de kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmenlerin görüşlerine odaklanılmış lisansüstü eğitim tezlerinin sentezlenmesi: Meta-etnografik bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 845-872.
- Hannu, S., Petra, E., Mirna, N. & Olli-Pekka, M. (2012). Understanding teachers’ attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68.
- İskender, Ö. (2011) *İlk Öğretimde kaynaştırma*, Karahan yayınları: Adana
- İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının "özel eğitim" konusundaki yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 106-114.
- Kılıç, R. (2010). *Okullarımızda neden-niçin-nasıl kaynaştırma: Yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu*. Ankara: MEB. Yayınları.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British journal of educational psychology*, 77(1), 1-24.
- Link, M. P. (1991). Is Intepration Realy The last restrective environment? Teaching exceptional children education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2),1-13.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16(86), 45-50.

- Kırcaali-İftar, G. ve Uysal, A. (1999). Zihin özürlü öğrencilere özel eğitim danışmanlığı aracılığı ile uygulanan resimli fişlerle okuma yazma öğretiminin etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi*, 2, 3-13.
- MEB, (2013). *Çocuk gelişimi ve eğitimi; Kaynaştırma eğitimi*, MEB, Ankara 2013
- MEB, (2010). *Okullarımızda neden niçin nasıl kaynaştırma, yönetici, öğretmen, aile klavuzu*, Ankara Eylül 2010
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- Özgür, İ. (2011). *İlköğretimde kaynaştırma*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Özyürek, M. (1988). *Engelli kişilere yönelik değiştirilen tutumların sürekliliği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Rudd, F. (2002). *Grasping the promise of inclusion (EC309352)*. Arlington, VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education (ED477855).
- Salend, S. J. (1994). *Effective mainstreaming: Creating inclusive classrooms*. Macmillan College.
- Salend, S. J. (1998). Using an activities-based approach to teach science to students with disabilities. *Intervention in school and clinic*, 34(2), 67-72.
- Salend, S. J. (2001). Creating your own professional portfolio. *Intervention in school and clinic*, 36(4), 195-201.
- Sargın, N. (2002). *Anasınıfında bulunan zihinsel engelli çocuklara yönelik öğretmen tutumlarına ilişkin bir çalışma*. XI. Ulusal Eğitim Kongresi Bildirileri. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Sari, H., Celikoz, N., & Seçer, Z. (2009). An analysis of pre-school teachers' and student teachers' attitudes to inclusion and their self-efficacy. *International Journal of Special Education*, 24(3), 29-44.
- Saylan, G., & Pekçağlıyan, N. (2002). *Sınıf ve okul ortamına uygun olmayan davranışların azaltulmasında sınıf öğretmeni ve akranlara uyumayan davranışların ayrımlı pekiştirilmesi işlem sürecinin öğretime yönelik kaynaştırma destek eğitim programı uygulama örneği*. XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 289-298.
- Smith, T. E., Polloway, E. A., Patton, J. R., & Dowdy, C. A. (2014). *Teaching students with special needs in inclusive settings (Vol. 6)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Yeni ilköğretim programları ve öğretim yeterlikleri ışığında etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hizmetleri.
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*, İstanbul, Morpa Yayınları.
- Sucuoğlu, B.; Kargın, T. (2014). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şahbaz, Ü. (1997). *Öğretmenlerin özürlü çocukların kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının değişimindeki etkililiği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, Türkiye.
- Şeyihoğlu, A., & Gençer, G. (2011). Using metaphor technique in life sciences course. *Journal of Turkish Science Education*, 8(3), 83-100.
- Uçuş, Ş. (2016). Investigation of elementary school and preschool teacher candidates perceptions regarding special education through metaphors. *Adiyaman University Journal of Educational Sciences*, 6(2), 360-388.
- Vuran, S. (2014). *Özel eğitim*. Maya Akademi, Ekim 2014
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve türkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92-110.
- Yıkılmış, A., Şahbaz, Ü., & Peker, S. (1998). *Özel eğitim danışmanlığı ve kaynaştırma dersinin öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarına etkisi*, 8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Edirne.
- Yıkılmış, A. ve Gözün, Ö. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 65-77.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Zigmond, N., Kloo, A., & Volonino, V. (2009). What, where, and how? Special education in the climate of full inclusion. *Exceptionality*, 17(4), 189-204.

YETİŞKİNLERİN BİLİNÇLİ FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN İYİMSERLİK VE YAŞAM DOYUMLARINA ETKİSİ*

THE EFFECTS OF MINDFULNESS LEVELS OF ADULTS ON OPTIMISM AND LIFE SATISFACTION

Hande ÖZDOĞAN¹, Seher BALCI ÇELİK²

ÖZ: Bu araştırmanın amacı, yetişkinlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin, iyimserlik ve yaşam doyumlarına etkisini araştırmaktır. Araştırmanın örneklemini, Samsun ili merkezinde yaşayan 20 ve 50 yaş arasındaki 565 gönüllü yetişkin oluşturmaktadır. Örnekleme 399 kadın (%71), 166 erkek (%29) gönüllü yetişkin yer almaktadır. Araştırmada gerekli olan verileri elde etmek amacıyla Kişisel Bilgi Formu ve Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği ve İyimserlik Ölçeği uygulanmıştır. Yaşam Doyumu ve İyimserlik, Yaşam Doyumu ve Bilinçli farkındalık arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon Katsayısı ile test edilmiştir. Yaşam Doyumu ile İyimserlik arasında ve Yaşam Doyumu ile Bilinçli Farkındalık arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Sosyal katılım derecesi çok yüksek olan bireylerin yaşam doyumunu sosyal hayata katılım derecesi az ve çok az olan bireylerden daha yüksektir. Evli ve boşanmış bireylerin iyimserlik düzeylerinde bir fark yokken, her iki grubun da iyimserlik düzeyleri bekarlarından, evli bireylerin yaşam doyumunu bekarlarından yüksek bulunmuştur.

ABSTRACT: The aim of this study is to determine the effects of mindfulness levels of adults on optimism and life satisfaction. The sample of the study consisted of 565 volunteered adults between the age 20-50, who live in Samsun province. The sampling included 399 females (71%), 166 males (29%). Personal Information Form and Conscious Awareness Scale, Life Satisfaction Scale and Optimism Scale were applied in order to obtain the necessary data in the research. Relationships between Life Satisfaction and Optimism, Life Satisfaction and Mindfulness were tested with Pearson Correlation Coefficient. There is a positive relationship between Life Satisfaction and Optimism and between Life Satisfaction and Conscious Awareness. The life satisfaction of individuals with very high levels of social participation is higher than those with little or no participation in social life. While there was no difference in the level of optimism of married and divorced individuals, the level of optimism of both groups was found to be higher than that of the singles. The life satisfaction of married individuals is higher than that of singles. Life satisfaction of individuals with higher income levels is higher than those with lower income levels.

Anahtar sözcükler: Bilinçli farkındalık, iyimserlik, yaşam doyumunu

Keywords: Mindfulness, life satisfaction, optimism

Bu makaleye atf vermek için:

Özdoğan, H. ve Balcı Çelik, S. (2022). Yetişkinlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin iyimserlik ve yaşam doyumlarına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1907-1922.

Cite this article as:

Özdoğan, H. ve Balcı Çelik, S. (2022). The effects of mindfulness levels of adults on optimism and life satisfaction. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1907-1922.

* Bu makale Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK'in danışmanlığında Hande Özdoğan'ın Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.

¹ Uzman Psikolojik Danışman, Milli Eğitim, Samsun/Türkiye, e-mail: hndzdg@hotmai.col, ORCID 0000-0002-8550-3744

² Prof. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Samsun/Türkiye, e-mail: sbalci@omu.edu.tr ORCID: 0000-0001-9506-6528.

EXTENDED ABSTRACT

The aim of this study is to determine the effects of mindfulness levels of adults on optimism and life satisfaction. Our mind is constantly inclined to think about what happened in the past or what might happen in the future, and so it always generates new thoughts. Conscious awareness enables us to distance ourselves from the thoughts produced by our minds, thus playing a role in separating the boundaries of the individual's existence and the boundaries of the thoughts created by the individual. The individual who is in a state of conscious awareness is in a happy and awake mood. By gaining conscious awareness, it becomes easier for us to cope with all kinds of thoughts and feelings that take us captive and attack our mind from time to time, the mind can be calmed, and therefore our relationship with our thoughts and emotions is stretched. It is obvious that acquiring the skill of mindfulness can give an individual great power in coping with anxiety, fears and negative emotions. Therefore, it is thought that investigating the relationship between mindfulness and "optimism", one of the popular concepts of positive psychology, and revealing the results may reveal useful findings for the field. High life satisfaction allows the person to increase his positive emotions and thus to cope with situations that can create stress more easily. This is exactly why it is considered one of the most basic indicators of "well-being". As mentioned briefly above, mindfulness, optimism and life satisfaction, which constitute the content of the study, are variables that affect, include and may be related to many common areas. It was thought that presenting the findings by examining the three in terms of different variables could reveal important findings and would help researchers who will study on these issues later on.

Method

The sample of the study consisted of 565 volunteered adults between the age 20-50, who live in Samsun province. The sampling included 399 females (71%), 166 males (29%). Personal Information Form and Conscious Awareness Scale, Life Satisfaction Scale and Optimism Scale were applied in order to obtain the necessary data in the research. Relationships between Life Satisfaction and Optimism, Life Satisfaction and Mindfulness were tested with Pearson Correlation Coefficient.

Findings

There is a positive relationship between Life Satisfaction and Optimism and between Life Satisfaction and Conscious Awareness. The life satisfaction of individuals with very high levels of social participation is higher than those with little or no participation in social life. While there was no difference in the level of optimism of married and divorced individuals, the level of optimism of both groups was found to be higher than that of the singles. The life satisfaction of married individuals is higher than that of singles. Life satisfaction of individuals with higher income levels is higher than those with lower income levels. Individuals with low income levels have higher levels of optimism than those with low income. There was a moderate positive relationship between life satisfaction and conscious awareness. The levels of conscious awareness and social participation of individuals with very low level of social participation were found to be significantly different from those with very high and high levels of social participation. The marital status on the life satisfaction and conscious awareness scores leads to a meaningful difference. The level of conscious awareness of married individuals is higher than that of singles. The life satisfaction of the individuals with high income level is higher than the life satisfaction of those with low income. Conscious awareness levels of individuals with low income levels are higher than conscious awareness levels of individuals with high income levels.

Discussion and Conclusion

According to the results obtained in the research, the level of social participation affects life satisfaction and optimism. Life satisfaction of individuals with very high social participation was found to be higher than individuals with low or very low social participation. Satisfaction with life and the state of being happy vary from person to person, but the basis of happiness and satisfaction from life is to meet the basic needs of people in the first place. Allocating time to social and cultural activities positively affects

their life satisfaction. The study also confirms this. No significant relationship was found between optimism and the degree of social participation. When life satisfaction and optimism levels are analyzed according to the income level variable, the life satisfaction of individuals with high income level was found to be higher than those with low income level. Marital status causes a significant difference on life satisfaction and mindfulness scores. The life satisfaction of married individuals is higher than that of singles. It has been determined that the level of mindfulness of married individuals is higher than that of singles. The relationship between life satisfaction and mindfulness varies significantly according to the degree of participation in social life. The relationship between life satisfaction and mindfulness varies significantly according to marital status. The relationship between life satisfaction and mindfulness varies significantly according to income level. The sample group of the study consists of adults living in the center of Samsun. Working with samples representing different segments of the society will make the results more generalizable. In the literature, it is noteworthy that studies focusing on negative and more pathological issues are in the majority. It would be beneficial to carry out studies focusing more on positive psychology and to fill the gap in this subject. In the programs applied to the students in the guidance services of primary, secondary and higher education institutions, seminars that increase the level of optimism and conscious awareness, and individual and group psychological counseling can be provided. It is seen that the studies conducted in the country on mindfulness are relatively less on the subjects of life satisfaction and optimism. More research on mindfulness could fill the gap in this area. It is beneficial to organize trainings to improve adults' conscious awareness and optimism levels.

GİRİŞ

Bireyin davranışlarının en belirgin güdüleyicisinin mutluluk olduğunu felsefeciler tarih boyunca düşünmüşler ve günümüze yakın zamanlarda da psikologlar ve sosyal bilimciler de daha çok mutsuzluklar ve sorunlar üzerine yoğunlaşmışlardır. Son yıllarda gerek psikoloji, gerekse sosyoloji biliminde olumlu duyguların incelenmesine daha çok yer verilmiş, psikoloji ve psikoterapi alanında farkındalık temelli yaklaşımlar daha fazla önem kazanmışlardır. Farkındalık, kişinin olumsuz duygular hissettiğinde onları yok etmeye ya da bastırmaya çalışmadan, bu olumsuz duygulardan kaçmadan, onları yargılamadan, kabul etme ve olumsuz duyguları düşünmeyi seçmişlerdir. Bilinçli farkındalığın amacı, bilinçliliği o an içinde koruyarak, kendini inanç, düşünce veya duygu bağlarından kurtararak, hoş bir duygusal denge ve huzur duygusu geliştirmektir. Zihnimiz sürekli olarak geçmişte olanlar ya da gelecekte olabilecekleri düşünme eğilimindedir ve dolayısıyla her an yeni düşünceler üretmektedir. Bilinçli farkındalık, zihnimizin ürettiği düşüncelerle kendimiz arasına mesafe koymayı sağlamakta olup bireyin varlık sınırları ile oluşturduğu düşüncelerin varlık sınırlarını ayırıcı bir rol oynamaktadır. Birçok felsefi, ruhsal ve psikolojik gelenek iyilik halinin oluşması, sürdürülmesi ve arttırılması için bilinçliliğin önemini vurgulamaktadırlar (Brown ve Ryan, 2003; Kabat ve Zinn, 2000; Lykins ve Baer, 2009). Bilinçli farkındalık, acıyı azaltan tüm tecrübelerle ilişkide olmanın ve olumlu bir kişisel dönüşüm ve değişim için adım atmanın basit bir yoludur (Germer, Siegel ve Fulton, 2005). Bilinçli farkındalık, hayatta karşılaşılan zorluklarının verdiği acıyı azaltmak için basit bir deneyimle ilişki kurma yoludur. Bu beceri ile anda olan olaylara karşı daha az tepkisel olunmaktadır. Pozitif, negatif ve nötr tüm deneyimlerimizle ilişki kurulur ve bu beceri sayesinde iyi oluş durumu artırılır. Bilinçli farkındalık kavramı, çoğunlukla Budizmle ilişkilendirildiği ve kavramının kökeninin 2500 yıl öncesinde Sati kelimesiyle karşılık geldiği görülmektedir. Sati kelimesi, hatırlama, farkındalık ve dikkat anlamlarına gelmektedir (Germer, 2004). Bu kavramın içerdiği anlamlardan biri olan ‘hatırlamak’, yaşanmışları tekrar zihinde canlandırmak anlamında değildir. Geçmişte yaşananları kabullenerek dikkati şu anda olup bitene yeniden yönlendirme anlamına gelir (Özyeşil, 2011). Bilinçli farkındalık meditasyon teknikleriyle geliştirilebilen bir yetenek olduğu için bazı terapistler kendi meditasyon tecrübeleriyle klinik çalışmalarını bütünleştirmişlerdir. (Germer, 2004). Bilinçli farkındalık kazanarak, zaman zaman bizi esir alan ve zihnimize saldırıp duran türlü düşünce ve duygularla baş edebilmemiz kolaylaşmakta, zihin sakinleştirilebilme, dolayısıyla düşüncelerimiz ve duygularımızla olan ilişkimiz esnemektedir (Ögel, 2012). Ayrıca, endişe ve korkularla, olumsuz duygularla baş edebilmede çok büyük bir güç kazandırmaktadır. Böylece birey daha pozitif bir ruh hali içinde olmakta ve yaşadıkları, kimliği, yapıp ettikleri ve etrafında olup bitenlerle ilgili daha net ve sağlam bir görüş açısına sahip olmaktadır. Bu

yetiler kazanıldığında ise, psikolojik açıdan daha sağlıklı, yaşama bakış açısının da daha olumlu olacağı düşünülebilir. Dolayısıyla bilinçli farkındalığın, pozitif psikolojinin popüler kavramlarından biri olan “iyimserlik” ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Goleman (2000), iyimserliği yaşamda karşılaşılan sıkıntı ve engellere rağmen her şeyin iyi gideceğine olan inanç ve beklentiler şeklinde tanımlamıştır. Dolayısıyla iyimser bir tutum içinde olmak, bireyi depresyondan ve içine düşebileceği umutsuzluktan koruyacaktır (McGinnis, 1998).

İyimser bireylerin kişilik özelliklerine bakıldığında ise, sürekli tekrar halinde olan bir yapı göze çarpmaktadır. Birtakım problemler karşısında sadece çözüm beklemek yerine eyleme geçerler ve çözümleri kendileri ararlar. Hayattaki sıkıntılarını geçici ve çözülebilir olduğuna inanırlar. Başarısızlık yaşadıklarında ise, bunu kişisel olarak algılamaz ve çözüm aramaya devam ederler (Fellman, 2000). Genellikle ürkek davranmazlar, kendilerini serbest bir şekilde ifade edebilirler, çok alçakgönüllü olmadıkları gibi, tutuk tavırlar da sergilemezler. Başkalarıyla kolayca iletişim kurabilir, dostluk ilişkileri geliştirebilirler, çünkü özgüven sahibidirler (Kutlu, Balcı ve Yılmaz, 2004).

Yapılan araştırmalar iyimser bireylerin stres durumunda daha kolay amaca ulaştıklarını (Carver ve Scheier, 1990), iyimserliğin uyum ve psikolojik iyi oluş ile olumlu bir ilişkisi olduğunu göstermiştir (Carver ve Scheier, 1993). Bunun gibi bulgulara dayanarak şu söylenebilir, iyimserlik, fiziksel ve psikolojik iyi oluş açısından önemi tartışılmaz bir özelliktir (Scheier ve diğerleri, 1994). İyimserliğin, bireyleri kırılmalardan uzaklaştırdığı, morallerini yükselttiği ve hatta travmadan koruduğu üzerinde durulmakta ve psikolojik dayanıklılığı artıran önemli bir faktör olduğu belirtilmektedir (Gillham ve Reivich, 2004). Dolayısıyla iyimserlik, adeta olumsuz yaşantılar ve bireyin psikolojik olarak zorlanma durumu arasında yatıştırıcı ve koruyucu bir kalkan görevi görerek, bireyin ruhsal durumunun olumlu yönde değişmektedir (Segerstrom, Taylor, Kemeny ve Fahey, 1998).

Yaşam doyumu da aynı şekilde ruhsal durumla çok yakından ilgili genel bir kavramdır. Yaşam doyumu “Subjektif (Özel) İyi Oluş” kavramıyla açıklanmaktadır. Subjektif iyi oluş, bireyin yaşamındaki olumlu, olumsuz duygular bütünü ile bireyin ruhsal ve duygusal dengesi arasındaki ilişkidir. Subjektif iyi oluş, hem olumlu duyguları ve mutluluğu kapsar hem bireyin hedeflerine ulaşması ile de ilgilidir (Gülaldı, 2010; Selçukoğlu, 2001). Yaşam doyumunun yüksek olması, kişinin olumlu duygularının artmasına ve dolayısıyla stres yaratabilecek durumlarla daha kolay baş edebilmesine imkân sağlamaktadır. Bu nedenle de “iyi oluş” un en temel göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir (Gilman ve Huebner, 2006).

Yukarıda kısaca bahsedildiği üzere, çalışmanın içeriğini oluşturan bilinçli farkındalık, iyimserlik ve yaşam doyumu birçok ortak alanı etkileyen, içeren ve ilişkili olabilecek değişkenlerdir. Üçünün farklı değişkenler açısından incelenerek, bulguların ortaya konulmasının, önemli bulgular ortaya koyabileceği ve daha sonra bu konularda çalışma yapacak olan araştırmacılara da yardımcı olabileceği düşünülmüştür.

Araştırmada yetişkinlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin, iyimserlik düzeylerine ve yaşam doyumlarına anlamlı bir etkisi olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaca dayalı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yetişkinlerin yaşam doyumu düzeyleri ile iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 - 1a. Yetişkinlerin yaşam doyumu düzeyleri ile iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki cinsiyete göre anlamlı olarak değişmekte midir?
 - 1b. Yetişkinlerin yaşam doyumu düzeyleri ve iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki sosyal hayata katılım derecesine göre anlamlı olarak değişmekte midir?
2. Yetişkinlerin yaşam doyumu düzeyleri ve bilinçli farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 - 2a. Yetişkinlerin yaşam doyumu düzeyleri ve bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki cinsiyete göre anlamlı olarak değişmekte midir?
 - 2b. Yetişkinlerin yaşam doyumu düzeyleri ve bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki sosyal hayata katılım derecesine göre anlamlı olarak değişmekte midir?

YÖNTEM

Bu araştırma, yetişkinlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin, iyimserlik ve yaşam doyumlarına etkisini inceleyen ilişkisel-betimsel bir araştırmadır. İlişkisel araştırmalar, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek, neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmeyi hedefleyen araştırma modelleridir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini, Samsun ili merkezinde yaşayan 20 ve 50 yaş arasında 565 gönüllü yetişkin oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evreni rastgele randomizasyon yöntemi ile seçilmiştir. Örneklemde 399 kadın (%71), 166 erkek (%29) gönüllü yetişkin yer almaktadır.

Örneklemde yer alan yetişkinlerin %55'i 20-30 yaş aralığında, %26'sı 31-40 yaş aralığında, %19'u 41-50 yaş aralığındadır. Yetişkinlerin %26'sının aylık geliri 0-1000 TL, %27'sinin 1000-2000 TL, %36'sının 2000-3000 TL, %10'unun 3000-4000 TL arasındadır. %1'inin ise 4000 TL ve üzeri geliri vardır. %3'ünün ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi üst, %17'sinin orta-üst, %60'ının orta, %17'sinin orta alt, %3'ünün ise alt düzeydedir. Örneklemde yer alan yetişkinlerin %6'sı ilköğretim, %3'ü ortaokul, %6'sı lise, %85'i ise yükseköğretim mezunudur. %20'sinin doğum yeri köy, %29'unun ilçe, %28'inin il, %23'ünün ise büyükşehirdir. Yetişkinlerin %49'u evli, %46'sı bekar, %4'ü boşanmış, %1'i ise duldur. Örneklemdeki yetişkinlerin %81'i çekirdek ailede, %9'u ise geniş ailede yaşamaktadır. %5'inin ailesi parçalanmış, %5'i ise farklı aile yapılarına sahiptir. Yetişkinlerin %4'ünün sosyal hayata katılma derecesi çok yüksek, %19'unun yüksek, %46'sının normal, %21'inin az, %10'unun ise çok azdır. Örneklemde yer alan yetişkinlerin %30'u hayatlarında yaşadıkları sorunlar için profesyonel yardım almış, %70'i ise almamıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada katılımcıların kişisel bilgilerine ilişkin soruların yer aldığı 'Kişisel Bilgi Formu', bilinçli farkındalık düzeylerini ölçmeye yönelik, 'Bilinçli Farkındalık Ölçeği', iyimserlik düzeylerini ölçmeye yönelik 'İyimserlik Ölçeği' ve yaşam doyumunu düzeylerini ölçmeye yönelik 'Yaşam Doyumu Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçme araçlarının çalışma yapılan gruba uygun olup olmadığını belirlemek amacı ile ölçme araçlarının ilgili grupta Cronbach Alfa güvenilirlik katsayılarına bakılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmada bireylerin bazı demografik bilgilerini tespit etmek amacıyla araştırmacılar tarafından bir kişisel bilgi formu hazırlanmıştır.

Bilinçli Farkındalık Ölçeği: Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ), MAAS (Mindful Attention Awareness Scale), günlük yaşamda dikkat ve farkındalığı ölçmek için oluşturulmuştur (Brown ve Ryan, 2003). MAAS daha çok şimdiki zamanda olup biten şeylerle ilgili olarak farkındalık ve dikkatin var olup olmadığını tespitiyle ilgili bir ölçektir. Her biri bildiri niteliğinde olan ve onaylama ifade eden cümlelerden oluşan üzere toplam 15 maddelik bir ölçektir. Katılımcıların belirli bir durumu ne sıklıkta yaşadıkları, 6 dereceli (Hemen her zaman, hemen hiçbir zaman) likert tipi ölçek kullanılarak ölçülmektedir. Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz (2011) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .82, test-tekrar test korelasyonu .86 olarak hesaplanmıştır. Yapı geçerliliğini test etmek için Açıklayıcı ve Doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek boyutlu yapı göstermiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum istatistiklerine göre ($\chi^2=187.811$; $sd=90$, $p<.01$), ($\chi^2/sd=2.086$) BİFÖ tek boyutlu bir modeli doğrulamış ve model kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğu bulunmuştur. Bilinçli Farkındalık ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik ölçümleri sonucunda yüksek düzeyde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 90, en düşük puan 15'tir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması bilinçli farkındalık düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Bu çalışmada da ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .83 bulunmuştur.

Yaşam Doyumu Ölçeği: Diener ve arkadaşları tarafından 1985 yılında geliştirilen Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ - The Satisfaction With Life Scale (SWLS)), bireylerin yaşamlarından aldıkları doyumunu

belirlemek ve ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Yaşam Doyumu Ölçeği 7'li Likert tipinde olup (1: kesinlikle katılmıyorum - 7: Kesinlikle katılıyorum) 5 maddeden oluşmaktadır. Diener ve arkadaşları kendi yaptıkları orijinal çalışmada ölçeğin güvenilirliğini Cronbach Alpha = .87 olarak, ölçüt bağımlı geçerliğini ise .82 olarak saptamışlardır. Ölçek r. Köker (1991) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin üç hafta arayla uygulanan test tekrar test tutarlılık katsayısının .85 olduğunu belirlenmiştir. Yetim (1991) de düzeltilmiş split-half değerini .75 ve Kuder Richardson-20 değerini ise, .79 olarak hesaplamıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 35, en düşük puan ise 5'tir. Ölçekten alınan düşük puan yaşam doyumunun düşük olduğunu, yüksek puan ise yaşam doyumunun yüksek olduğu göstermektedir. Bu çalışmada da ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .86 bulunmuştur.

İyimserlik Ölçeği: Balcı ve Yılmaz (2002) tarafından üniversite öğrencilerinin iyimserlik düzeylerini ölçmek için geliştirilen iyimserlik ölçeği 4'lü Likert tipi ((1) Benim gibi hiç değil, (2) Benim gibi değil, (3) Bazen benim gibi ve (4) Tam benim gibi) bir ölçektir ve toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .96'dır. Ölçekten alabilecekleri en düşük puan 24, en yüksek puan ise 96'dır. Puanın yüksek olmasının anlamı, bireyin "iyimser" olarak algılandığı biçiminde değerlendirilmektedir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .74 bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan ölçme araçları, Samsun ili merkezinde yaşayan 20 ve 50 yaş arası 565 gönüllü yetişkine doğrudan araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce yetişkinlere araştırma hakkında bilgi verilmiş, yanıtız soru bırakmamaları rica edilmiş ve samimi olmayan cevaplardan kaçınmak için isim yazmalarına gerek olmadığı vurgulanmıştır. Ayrıca Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan gerekli izin alınmıştır (2016/187 karar sayısı).

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin tek değişkenli ve çok değişkenli normallik koşulunu sağlayıp sağlamadığı analiz edilmiştir. Tek değişkenli uç değerler katılımcıların Yaşam Doyumu, Bilinçli Farkındalık ve İyimserlik Ölçeklerinden aldıkları puanlar standardize edilmiş z puanlarına dönüştürülmüş ve z puanı -3.29 ile +3.29 aralığı dışında kalan değerler veri setinden çıkarılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2012). Bu bağlamda bu değer aralığının dışında puanlara sahip 3 katılımcı veri setinden çıkarılmıştır. Araştırmada çok değişkenli normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığı Mahalanobis uzaklık değerleri aracılığıyla incelenmiştir. Çok değişkenli normalliğin kontrolü doğrudan yapılamadığından bu varsayım Mahalanobis uzaklıkları aracılığıyla kontrol edilmiştir (Can, 2016). Araştırmada her bir alt problem için 2 bağımlı değişken bulunduğundan her biri için Mahalanobis uzaklıkları ayrı ayrı incelenmiştir. İki bağımlı değişkeni olan araştırmalar için Mahalanobis uzaklığı kritik değeri 13.82'dir. Bu değer üstündeki Mahalanobis değerleri uç değer olarak kabul edilmektedir. Yapılan analizler sonrasında araştırmada 13.82'yi aşan veri bulunmadığı görülmüştür.

Bağımlı değişkenlerin puan dağılımlarının normal olup olmadığına Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilks testleriyle incelenmiştir. Her iki test sonucu puanların normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Analizler bağımlı değişkenlere ait tüm ölçümlerin .05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermiştir. Ancak bununla birlikte Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilks testlerinin veri sayısının fazla olması durumunda normallikten küçük sapmalara duyarlı olduğu bilinmektedir. Bu nedenle verilerin normal dağılıp dağılmadığına çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek karar verilmiştir. Değişkenlere ait dağılımın betimsel istatistikleri Tablo 1 'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Ölçme araçlarına ait betimsel istatistikler

İstatistikler	Yaşam Doymu	Bilinçli Farkındalık	İyimserlik
Ortalama	22.33	44.58	75.37
Medyan	23	43	76
Varyans	35.91	210	111.27
Standart Sapma	5.99	14.5	10.54
Ranj	30	72	54
Çarpıklık	-.411	.552	-.512
Basıklık	-.394	-.127	.056

Her üç ölçme aracına ait betimsel istatistikler incelendiğinde genel olarak ortalama ve ortanca değerlerin birbirine oldukça yakın olduğu dolayısıyla dağılımların simetrik olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 aralığında olması normallikten önemli bir sapma olmadığını göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Varyansların homojenliği Levene Testi'yle sınanmıştır. Çalışmada bağımsız değişkenler olarak cinsiyet, sosyal katılım, medeni duruma yer verilmiştir. Bağımlı değişkenler ise Yaşam Doymu, İyimserlik ve Bilinçli Farkındalık ölçeklerinden alınan puanlardır. Birden fazla bağımlı değişken üzerinde tek bir bağımsız değişkenin etkisi incelendiğinden Tek Yönlü MANOVA'dan yararlanılmıştır (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2002). Tek yönlü MANOVA sonucu anlamlı bulunan değişkenlere ilişkin grupların ortalamaları arasındaki farklar incelenirken eğer varyanslar homojense Tukey, varyanslar homojen değilse Dunnett testinden yararlanılmıştır. Gruplar ortalamaları arasındaki farkların incelendiği birçok post hoc testi bulunmakla birlikte, bu testler temelde benzerdir ve birbirine yakın sonuçlar verir (Kalaycı, 2016). Ortalamalar arasındaki farkların anlamlılık değerlendirmesi için hata payı olarak $p < .05$ kabul edilmiştir. Verilerin analizi SPSS 21 kullanılarak yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacına dayalı olarak yapılan istatistiksel işlemler sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

1. Yaşam doymu ve iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Çalışmaya katılan yetişkinlerin yaşam doymu ve iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2.

Yetişkinlerin yaşam doymu düzeyleri ve iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiye ilişkin pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı değerleri

	Yaşam Doymu	İyimserlik
Yaşam Doymu	1.00	
İyimserlik	.44**	1.00

** $p < .01$

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların Yaşam Doymu ve İyimserlik puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .44$, $p < .01$).

1a. Yetişkinlerin yaşam doymu düzeyleri ile iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki cinsiyete göre anlamlı olarak değişmektedir.

Yetişkinlerin cinsiyetleriyle yaşam doymu düzeyleri ve iyimserlik düzeyleri puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Yetişkinlerin cinsiyetlerine göre yaşam doyumu ve iyimserlik puanlarına ait betimsel istatistikler

Değişken	n	Yaşam doyumu		İyimserlik	
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss
Kadın	166	22.34	6.07	75.44	10.56
Erkek	396	22.32	5.83	75.22	10.56

Tablo 3'te görüldüğü üzere katılımcıların yaşam doyumu ve iyimserlik puan ortalamaları cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Ortaya çıkan bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü MANOVA uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4 'de verilmiştir.

Tablo 4.

Cinsiyet değişkenine ilişkin tek yönlü MANOVA analiz sonuçları

Etki	Wilk's Lambda	F	Hipotez Serbestlik Derecesi	Hata Serbestlik Derecesi	p
Cinsiyet	1	.027	2	559	.974

p> .05

Tablo 4'de gerçekleştirilen Tek Yönlü MANOVA testi sonucunda yaşam doyumu ve iyimserlik düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre çok değişkenli temel etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür (p>.05). Bu bulgular, cinsiyet değişkenine göre yaşam doyumu ve iyimserlik puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

1b. Yetişkinlerin yaşam doyumu düzeyleri ve iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki sosyal hayata katılım derecesine göre anlamlı olarak değişmektedir.

Yetişkinlerin sosyal hayata katılım düzeyi ile yaşam doyumu ve iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarabilmek için sosyal hayata katılım düzeylerine bağlı olarak katılımcılar "çok yüksek", "yüksek", "normal", "az" ve "çok az" şeklinde gruplandırılmış ve gruplara ait yaşam doyumu ve iyimserlik puanlarına ilişkin betimsel istatistik değerleri Tablo 5 'te verilmiştir.

Tablo 5.

Yetişkinlerin sosyal hayata katılım ile yaşam doyumu ve iyimserlik puanlarına ait betimsel istatistik değerleri

Bağımlı Değişken	Sosyal Hayata Katılım	n	\bar{X}	Ss
Yaşam Doyumu	Çok yüksek	22	24.55	5.21
	Yüksek	109	22.74	5.57
	Normal	260	22.82	5.96
	Az	119	21.43	5.93
	Çok az	52	19.79	6.48
İyimserlik	Çok yüksek	22	76.59	12.23
	Yüksek	109	76.11	11.28
	Normal	260	76.06	9.76
	Az	119	73.72	10.83
	Çok az	52	73.65	11.15

Tablo 5'de görüldüğü üzere katılımcıların yaşam doyumu ve iyimserlik puan ortalamaları sosyal hayata katılım düzeyine göre farklılık göstermektedir. Ortaya çıkan farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü MANOVA uygulanmış ve sonuçlar Tablo 6 'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Yetişkinlerin sosyal hayata katılım değişkenine ilişkin tek yönlü MANOVA analiz sonuçları

Etki	Wilk's Lambda	F	Hipotez Serbestlik Derecesi	Hata Serbestlik Derecesi	p
Sosyal Hayata Katılım	.960	2.90	8	1112	.003

p< .05

Tek Yönlü MANOVA analizine göre kovaryans matrislerinin eşitliğine (p=.518, p>.05) ve değişkenlerin gruplar arası varyanslarının homojenliğine dayanılarak (Yaşam Doyumu Levene F=1.27, p=.280; İyimserlik Levene F=1.76, p=.136) Wilk's Lambda değeri dikkate alınmıştır.

Tablo 6'da görüldüğü gibi Tek Yönlü MANOVA sonucunda elde edilen değerler (Wilk's Lambda (Λ) = .960; $F_{8,1112} = 2.90$; p=.003) katılımcıların sosyal hayata katılım düzeylerine göre yaşam doyumu ve iyimserlik puanları arasında anlamlı bir fark bulunduğunu göstermektedir. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla bir yapılan Çok Değişkenli ANOVA testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Yetişkinlerin sosyal hayata katılım düzeyine ilişkin çok değişkenli ANOVA testi sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	KT	Sd	KO	F	p
Sosyal Katılım	Yaşam Doyumu	20.07	4	5.02	5.32	.000
	İyimserlik	5.82	4	1.45	1.57	.181
Hata	Yaşam Doyumu	525.67	557	.944		
	İyimserlik	516.13	557	.927		
Toplam	Yaşam Doyumu	545.83	562			
	İyimserlik	522.7	562			

 $\alpha=.05/2=.025$

Tablo 7 incelendiğinde yaşam doyumu ($F_{4,557}=5.32$; p=.000) puanlarında sosyal hayata katılım düzeyine göre katılımcılar arasında farklılıklar bulunduğu görülmektedir. İyimserlik puanlarının ise değişmediği görülmektedir. Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları Tablo 8 'de verilmiştir.

Tablo 8.

Yetişkinlerin yaşam doyumu puanlarına ilişkin Tukey testi sonuçları

Gruplar		Ortalama Farkı	Standart Hata	p
Çok yüksek	Yüksek	2.80	1.38	.252
	Normal	2.72	1.31	.230
	Az	4.12*	1.37	.023
	Çok az	5.76*	1.50	.001
Yüksek	Çok yüksek	-2.80	1.38	.252
	Normal	-.08	.67	1
	Az	1.31	.78	.447
	Çok az	2.95	.99	.026
Normal	Çok yüksek	-2.73	1.31	.230
	Yüksek	.08	.67	1
	Az	1.39	.65	.209
	Çok az	3.03*	.90	.007
Az	Çok yüksek	-4.12*	1.37	.023
	Yüksek	-1.31	.78	.447
	Normal	-1.39	.65	.209
	Çok az	1.64	.98	.453

Tablo 8. (Devamı)

Çok az	Çok yüksek	-5.76*	1.50	.001
	Yüksek	-2.95	.99	.026
	Normal	-3.03*	.89	.007
	Az	-1.64	.98	.453

$$\alpha=.05/2=.025$$

Tablo 8 incelendiğinde gruplar arası farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey testi sonucunda sosyal katılımı çok yüksek olan bireylerin yaşam doyumu (\bar{X} =24.55) sosyal katılımı az (\bar{X} =21.43) ve çok az (\bar{X} =19.79) olan bireylerden anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

2. Yetişkinlerin yaşam doyumu düzeyleri ve bilinçli farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Çalışmaya katılan yetişkinlerin yaşam doyumu düzeyleri ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Yaşam Doyumu ve Bilinçli Farkındalık Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Değerleri

	Yaşam Doyumu	Bilinçli Farkındalık
Yaşam Doyumu	1.00	
Bilinçli Farkındalık	.35**	1.00

**p<.01

Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların yaşam doyumu ve bilinçli farkındalık puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (r=.35, p<.01).

2a. Yetişkinlerin yaşam doyumu düzeyleri ve bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki cinsiyete göre anlamlı olarak değişmektedir.

Yetişkinlerin cinsiyetleriyle yaşam doyumu ve bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek için katılımcılar cinsiyetlerine bağlı olarak “kadın” ve “erkek” şeklinde iki grupta sınıflandırılmış ve bu grupların yaşam doyumu ve bilinçli farkındalık puanlarına ilişkin katılımcı sayısı, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10.

Yetişkinlerin cinsiyetlerine göre yaşam doyumu ve bilinçli farkındalık puanlarına ait betimsel istatistikler

Değişken	n	Yaşam Doyumu		Bilinçli Farkındalık	
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss
Kadın	166	22.32	5.83	43.88	13.71
Erkek	396	22.34	6.07	44.88	14.83

Tablo 10’da görüldüğü üzere katılımcıların yaşam doyumu ve bilinçli farkındalık puan ortalamaları cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Ortaya çıkan bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü MANOVA uygulanmış ve sonuçlar Tablo 11 ’de sunulmuştur.

Tablo 11.

Cinsiyet değişkenine ilişkin tek yönlü MANOVA analiz sonuçları

Etki	Wilk’s Lambda	F	Hipotez Serbestlik Derecesi	Hata Serbestlik Derecesi	p
Cinsiyet	.999	.282	2	559	.754

Gerçekleştirilen Tek Yönlü MANOVA testi sonucunda Yaşam Doyumu ve Bilinçli Farkındalık puanlarının cinsiyet değişkenine göre çok değişkenli temel etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür ($p>.05$). Bu bulgular, cinsiyet değişkenine göre yaşam doyumu ve bilinçli farkındalık puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

2b. Yetişkinlerin yaşam doyumu düzeyleri ve iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki sosyal hayata katılım derecesine göre anlamlı olarak değişmektedir.

Yetişkinlerin sosyal hayata katılım düzeyi ile yaşam doyumu ve bilinçli farkındalık arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarabilmek için sosyal hayata katılım düzeylerine bağlı olarak katılımcılar “çok yüksek”, “yüksek”, “normal”, “az” ve “çok az” şeklinde gruplandırılmış ve gruplara ait yaşam doyumu ve bilinçli farkındalık için n, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo12.

Yetişkinlerin sosyal hayata katılımları ile yaşam doyumu ve bilinçli farkındalık puanlarına ait betimsel istatistikler

Bağımlı Değişken	Sosyal Katılım	Hayata	n	\bar{X}	Ss
Yaşam Doyumu	Çok yüksek		22	25.54	5.20
	Yüksek		109	22.74	5.56
	Normal		260	22.81	5.96
	Az		119	21.42	5.92
	Çok az		52	19.78	6.48
Bilinçli Farkındalık	Çok yüksek		22	38.31	15.50
	Yüksek		109	39.77	13.08
	Normal		260	44.46	14.20
	Az		119	48.02	14.50
	Çok az		52	50.03	14.74

Tablo 12’da görüldüğü üzere katılımcıların yaşam doyumu ve bilinçli farkındalık puan ortalamaları sosyal hayata katılım düzeyine göre farklılık göstermektedir. Ortaya çıkan farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü MANOVA uygulanmış ve sonuçlar Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13.

Sosyal hayata katılım değişkenine ilişkin tek yönlü MANOVA analiz sonuçları

Etki	Wilk’s Lambda	F	Hipotez Serbestlik Derecesi	Hata Serbestlik Derecesi	p
Sosyal Hayata Katılım	.914	6.37	8	1112	.000

Tek Yönlü MANOVA analizine göre kovaryans matrislerinin eşitliğine ($p=.868$, $p>.05$) ve değişkenlerin gruplar arası varyanslarının homojenliğine dayanılarak (Yaşam Doyumu Levene $F=1.27$, $p=.280$; Bilinçli Farkındalık Levene $F=.466$, $p=.760$) Wilk’s Lambda değeri dikkate alınmıştır. Tablo 23’te görüleceği üzere Tek Yönlü MANOVA sonucunda elde edilen değerler (Wilk’s Lambda (Λ) = .914; $F_{8,1112} = 6.37$; $p=.000$) katılımcıların sosyal katılım düzeylerine göre yaşam doyumu ve bilinçli farkındalık puanları arasında anlamlı bir fark bulunduğunu göstermektedir. Bir başka ifadeyle yaşam doyumu ve bilinçli farkındalık üzerinde sosyal katılım düzeyi anlamlı bir farklılığa yol açmaktadır. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla bir sonraki aşamada Çok Değişkenli ANOVA yapılmış ve sonuçlar Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14.

Sosyal hayata katılım düzeyine ilişkin çok değişkenli ANOVA sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	KT	Sd	KO	F	p
Sosyal Katılım	Yaşam Doyumu	740.858	4	185.214	5.32	.000
	Bilinçli Farkındalık	6348.760	4	1587.190	7.91	.000
	Yaşam Doyumu	19406.582	557	34.841		
Hata	Bilinçli Farkındalık	111711.640	557	200.559		
	Yaşam Doyumu	300535	562			
	Bilinçli Farkındalık	1235237	562			

 $\alpha=.05/2=.025$

Tablo 14 incelendiğinde yaşam doyumu ($F_{4,557}=5.32$; $p=.000$) ve bilinçli farkındalık ($F_{4,557}=57.91$; $p=.000$) puanlarında sosyal katılım düzeylerine göre katılımcılar arasında farklılıklar bulunduğu görülmektedir. Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 15 ve 16'de sunulmuştur.

Tablo 25.

Yaşam doyumu puanlarına ilişkin Tukey testi sonuçları

Gruplar		Ortalama Farkı	Standart Hata	p
Çok yüksek	Yüksek	2.80	1.37	.252
	Normal	2.72	1.31	.230
	Az	4.11*	1.36	.023
	Çok az	5.75*	1.50	.001
Yüksek	Çok yüksek	-2.80	1.37	.252
	Normal	-.07	.67	1
	Az	1.31	.78	.447
	Çok az	2.95	.99	.026
Normal	Çok yüksek	-2.72	1.31	.230
	Yüksek	.07	.67	1
	Az	1.39	.65	.209
	Çok az	3.03*	.89	.007
Az	Çok yüksek	-4.11*	1.36	.023
	Yüksek	-1.31	.78	.447
	Normal	-1.39	.65	.209
	Çok az	1.64	.98	.453
Çok az	Çok yüksek	-5.75*	1.50	.001
	Yüksek	-2.95	.99	.026
	Normal	-3.03*	.89	.007
	Az	-1.64	.98	.453

 $\alpha=.05/2=.025$

Tablo 15 incelendiğinde gruplar arası farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey testi sonucunda sosyal katılımı çok yüksek olan bireylerin yaşam doyumu ($\bar{X}=25.54$) sosyal katılımı az ($\bar{X}=21.43$) ve çok az ($\bar{X}=19.79$) olan bireylerden anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Diğer bir ifadeyle, sosyal katılımı çok yüksek olan bireylerin yaşam doyumu sosyal katılımı az ve çok az olan bireylerden daha yüksektir.

Tablo 16.

Bilinçli farkındalık puanlarına ilişkin Tukey testi sonuçları

Gruplar		Ortalama Farkı	Standart Hata	p
Çok yüksek	Yüksek	-1.45	3.31	.992
	Normal	-6.15	3.14	.289
	Az	-9.70	3.28	.027
	Çok az	-11.72*	3.60	.011
Yüksek	Çok yüksek	1.45	3.31	.992
	Normal	-4.69	1.61	.031
	Az	-8.25*	1.87	.000
	Çok az	-10.26*	2.38	.000
Normal	Çok yüksek	6.15	3.14	.289
	Yüksek	4.69	1.61	.031
	Az	-3.55	1.56	.157
	Çok az	-5.56	2.15	.074
Az	Çok yüksek	9.70	3.28	.027
	Yüksek	8.25*	1.87	.000
	Normal	3.55	1.56	.157
	Çok az	-2.01	2.35	.913
Çok az	Çok yüksek	11.72*	3.60	.011
	Yüksek	10.26*	2.38	.000
	Normal	5.56	2.15	.074
	Az	2.01	2.35	.913

 $\alpha=.05/2=.025$

Tablo 16 incelendiğinde gruplar arası farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey testi sonucunda sosyal katılımı çok az olan bireylerin bilinçli farkındalığının ($\bar{X}=50.03$) sosyal katılımı çok yüksek ($\bar{X}=38.31$) ve yüksek ($\bar{X}=39.77$) olan bireylerden anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Aynı zamanda sosyal katılımı az olan bireylerin bilinçli farkındalık puanları ($\bar{X}=48.02$) sosyal katılımı yüksek olan bireylerin bilinçli farkındalık puanlarından anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, sosyal katılımı çok az olan bireylerin bilinçli farkındalığı sosyal katılımı yüksek ve çok yüksek olan bireylerden daha fazla olmakla birlikte aynı şekilde sosyal katılımı az olan bireylerin bilinçli farkındalığı sosyal katılımı yüksek olan bireylerden fazladır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Yetişkinlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin, iyimserlik ve yaşam doyumlarına etkisini araştırıldığı çalışmada; ilk önce, yaşam doyum ve iyimserlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgular, yaşam doyum ve iyimserlik arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Başka bir deyişle, bireyin yaşam doyumunu arttıkça iyimserlik düzeyi de artış göstermektedir. İyimserlik hem mutluluğu hem de yaşam doyumunu olumlu etkilemektedir. Sapmaz ve Doğan (2012) da iyimserliğin, hem mutluluk hem de yaşam doyumunu yordadığını vurgulamışlardır. İyimserliğin kişinin hayata bakış şeklini ve karşılaştığı durumları nasıl değerlendirdiğini etkilediği düşünülürse böyle bir sonuç şaşırtıcı değildir.

Yaşam doyum ve iyimserlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, bu çalışmada yaşam doyum ve iyimserliğin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmediği saptanmıştır. Alanyazın incelendiğinde kadın katılımcıların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde erkek katılımcılardan daha iyimser oldukları görülmektedir (Puskar ve diğerleri, 2010; Ruthig ve Allery, 2008). Bu çalışmada, cinsiyetin anlamlı düzeyde farklılaşma yaratmamış olmasının nedeni seçilen örneklemin özellikleri olabilir. Çalışmada toplumsal cinsiyet rollerinden daha az etkilenen, büyük çoğunluğu lisans mezunu bir örneklemin seçilmiş olması bu sonuca neden olmuş olabilir.

Yetişkinlerin sosyal hayata katılım düzeyleri yaşam doyum ve iyimserliği etkilemektedir. Sosyal hayata katılımı çok yüksek olan bireylerin yaşam doyum, sosyal hayata katılımı az ve çok az olan bireylerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yaşam doyum ve mutlu olma durumu insana göre değişir ama mutluluğun ve yaşamdan doyum almanın temelinde ilk başta insanın temel ihtiyaçlarının karşılanması vardır. Daha sonra fiziksel çevre, sosyal çevre, yaşam şartları öne çıkar. Dolayısıyla sosyal hayata katılım, insanların boş vakitlerinde kültür, sanat, tiyatro, opera vb. sosyal ve kültürel faaliyetlere

zaman ayırması onların yaşam doyumunu olumlu olarak etkilemektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgular da bunu doğrulamaktadır. İyimserlik ve sosyal hayata katılım derecesi arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Araştırmada ikinci olarak yetişkinlerin yaşam doyumunu düzeyleri ve bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yaşam doyumunu ve bilinçli farkındalık arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre bilinçli farkındalığı yüksek olan bireylerin yaşam doyumunun daha fazla olduğu söyleyebilir. Bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan birey, şimdiki ana yargısız olarak dikkatini verebilmekte ve şu anda her ne oluyorsa onu yargısız olarak kabullenebilmektedir. Olumlu, olumsuz ya da nötr tüm yaşantılarıyla iç içe olan bireyin acıları azalır ve iyi oluş hali artar. Dolayısıyla bilinçli farkındalığı yüksek olan bireylerin yaşam doyumunun yüksek olması beklenen bir durumdur. İyi oluş hali ve bilinçli farkındalığı inceleyen çalışmada (Brown ve Ryan, 2003) bilinçli farkındalık ile iyi oluş arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğunu ve bilinçli farkındalığı yüksek olan bireylerin yaşamdan daha yüksek doyum elde ettiklerini ve iyi oluş düzeylerinin dühu yüksek olduğunu saptamışlardır.

Cinsiyet değişkenine göre yaşam doyumunu ve bilinçli farkındalık puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu araştırmada, cinsiyetin anlamlı düzeyde farklılaşma yaratmamış olmasının nedeni seçilen örneklemin özellikleri olabilir. Brown, West, Loverich ve Biegel (2011) yaptıkları araştırmada ergenlerin bilinçli farkındalıklarını incelemişlerdir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında, erkek ergenler ile kız ergenlerin bilinçli farkındalık düzeyi arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Alan taraması yapılırken bilinçli farkındalık ile cinsiyet değişkeninin karşılaştırıldığı başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dost (2007) üniversite öğrencilerini örneklem olarak aldığı araştırmasında kızların yaşam doyumlarının erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çivitçi (2009) de ikinci kademe öğrencilerini örneklem olarak aldığı araştırmasında yalnızca okul yaşam doyumunda cinsiyetler arasında bir fark bulunmuştur.

Sosyal hayata katılım derecesi açısından incelendiğinde, yaşam doyumunu ve bilinçli farkındalık üzerinde sosyal hayata katılım düzeyi anlamlı bir farklılığa yol açmaktadır. Sosyal hayata katılımı çok yüksek olan bireylerin yaşam doyumunu, sosyal hayata katılımı az ve çok az olan bireylerden yüksek, bunun yanında sosyal hayata katılımı çok az olan bireylerin bilinçli farkındalığı sosyal hayata katılımı çok yüksek ve yüksek olan bireylerden anlamlı düzeyde farklıdır. Bir diğer deyişle sosyal katılımı az olan bireylerin bilinçli farkındalığı sosyal katılımı yüksek olan bireylerden anlamlı düzeyde yüksektir. Sosyal hayata katılımı çok az olan bireylerin bilinçli farkındalığı, sosyal hayata katılımı yüksek ve çok yüksek olanlardan daha fazla olmakla birlikte, aynı şekilde sosyal hayata katılımı az olan bireylerin bilinçli farkındalığı, sosyal hayata katılımı yüksek olan bireylerden fazladır. Aslında bilinçli farkındalık daha derin bir farkındalık hali olarak tanımlanmaktadır. Bilincin bilincinde olmaktır. Bilinçli farkındalık halinde olan birey, an be an zihninin nereye yöneldiğinin farkındadır. Dolayısıyla buradan yola çıkarak, sosyal hayata çok katılan bireylerin aslında bu yoğunluk ve karmaşa halinde aslında daha az bilincinin bilincinde oldukları söylenebilir. Hatta daha derin düşündüğümüzde, bazı bireylerin belki anın, yaşananların ve olup bitenin daha az farkında olmak ve kaçmak için sosyal hayata daha fazla katıldıkları düşünülebilir. Bilinçli farkındalık, bireylerin her şeyi olduğu gibi görmesine ve kabul etmesine ve yaşamdaki tüm anların zenginliğini deneyimlemesine yardımcı olmaktadır. Bazı bireyler yaşamdaki her şeyi olduğu gibi kabul etmek ve görmek istemeyebilirler. Bu nedenle de kendileriyle kalmamak adına, sosyal hayata katılım derecelerini artırarak, o yoğunluk arasında gerçekte olup bitenleri görmekten kaçınabilirler. Gerçekte bilinçli farkındalık bize acı veren düşünce ve duyguları düzgün ve dengeli bir şekilde kabul etme yeteneği vermektedir. Ancak bu farkındalığa sahip olmadan, acı veren düşünce ve duyguları kabul etmek yerine, bu düşünce ve duygulardan kaçınmak, başka şeylerle meşgul olarak sağlanabilir. Yaşam üzüntülerle doludur. Bu yüzden sürekli olarak yaşamda keyif veren şeyleri artırmaya çabalayan bireyler, sosyal hayata daha fazla katılma yolunu tercih edebilirler. Başka bir açıdan bakarsak, bilinçli farkındalığı yüksek olan bireyler hayattaki üzüntülerin tam olarak farkındadır ve olan biteni yargısız kabullenmiştir. Olan bitene karşı daha az tepki gösterir. Böylece acılar azalır ve iyi oluş hali artar. Dolayısıyla bilinçli farkındalığı yüksek olan bireylerin hayatı rutin olarak algılamalarının daha az rastlanır bir durum olduğunu düşünebiliriz. Zihinleri uyanıktır ve yaşam zenginliklerle doludur. Dolayısıyla bilinçli farkındalığı yüksek olan bireyler dünya ile daha fazla temas halindedir. Bu nedenle sosyal hayata katılma isteğini çok fazla hissetmeyebilirler. Oysa hayatı rutin olarak algılayan ve günlük hayat içinde yaşadıklarıyla temas girip, daha az hisseden bireyler daha fazla şey hissedebilmek adına da sosyal hayata daha fazla katılmayı tercih edebilirler.

Sonuç olarak araştırmanın bulguları bütün olarak değerlendirilecek olursa şunlar söylenebilir: Yaşam doyumu ve iyimserlik arasında pozitif düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal katılım derecesi çok yüksek olan bireylerin yaşam doyumu sosyal hayata katılım derecesi az ve çok az olan bireylerden daha yüksektir. Yaşam doyumu ve bilinçli farkındalık arasında ise orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Sosyal katılım düzeyi çok az olan bireylerin bilinçli farkındalık düzeyi, sosyal katılım düzeyi çok yüksek ve yüksek olan bireylerden anlamlı düzeyde farklı bulunmuştur. Yaşam doyumu ve bilinçli farkındalık puanları üzerinde medeni durum anlamlı bir farklılığa yol açmaktadır. Sosyal hayata katılım derecesine göre anlamlı olarak değişmektedir. Yaşam doyumu ve iyimserlik arasındaki ilişki medeni duruma göre anlamlı şekilde değişmektedir. Yaşam doyumu ve iyimserlik arasındaki ilişki gelir düzeyine göre anlamlı olarak değişmektedir. Yaşam doyumu ve bilinçli farkındalık arasında anlamlı bir ilişki vardır. Yaşam doyumu ve bilinçli farkındalık arasındaki ilişki cinsiyete göre anlamlı şekilde değişmemektedir. Yaşam doyumu ve bilinçli farkındalık arasındaki ilişki sosyal hayata katılım derecesine göre anlamlı olarak değişmektedir.

Öneriler

Bu çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

1. Araştırmanın örneklem grubu, Samsun merkezde yaşamakta olan yetişkinlerden oluşmaktadır. Çalışma ergen ve yaşlı örneklemelerinde de yapılarak elde edilen sonuçların daha genellenebilir olması sağlanabilir.
2. Sosyal hayata katılım yaşam doyumunu olumlu yönde etkilediği bulgularından dolayı yetişkinlerin boş zamanlarını değerlendirebilecekleri sanat ve kültürel etkinliklerin çeşitleri artırılarak, yetişkinlerin bunlardan yararlanabilmeleri için gerekli bilgilendirme ve yönlendirme çalışmaları yapılmalıdır.
3. Yaşam doyumu ile bilinçli farkındalık arasındaki ilişki nedeni ile farklı gelişim dönemindeki bireylere bilinçli farkındalık düzeylerini artırmaya yönelik bilinçli farkındalık temelli psiko-eğitim programları hazırlanarak bu programlara katılımları sağlanarak yaşam doyum düzeyleri artırılabilir.

KAYNAKÇA

- Balcı, S., & Yılmaz M. (2002). İyimserlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 54-60.
- Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.
- Brown, K.W., West, A.M., Loverich, T.M. & Biegel, G.M. (2011). Assessing adolescent mindfulness: Validation of an adapted Mindful Attention Awareness Scale in adolescent normative and psychiatric populations. *Psychological Assessment*, 23, 1023-1033.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carver, M.F. & Scheier, C.S. (1990). Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view. *Psychological Review*, 97 (1), 19 – 35.
- Carver, M.F. & Scheier, C.S. (1993). On the power of positive thinking: The benefits of being optimistic. *Current Directions in Psychological Science*. 2 (1), 26-30 . <https://doi.org/10.1111%2F1467-8721.ep10770572>.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi: Ankara.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985) The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*. 49, 71-75.
- Dost, M.T. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 132-143.
- Fellman, E. (2000). *Olumlu düşünme gücü*. (B. Başak. ve S. Özçalı, Çev.) Beyaz Yayınları: İstanbul.
- Germer, C. (2004). What is mindfulness?. *Insight Journal*, 22, 24- 29.
- Germer, C.K., Siegel, R.D. & Fulton, P.R. (2005). *Mindfulness and psychotherapy*. New York: Guilford.

- Gillham J. & Reivich, K. (2004). Cultivating optimism in childhood and adolescence. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 146 – 163.
- Gilman, R. & Huebner, E.S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 311-319.
- Goleman, D. (2000) *Duygusal zeka* (B.S. Yüksel, Çev.). Varlık Yayınları: İstanbul.
- Gülaldı, D. (2010). *Erken çocuklukta serebral palsi'li ve otistik çocuk annelerinin ebeveyn stres düzeylerinin yaşam doyumları ile ilişkilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kabat-Zinn, J. (2000). Indra's net at work: The mainstreaming of Dharma practice in society. İçinde G. Watson, S. Batchelor, & G. Claxton (Eds.), *The psychology of awakening: Buddhism, science, and our day-to-day lives* (pp. 225–249). Samuel Weiser.
- Kalaycı, Ş. (Ed.) (2016). *SPSS Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kutlu, M., Balcı, S. & Yılmaz, M. (2007). İletişim beceri eğitiminin öğrencilerin kendini ayarlama ve iyimserlik düzeylerine etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 27, 1-4.
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lykins, E. L.B. & Bear, R.A. (2009) Psychological functioning in a sample of long-term practitioners of mindfulness meditation. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 23 (3), 226-241. <https://doi.org/10.1891/0889-8391.23.3.226>
- McGinnis, A.L. (1998). *İyimserliğin gücü* (A. Kayaş, Çev.). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Ögel, K. (2012). *Farkındalık (ayrimsama) ve kabullenme temelli terapiler*. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Özyeşil, Z. (2011). *Öz-anlayış ve bilinçli farkındalık* (1. basım). Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Özyeşil, Z., Arslan, Ç., Kesici, Ş., ve Deniz, M. E., (2011) Bilinçli farkındalık ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36 (160), 224-235.
- Puskar, K.R., Bernardo, L.M., Ren, D., Haley, T.M., Tark, K.H., Switala, J. & Siemon, L. (2010). Self-esteem and optimism in rural youth: Gender differences. *Contemporary Nurse*, 34(2), 90-198.
- Ruthig, J. C., & Allery, A. (2008). Native American elders' health congruence: The role of gender and corresponding functional well-being, hospital admissions, and social engagement. *Journal of Health Psychology*, 13, 1072-1081.
- Sapmaz, F. & Doğan, T. (2012). Mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak iyimserlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 63-69.
- Scheier, M. F., Carver, S. C. & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery and self-esteem): A reevaluation of the life orientation test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(6), 1063 – 1078.
- Seegerstrom, C., Taylor, S. E., Kemeny, M. E. & Fahey, J. L. (1998). Optimism associated with mood, coping, and immune change in response to stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (6), 1646 – 1655.
- Selçukoğlu, Z. (2001). *Araştırma görevlilerinde tükenmişlik düzeyi ile yalnızlık düzeyi ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Sümbüloğlu, K. ve V. Sümbüloğlu (2002). *Biyoistatistik*, Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Tabachnick, B. G & Fidell, L. S. (2012). *Using Multivariate Statistics*. (6. Basım) Harlow: Pearson Education.
- Yetim, Ü. (1991), *Reliability and validity of satisfaction with life scale in Turkish form (In Turkish)*. Paper presented to the 6th National Psychology Conference, Istanbul, Turkey. In the State of Art Lectures of 6th National Psychology Conference Book, 200-206, Istanbul University Publication.

ÖRNEK OLAY VE OYUN YOLUYLA ÖĞRETİMİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÖĞRENME DÜZEYİNE ETKİSİ¹

THE EFFECTS OF TEACHING THOUGHT CASE STUDY METHOD AND GAMES ON LEARNING LEVELS IN STUDIES COUSES

Hülya Pehlivan², Özcan Demirel³

ÖZ: Bu araştırma, örnek olay ve oyun yoluyla öğretimin Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme düzeyine etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla geleneksel öğretim, örnek olay yoluyla öğretim ve oyun yoluyla öğretimin yapıldığı üç grup üzerinde çalışılmıştır. Araştırmanın denekleri Ankara Gazi Mahallesi'nde bulunan Gazi İlkokulunda 1996-1997 Bahar döneminde 4. Sınıfa devam eden öğrenciler arasından seçilmiştir. Denek gruplarından birinde “İnsan Hakları” ile ilgili 32, “Vatan ve Millet” konusu ile ilgili 21 ilke için yazılmış örnek olaylar kullanılmıştır. Diğer deney grubunda ise aynı konular kart oyunları, drama, rol yapma ile oyunlaştırılarak işlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; toplam erişimi, bilgi düzeyi erişimi ve kavrama düzeyi erişiminde geleneksel yöntem ile örnek olay arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Oyun grubu ile geleneksel öğretimin yapıldığı grup arasında ve oyun ile örnek olayın kullanıldığı grup arasında oyun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu araştırmanın sonuçları oyunun geleneksel öğretim ile örnek olay yoluyla öğretimden daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle, özellikle de kavramların öğretimi ile ilkelerin öğretiminde oyun yoluyla öğretimden yararlanılmalıdır.

ABSTRACT: This study aims to determine the effects of teaching through case study method and games on learning levels in Social Studies courses. Therefore, the study focuses on three groups which are taught in traditional method, through case study method and through games. The participants were selected from the fourth graders attending Gazi elementary school in Ankara in the spring semester of 1996-1997 academic year. Cases prepared for 32 principles about “Human Rights” and cases prepared for 21 principles about “homeland and Nation” were used in one of the groups of subjects. The same subjects were taught in the other experimental group through games by using card games, drama and role plays. It was found that there were no statistically significant differences between total gains, knowledge level gains and comprehension level gains between groups which were taught in traditional method and which were taught through case study method. However, on comparing the game group with the group of traditional method and with the group of case study, significant differences were found in favour of the game group. The results obtained in this study suggest that games are more influential than traditional teaching and also more influential than teaching through case study method. Therefore, teaching through games should be employed especially in teaching concepts and in teaching principles.

Anahtar sözcükler: Örnek olay, Drama, Rol yapma, Kart oyunları.

Keywords: Case study, Drama, Role playing, Card games.

Bu makaleye atf vermek için:

Pehlivan, H., & Demirel, Ö. (2022). Örnek olay ve oyun yoluyla öğretimin sosyal bilgiler dersinde öğrenme düzeyine etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1923-1932

Cite this article as:

Pehlivan, H., & Demirel, Ö. (2022). The effects of teaching thought case study method and games on learning levels in studies courses. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1923-1932

¹ Bu araştırma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın doktora tezi kapsamında üretilmiştir.

² Öğr. Gör. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara, Türkiye, hulyapeh@hacettepe.edu.tr, Orcid: 0000-0001-6772-8125

³ Prof Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara, Türkiye, demirel.ozcan@gmail.com, Orcid:0000-0002-1310-0559

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The concept of education should be clarified before clarifying the phenomenon of education. Education means use of labour-intensive and technology-intensive sources to raise the behaviours of a person or of more than one person to the targeted level. When it is necessary to make education more specific, the most typical indicators of this are schools and classrooms in schools. Classrooms are the most special and the most concrete places where teachers and students are in interaction. If we put the most effective teachers in classrooms and if we provide them with opportunities to implement the most contemporary techniques, we can have the chance to eliminate an important problem in education.

A contemporary teacher is the teacher who makes use of contemporary approaches. Bilen (1989) states that there are a great number of teaching techniques teachers can use in the classroom. One of them is not superior to another, and neither can we talk of one single successful technique for use in all cases. In other words, a technique which is suitable in an educational situation may not be suitable in another situation. For this reason, a teacher should choose from the existing techniques the one which is the most suitable to his or her personality. Technique is an important element of a teaching method and is a basic unit in organising the strategies and methods. In a sense, a technique is a special way used in teaching a certain educational activity. The concept of technique is rather used in the sense of teaching technique in education and it is stated as putting a teaching method into practice (Demirel and Ün, 1989). This study chooses two techniques to work on. One of them is case study- one of learning techniques by doing and by practising- and the other is game which is composed of entertainment-dramatization and game activities.

Purpose

Education is a cumulative process requiring and developing cognitive behaviours, affective properties and/or psycho-motor skills present in individuals by using materials suiting to the purpose, to eliminate and to control them. Efforts are made to instil in the desired behaviours systematically within the system of education. As is commonly known, education aims to make learning-teaching processes influential in classroom applications. This can be attained by competent teachers putting effective teaching techniques into action in the classroom. It is possible by experienced teachers' use of techniques suitable to students' age, intelligence and education level and motivation more actively. In this way, activity and modernism, compatibility with students' level and economy in learning will be achieved in education. Therefore, this study tests the effectiveness of teaching through case study method and through games on young children.

Method and Material

This study uses experimental design. Equal control group pre-test post-test model is employed in this study. The groups were randomly assigned and all three groups were administered pre-test and post-test. Three groups were formed randomly and one of them was taught in traditional method, one of the remaining two groups was taught through case study method and the other was taught through games. All of the three groups were given pre-test and post-test. A 45-question test battery developed by the researcher was used as the tool of data collection in this study. The alpha reliability of the test was found to be 0.90 following the application.

Findings

This study sought answers to the question "are there any differences between the total gains, knowledge level gains and comprehension level gains of the group which is taught in traditional method, the group which is taught through case study method and the group which is taught through games?" The results showed that there were significant differences between the groups in total gains as well as knowledge

level gains and comprehension level gains in favour of the group which was taught through educational games.

Discussion and Conclusion

The results of study in parallel to the ones obtained previously by Bayazıtöğlü (1996) and Karabacak (1996). Based on this finding, it can be concluded that teaching through games was influential in primary school social studies teaching. However, no evidence was found apart from this study suggesting that teaching through games is more influential than teaching through case study method. Thus, it may be stated that case study method has yielded results similar to the results of traditional method. This might have resulted from teachers' inability to implement the technique or from the fact that case study was not effective with children of young age; because Joyce, Weil and Showers (Açıköz, 1996) suggest that case study technique is not very influential with young children. Because of the fact that case study technique mostly analyses a social phenomenon or a problem but that students at this age are not at levels adequate to describe the relations between society and people in the society, teaching through case study might not have been effective at this age. Teaching through games, on the other hand, was effective probably because the students were at the age of playing games and the method had met their needs of playing games.

GİRİŞ

Eğitimi olgusuna açıklık getirmeden önce eğitim kavramına açıklık getirmek gerekir. Eğitim; bir insanın bir veya birden fazla kişinin davranışlarını hedeflenen düzeye ulaştırmak için emek ve teknoloji yoğun kaynakların kullanılmasıdır. Bu tanım öğretmen merkezlidir ve Senemoğlu (1989)'nun öğrenci davranışlarında değişme meydana getirmek amacıyla bir veya birden fazla öğrenciyle etkileşim halinde bulunan öğretmenin belli hedefler doğrultusunda, öğretmenlik davranışlarını kazanmış belli öğretme davranışlarını seçebilen, sonuçları ve ürünleri hedefe göre gözden geçirip değerlendirebilen ve hedefleri bu doğrultuda yeniden oluşturabilen bir kişi olması gerekmektedir biçiminde tanımladığı öğretmenlik davranışlarıyla paralellik göstermektedir.

Eğitimi daha özel bir hale getirmek gerektiğinde bunun en tipik göstergesi okullar ve okul içindeki sınıflardır. Eğitim olgusunda okulların can alıcı bir rolü vardır. Sınıf öğretmen ile öğrencinin etkileşim halinde olduğu en özel ve somut yerdir. Eğer sınıflara en etkili öğretmen ve en çağdaş teknikleri seçer ve uygulatarsak eğitimdeki önemli bir sorunu giderme şansımız olabilir. Etkili bir öğretmen modern bir anlayışa sahip, alanıyla ilgili gelişmeleri takip eden ve gelişmeleri uygulamaya açık bir öğretmendir.

Çağdaş bir öğretmen çağdaş yaklaşımları uygulayan öğretmendir. Bilen (1989) başarılı bir öğretmenin sınıfta uygulayabileceği çok sayıda öğretme tekniğinin olduğuna değinmektedir. Bunlardan birinin diğerine göre üstün olmadığı gibi her durumda başarı ile uygulanacak tek bir teknikten söz etmek de olası değildir. Diğer bir ifadeyle, bir eğitim durumu için uygun olan teknik diğer bir durum için uygun olmayabilir. Bu nedenle, öğretmen var olan teknikler arasından kendi kişiliğine en uygun olanı seçmelidir. Teknik, öğretme yönteminin önemli bir ögesi olup, strateji ve yöntemlerin düzenlenmesinde temel bir birim oluşturmaktadır. Teknik, bir anlamda belirli bir eğitsel etkinliğin öğretiminde başvuru olan özel bir yol olarak tanımlanabilir. Eğitimde teknik kavramı daha çok öğretme tekniği anlamında kullanılmakta ve bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçiminde ifade edilmektedir (Demirel ve Ün, 1989). Bu çalışmada üzerinde çalışılmak üzere iki teknik seçilmiştir. Bunlardan birincisi yaparak-uygulayarak öğrenme tekniklerinden örnek olay, diğer i eğlence-dramatizasyon ve oyun etkinliklerinden oluşan oyundur.

Yapılan literatür taramasında örnek olay tekniği ile ilgili çalışmaların yok denecek kadar az olduğu belirlenmiştir. Elde edilen örnek olaylar incelendiğinde bazı yazarların örnek olayı bir öğretim tekniği olarak değil bir veya birkaç kişinin üzerinde araştırma yapmayı gerektiren bir araştırma tekniği olarak ele aldıkları anlaşılmıştır (Gay ve William, 1993; Arizpe,). Percival ve Ellington (1984) ise son on yılda oyun, benzetim ve etkileşimli örnek olay tekniklerinin kullanımında önemli bir artış olduğunu belirtmektedir. Bu tür çalışmalar askeri ve iş yöneticisi yetiştirme sektöründe önemli ölçüde kullanılmaktadır. Kreps ve Lederman (1985)'in çalışmasında da örnek olay yöntemi sistematik analizlere yönelik gerçekçi örgütsel sorunların çözümünde kullanılan bir teknik olarak gösterilmiştir.

Adı geçen yazarlar örnek olayı bir örgütte karşılaşılabilecek olası durumların ortaya konması, tartışılması ve sonuca varılması şeklinde ele almışlardır.

Örnek olay tekniğinin yapılandırılmasına geçmeden önce örnek olay tekniğinin alanın otoriteleri tarafından nasıl ele alındığının incelenmesi gerekmektedir. Demirel (1994) örnek olay tekniğini gerçek hayatta karşılaşılan problemlerin sınıf ortamında çözülmesi yoluyla öğrenmenin gerçekleşmesi biçiminde tanımlarken, Johnson ve Purvis (1987) ise örnek olay tekniğini yazılı bir benzetim olarak görmektedir. Wheatley (1986) ise örnek olayın gerçek yaşam koşullarını yansıtan bir durum üzerinde çalışmak ya da güncel bir olguyu incelemek olduğu görüşünü savunmaktadır. Bu görüşten yola çıkarak örnek olayın kişi veya toplum için sorun teşkil eden bir kişi, durum veya olgunun senarize edilerek metne dökülmesi ve bu metinde yer alan sorunun sınıfça tartışılarak çözüme ulaştırılmasıdır biçiminde bir görüşe ulaşabiliriz. İyi bir örnek olay öğretmen ve sınıf tarafından üzerinde çalışılabilecek konuları sınıfa getiren gerçeğin kısa ama derinliği olan bir parçasıdır. İyi bir örnek olay gerçek yaşam koşullarında karşılaşılabilecek tam olarak belirginleşmemiş olguların sınıfça tartışılarak sonuca bağlanmasını sağlar (Johnson ve Purvis, 1987).

Örnek olay tekniği öğrencileri gerçek yaşam koşullarıyla yüz yüze getirmektedir (Sönmez, 1994) ve öğrenciler üzerinde önemli katkılara sahiptir. Örneğin, daha önce öğrenilmiş kavram ve ilkelerin uygulanmaya koşullanmasıyla, öğrenme-öğretme ortamında kuram ve boşluğun doldurulmasına yardımcı olur. Örnek olay tekniğinin ikinci bir belirgin üstünlüğü de öğrencileri problem çözme ve karar verme yaşantılarıyla karşı karşıya getirmesidir. Öğrencilerin pek çoğu soyutlanmış olgu ve ilkelerin sözlü ya da yazılı olarak tekrar tekrar ifade edebilirler. Örnek olay yöntemi öğrencilere karar verme ve değişik kişilerle çalışma fırsatı verir. Değişik problem çözme tekniklerini sınıfta öğrendikleri için, öğrencilerin yapacakları hatalar sınıfta kalır ve böylece gerçek olaylardan daha pahalıya mal olabilecek hataların ve tehlikelerin ortaya çıkması önlenir.

Tüm metin, kısaltılmış örnek olay, düzensiz örnek olay, eksik metin, etkileşim durumu ve birbirini izleyen olaylar biçiminde düzenlenebilen örnek olaylar, sınıfa getirilirken aşağıdaki incelemelere tabi tutulmalıdır (Demirel, 1994):

- Sınıfa getirilecek örnek olayda temel ayrıntılar iyi belirlenmiş olmalıdır.
- Örnek olayda temel sorun bulunmalıdır.
- Bir sorunun analiz edilmesi istenmelidir.
- Örnek olay, hedefler, ilişkiler ve değerler açısından değerlendirilmelidir.
- Örnek olayda beklenen çözüm için öğrencilere ön bilgiler verilmelidir.
- Tartışma sonunda ortaya çıkan ilke ve sonuçlar ile en çok görüş birliğine varılan öneriler belirlenip bir yere kaydedilmelidir.
- Örnek olayda elde edilen sonuçlardan ve deneyimlerden kurumdaki çalışmaların ne şekilde yararlanılacağı konusu üzerinde durulmalıdır.

Örnek olay tekniğinin üstün yönleri:

- Olayların derinlemesine incelenmesini sağlar.
- Araştırma ve problem çözme gücü kazandırır.
- Kişisel sorunların kişisel olmayan bir yaklaşımla çözme olanağı sağlar.
- şekilde yararlanılacağı konusu üzerinde durulmalıdır.

Örnek olay tekniğinin sınırlı yönleri:

- Olay sınıfı ilgilendiren nitelikte değilse ilgi ve dikkati sağlayamaz.
- İyi formüle edilmezse olaylar ve kişiler arasında kolayca bağ kurulursa, bu öğrencilerin kırılmasına yol açabilir.

Oyun çocukların doğdukları andan itibaren başlayan ve giderek bunda uzmanlaştıkları bir süreçtir. Oyun çocuklar için çok doğal bir araç ya da yetenektir. Her çocuk oyun oynar. Yaşlarının ilerlemesi ile yeni oyunlar bulabilir veya bildikleri oyunlarda uzmanlaşabilirler. Çocukta doğuştan var olan bu sürecin eğitim ortamına yansıtılması yoluyla eğitimin sıkıcı ve bunaltıcı olmasının önüne geçilebilir. Oyun aynı zamanda çocukların bireysel ve sosyal gelişim ihtiyaçlarını karşılayıcı

niteliktedir. Bu nedenle, özellikle alt sınıflarda oyun ağırlıklı tekniklere ağırlık verilmesinde yarar vardır.

Bilen (1989) oyunu bireylerin fiziksel, zihinsel yetenekleri geliştirici, yaşantıyı zevkli kılıcı, sanatsal ve estetik nitelikleri ile beceriyi geliştirici etkinlikler şeklinde tanımlamaktadır. Demirel (1994) ise sınıf içinde kullanılan eğitsel oyunları, öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini ve daha rahat bir ortamda tekrarlamasını sağlayan bir etkinlik olarak görmektedir. Sınıfta oyun oynama, ders materyallerini en iyi ve hoş bir yaşantı sunacak şekilde organize edilmesini sağlar. Sınıfta bir oyun düzenleneceği zaman; a) bilginin doğruluğu, b) kapsamın genişliği, c) oyun materyallerini anlamlı bir şekilde örgütleme, d) oyun materyallerinin temizliği ve orijinalligi gibi hususların gözönünde bulundurulması gerekmektedir (Berrenberg ve Prosser, 1991). Schmithz ve diğerleri (Pehlivan, 1997)'ne göre oyunlar, kuramsal öğrenme ile uygulama arasında önemli bir bağ kurar. Bu bağ soyut yaşantıları somuta indirgemedeki etkili olur. Soyut yaşantıları somuta indirgemedeki oyunun en iyi niteliklere sahip olması, oyunun niteliğini etkileyerek sınıfta daha etkin bir öğrenme sağlayacaktır. Orlich ve diğer (1985)'ne göre, sınıfta eğitim oyunlarına yer vermenin on temel işgörüğü vardır. Bunlar: tutum değiştirme, özel davranışları değiştirme, gelecekte yeni roller almak için bireylere yardım etme, rol değişimlerini kavramada bireylere yardım etme, uygulanan ilkelerle öğrencilerin yeteneğini geliştirme, karmaşık durum ve problemleri basite indirgeme, kişilerin yaşamlarını etkileyen fakat farkında olmadıkları rolleri gösterme, motivasyon geliştirme, analitik süreçler geliştirme ve diğer insanları yaşam rolleri için duyarlı bireyler haline getirmedir.

Bu çalışmada, eğitsel oyunlar başlığı altında “Rol Yapma” ve “Drama” tekniği ele alınmıştır:

Öğretimde rol yapma ya da sosyo-drama adı verilen tekniğin uygulanması gün geçtikçe artmaktadır. Bu teknikte öğrenciler kendi duygu, düşünce ve hayallerini bir başka mesleğe ya da yaşantıya sahip olan ya da kendini yaşantıya sahip olan kişinin yerine koyarak ifade eder (Bilen, 1982). Rol yapma öğrencilerin sözel becerilerini, kendine saygılarını, liderlik yeteneklerini ve kültürel değerlendirmeleri geliştirmede etkili bir araç olarak hizmet eder. Rol yapmada başkaları gibi duyma, düşünme ve hareket etme yoluyla öğrenciler çeşitli kişileri gerçek yaşam koşulları içinde anlama olanağı bulur. Öğrenciler, böylece, problem, düşünce ve sıkıntılarını başkalarının kişiliğinde dile getirme ve bu yolla rahatlama olanağı bulur (Bilen, 1982; Pehlivan, 1997). Bennett (1987) ve Purcell (1993)'e göre rol yapma İspanya'daki okullarda uzun zamanlardan beri uygulanan bir tekniktir. Hatta isteksiz öğrencilerin bu isteksizliklerini yenmeleri için maskeli rol yapma etkinlikleri kullanılmaktadır. Bennett (1987) maske takılarak oynanan roller yoluyla isteksiz bazı öğrencilerin korku, kaygı, endişe gibi duygulardan büyük ölçüde arınabilecekleri belirtilmektedir. İspanya'da rol yapmanın uzun yıllardan bu yana kullanılmasının nedenleri aşağıdaki gibi açıklanabilir (Purcell, 1993): öğrencilerin taklit etmeye yatkın olması, öğrencilerin başkalarıyla özdeşleşmekten hoşlanmaları, öğrencilerin sergileyecekleri yeni karakterlerin tasarımlarından hoşlanmaları, öğrencilerin nasıl etkileşime gireceklerini bilmesi ve sahip oldukları inançlarla oynayacakları rol arasında uzlaşma sağlayabilecek konumda olmaları.

Özcan (1997)'a göre, rol yapma ile ilgili çalışmalar; hazırlık, tanıtım, alıştırmaların yürütümü ve değerlendirme olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilir. Gerber (1990) ise; öğretmenin doğrudan müdahalesinin olması, rahat bir atmosferinin olması, öğrenciler arasında gerçek bir etkileşiminin olması ve öğrenci katılımının yüksek olması sebebiyle bu teknikten daha fazla yararlanılması gerektiğini belirtmektedir. Bilen (1982) ve Dilek (1996) rol yapma tekniğinin aşamalarını durumun seçilmesi, uygulanacak konunun seçilmesi, sahnenin hazırlanması, durumun oynanması ve değerlendirme biçiminde sıralamaktadırlar. Her tekniğin olduğu gibi bu tekniğin de kullanımından kaynaklanan üstünlükleri ve sınırlılıkları vardır. Dilek (1996)'e göre tekniğin üstün yönleri; öğrenciler cezalandırılma korkusu yaşamadan özel sorunlarını ve bunalımlarını algıladıkları biçimde ifade edebilirler. Teknik öğrencilerin insan davranışlarını değerlendirmede, insanın doğasını anlamalarına ve ilişkilerdeki sorunları tanımalarına yardımcı olabilecek niteliktedir. Öğrenciler yaratıcılık yeteneklerini geliştirebilirler. İlişkilerde yüz yüze gelinebilecek sorunlar için güçlenecekler ve sorunların çözüm yollarını bulmada daha başarılı olacaklardır. Tekniğin sınırlılıkları; küçük gruplarda daha çok çalışma imkânı ortaya çıkabilir. Çok zamana ihtiyaç duyulur. Rol oynama yetenekli öğrencilerin tekelinde kalabilir. Tekniğin uygulanmasında amaçların çok iyi belirlenmiş olması gerekir.

Drama bir yaşama sanatı, dramatisasyon ise yaşamın bir parçasını oyunlaştırma anlamını ifade etmektedir (Dilek, 1996). Drama öğrencilerin bildiklerini sözel olarak göstermek için o anda akıllarına gelen fikir, problem çözme, hissetme ve dil çerçevesinde gerçekleşir. Bu teknikte öğrenciler anladıklarını öğretmenin bir yolu olarak seslerini ve kullanırlar (Hoyt, 1982). Eğitimde drama ise bir

sözcüğü, bir kavramı, bir davranışı, bir tümceyi, bir yaşantıyı veya bir olayı tiyatro tekniklerinde yararlanarak oyun ve oyunlar geliştirerek canlandırmaktır (Üstündağ, 1994). Dramanın onu sanat yapan beş özelliği vardır. Drama hayal edilen bir dünyada gerçekle ilgili tüm araçları kullandığından etkilidir, katılanlar arasında yardımlaşmayı gerektirdiğinden işbirliğine dayalıdır, olay veya durum belli bir zaman içerisinde sergilendiğinden ve hiç bir gösterim diğerine benzemediğinden zamansaldır, katılanlar olup biteni birbirleriyle ve gerekirse izleyicilerle paylaştığı için etkileşimlidir ve edebiyat, görsel sanatlar, müzik ve dans gibi çeşitli sanat biçimleriyle bağlantılı olduğundan bir bileşimdir (Üstündağ, 1995). Beehner (1990) dramatik biçimi, öğrencileri daha fazla öğrenmeye güdüleyen, çalışmalarda ilişkili bakmaya yönelten, konu alanına ilgi duymayı sağlayan, katılan öğrencilerin öğrenmesini biçimlendiren bir güç olarak tanımlamaktadır. Butler (1989) ise, drama olayını hedeflenen bir noktayı gerçekleştirme, bir yaşantı oluşturma, bilgi verme ya da inandırmayı gerektiren bir süreç olarak ele almaktadır.

Demirel (1994)'e göre, drama tekniği ile öğrenciler hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini yaşayarak öğrenirler. Çok kullanışlı ve yararlı olduğundan günümüz okullarında yaygın olarak kullanılmaktadır. Drama tekniğinin yararları şöyledir: etkili ve dikkatli dinleme yeteneği kazandırır, kişinin kendine güvenini artırır, anlama yeteneği ve yaratıcılığı artırır, akılcı konuşmayı geliştirir, dile hâkimiyeti ve iyi ifade etme yeteneğini geliştirir ve bilgilerin etkin kullanımını sağlayarak onları pekiştirir. Butler (1989)'e göre ise drama, bilgi elde etmek için ilgi oluşturma, büyük grup yaşantısı sağlama, öğretmenin rolünü değiştirme ve öğrencilerin yardımlarına değer verme gibi dört aşamayı içinde barındırır. Dramanın eğitimde yararlanılan bir başka boyutu ise yaratıcı dramadır.

Yaratıcı drama çocuklara etkileşime girme, yaşantı geçirme, gerçeği ortaya çıkarıncaya kadar yaratma olanağı tanır. Yaratıcı drama imgeler, durumlar, yerler veya rolleri ve bunlara bağlı yaşanan duyguları ortaya koymada yardımcı olur. Yaratıcı drama çocukların karşılıklı konuşmasını geliştirme, değişik rollerini belirleme, problem çözme ve karar verme becerilerini kullanmayı gerektirir (Gerfer ve Perkins 1992). Ayrıca yaratıcı drama öğrencilere yeni duygu ile fikirleri denemek ve açıklamak için fırsat sağlar. Yaratıcı dramaya katılan her çocuk değerini dinlemek ve tepki vermek zorundadır (Gerfer ve Perkins, 1992). Başkaları ile etkileşime giren çocuk başkalarının duygu ve düşüncelerini daha iyi anlayabilir. Onların kurduğu özdeşim sonucu, kişi kendini daha iyi ifade etme yeteneği kazanır. Yeni sözcükler öğrenir ve bu sözcüklere hâkimiyet kazanır.

Bu çalışmada öğretim amacıyla aşağıda özellikleri belirtilen kart oyunları uygulanmıştır.

Siz olsaydınız ne yapardınız?: Bu kart oyunu tekniği, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, sorun, tutum ve yaklaşımlarını; aile, arkadaş ve okul ilişkileri, sosyal tavırlar gibi konuları tartışarak belirlemede kullanılır. Bu kartlara günlük yaşamla ilgili durumlar yazılır ve "Siz olsaydınız ne yapardınız" sorusuyla yanıtlayıcının görüşü ya da duruma ilişkin tepkisi istenir.

Kutuplaşma: Kartlara sınıf çalışmalarıyla ilgili durumlar yazılır. Bu kartlar uygun yerlerinde iki ya da üçe kesilerek kutuplara ayrılır. Kesilen kartların ilk yarısına 1-2-3-4-5... gibi numaralar verilir. İkinci yarılarında herhangi bir numara ya da işaret yoktur. Üzerinde numara bulunan kartlarla, öbürleri karıştırılarak iskambil oyununa benzer şekilde deste yapılır. Öğrenciler bu desteden bir kağıt çekip okur veya dramatize eder.

Kavram kontrolü: Sınıf çalışmalarında veya bir konuya, üniteye temel oluşturan kavram, ilke, terim, genelleme, kural, kuram ve tekniklerin doğru anlaşılıp anlaşılmadığını saptamak amacıyla uygulanan oldukça ilgi çekici bir tekniktir. Bu teknikte bir grup kavramlar diğer grupta yer alan kavramları açıklayıcı tanımlamalarla eşleştirilir. Bunlarda da ya kavramları içeren kartlara ta da tanımlamalara birer numara verilir. Numaralı kartlar sıra ile okunur. Buna uyan tanımlar bulunur ve ikisi birleştirilerek kavram tanımlanır.

Araştırmanın odak noktası olan eğitimde aktivite ve modernlik, öğrenci düzeyine uygunluk, öğrenmede ekonomiklik ilkelerinden yola çıkılarak araştırmada aşağıda belirtilen alt problemler ele alınmıştır:

- İlkokul sosyal bilgiler dersi öğretiminde geleneksel öğretim yapan gruplar ile örnek olay ve oyun yoluyla öğretim yapan grupların toplam erişimleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- İlkokul sosyal bilgiler dersi öğretiminde geleneksel öğretim yapan gruplar ile örnek olay ve oyun yoluyla öğretim yapan grupların bilgi düzeyi erişimleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- İlkokul sosyal bilgiler dersi öğretiminde geleneksel öğretim yapan gruplar ile örnek olay ve oyun yoluyla öğretim yapan grupların kavrama düzeyi erişimleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada “denk kontrol gruplu ön test-son test modeli” kullanılmıştır. Gruplar random olarak atanmış ve her üç gruba ön test ve son test kullanılmıştır. Kerlinger (1973) bu deseni kısaca deney ve kontrol gruplarına yansız (rastgele) olarak atanan deneklerin deneysel manipülasyondan önce ve sonra ölçüldüğü desen olarak tanımlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılar bir devlet okulunda öğrenim gören 49 ilkokul öğrencisinden oluşmaktadır.

Tablo 1.

Çalışma grubu

Gruplar	Kız	Erkek	Toplam
Geleneksel Öğretim	8	8	16
Örnek Olay Yoluyla Öğretim	8	8	16
Oyun Yoluyla Öğretim	9	8	17
Toplam			49

Araştırmaya başlamadan önce çalışma grubunda bulunan katılımcılar; bir yıl önceki başarı notları, aylık gelir düzeyine bağlı sosyo-ekonomik statüleri bakımından test edilmiş ve Tablo 1’de belirtilen nitelikler bakımından denk bulunmuşlardır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada; veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış olan başarı testi uygulanmıştır. Uzman kanısına başvurularak hazırlanan testte; 18 adet kavramların bilgisi, 6 adet ilkelerin bilgisi, 6 adet kavramları kavrayabilme, 12 adet ilkeleri kavrayabilme, 3 adet ilkelerin önemini açıklayabilme olmak suretiyle toplam 45 maddelik bir test bataryası kullanılmıştır. Yapılan uygulama sonucunda testin KR-20 güvenilirliği 0.90’dır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmacı tarafından geliştirilen test bataryası ön test ve son test olarak deney ve kontrol grubunu oluşturan toplam 48 deneğe 10 gün arayla ön-test ve son test olarak iki kez uygulanmıştır. Testin uygulama süresi 45 dakikadır.

Araştırmanın verileri Hacettepe Üniversitesi Bilgi İşlem Merkezi’nde çözümlenmiştir. Araştırmada aşağıdaki veri çözümleme tekniklerine başvurulmuştur;

- Her bir öğrenci için cevap kağıdındaki her bir doğru için 1 puan verilmiş ve bu puanlara göre grupların test puan ortalamaları bulunmuştur.

- Bilişsel alanın bilgi, kavrama ve toplam erişimi ortalamaları arasındaki farka bakabilmek için öntest ile sontest puanları arasındaki fark anlamına gelen erişim puanları üzerinde çalışılmıştır.
- Gruplar birbirinden bağımsız olduğu için her üç grupta da bilişsel alanın iki düzeyi ve toplam erişim üzerindeki etkisinin çözümlenmesi için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.
- F değerinin anlamlı bulunduğu durumlarda Scheffe testi kullanılmıştır.

BULGULAR, TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın temel sorunu “İlkokul sosyal bilgiler dersi öğretiminde geleneksel öğretim yapan gruplar ile örnek olay ve oyun yoluyla öğretim yapan grupların toplam erişimleri, bilgi düzeyi erişimleri ve kavrama düzeyi erişimleri arasında fark var mıdır” sorusuna yanıt aranmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre, gerek toplam erişim, gerek bilgi düzeyi erişimi ve gerekse kavrama düzeyindeki erişimde eğitsel oyunların kullanıldığı grup lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları daha önce Bayazitoğlu (1996), Karabacak (1996), Taşlı (2003), Akınsola (2007), Gökçen (2009), Alemi (2010), Yeşilkaya (2013) ve Yıldırım (2015) ve Gündüz, Aktepe, Uzunoğlu ve Gündüz (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularıyla benzerdir. Oyunlar öğrenmeyi kolaylaştırmanın yanı sıra etkili ve kalıcı öğrenmenin yolunu da açmaktadır (Pehlivan, 2014). Eğitsel oyunlar yoluyla ise öğrenciler olumlu bağlılık, yüz yüze etkileşim, iletişim ve sosyal becerilerinin gelişmesi, bireysel sorumluluk gibi değerleri kazanır (Gündüz, Aktepe, Uzunoğlu ve Gündüz, 2017). Verilen bu bilgiler oyunun sosyal bilgiler dersinde de benzer bir etkiyle yol açmıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak oyun yoluyla öğretimin ilkökul sosyal bilgiler öğretiminde de etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak, bu çalışma dışında, oyunun örnek olayla öğretimden daha etkili bir yöntem olduğunu gösteren kanıtlara rastlanamamıştır. Her ne kadar örnek olay yöntemi; bilgi kazandırma, beceri geliştirme ile tutum ve farkındalık oluşturma (Şahin, Atasoy ve Somyürek (2010) gibi bir özelliğine sahip olsa küçük öğrenciler üzerinde etkili olamamıştır. Bu durum öğretmenin tekniği uygulamadaki yetersizliğinden kaynaklanabileceği gibi örnek olay tekniğinin küçük yaşta öğrenciler üzerinde etkili olmamasından ve küçük öğrencilerin deneyim eksikliğinden kaynaklanabilir. Çünkü, Joyce, Weil ve Showers (Açıkgöz, 1996) tarafından yapılan çalışmalar örnek olay tekniğinin küçük çocuklar üzerinde çok etkili olmadığını ortaya koymaktadır. Örnek olay tekniğinin daha çok toplumsal bir olgu ya da sorunu inceleyici özelliğe sahip olması, öğrencilerin ise bu yaşlarda toplum ile insanları ve aralarındaki ilişkiyi yeterince tanımlayacak düzeyde yaşantıya sahip olmamaları nedeniyle bu yaşlarda örnek olay yoluyla öğretim etkili çıkmamış olabilir. Oyun yoluyla öğretim ise öğrencilerin oyun çağında bulunmaları ve yöntemin de öğrencilerin bu ihtiyaçlarını karşılaması sonucu etkili çıkmış olabilir.

ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak aşağıdaki öneriler ele alınmıştır:

- İlkokul düzeyinde oyun yoluyla öğretimin yapıldığı etkinliklere sıklıkla yer verilmelidir.
- kavramların kazandırılmasında kavram kontrolü tekniğinden yararlanılmalıdır.
- İlkokul programlarında oyunla öğretimin yapıldığı örnek ders programlarına yer verilmelidir.
- İlkokul düzeyinde öğretmenleri oyunla öğretim yapmaya özendirici tedbirler alınmalıdır.
- İlkokul öğretmeni yetiştiren kurumların programlarında oyun yoluyla öğretim etkinliklerine yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akınsola, M. K. (2007). The Effect of simulation-games environment on students achievement in and attitudes to mathematics in secondary schools. *TOJET*, 6(3), 113-119.
- Alemi, M. (2010). Educational games as a vehicle to teaching vocabulary. *The Modern Journal of Applied Linguistics*, 2(6), 425-438.

- Arizpe, E. (1993). Unravelling one reader' story: The case of ariadre. *Journal of Reading*, 36, 356-361.
- Bayazıtöğlu, E. N. (1996). İlköğretim ikinci sınıf hayat bilgisi dersinde eğitsel oyunlar, erişi ve kalıcılık düzeyi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Beehner, M.B (1990) Creating a dramatic Script for dynamic classrom learning. *Education*, 110, 283-288.
- Bennet, R., L. (1987) Making mask for role-playing. *Hispania*, 361.
- Berrenberg, J. L & Prosser, A. (1991). The create – a- game exam, A medhod to facilitate student interest and learning. *Teaching of Psychology*, 18, 167-169.
- Bilen, M. (1982) *Başarılı öğretim için teknikler*. Ankara: Ankara Basım Sanayi ve Kağıtçılık.
- Bilen, M. (1989) *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Sistem Ofset.
- Butler, J.E (1989) Science learning and drama processes. *Science Education*, 73, 569-579.
- Demirel, Ö ve Ün, K (1989). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: şafak Matbaası.
- Demirel Ö. (1994). *Genel öğretim yöntemleri*. Ankara: USEM Yayınları.
- Dilek, O. (1996). *Ortaöğretim kurumlarında sınıf rehber öğretmenleri rol oynama yöntemini etkin bir iletişim aracı olarak nasıl kullanırlar*. Ankara: Tekişik Yayıncılık.
- Gay, J., & Williams, R. (1993). Case study training for seening school through adolescents' eyes. *Adolescence*, 28, 13-19.
- Gerber, J. (1990). *Rol play in school*. Toronto: B.C. 202.
- Gerfer, J.I ve Perkins, P.G (1992). Guidelines for A Creative drama program, *Day care and early Education*, 30-32.
- Gökçen, E. (2009). Ortak bölenler ve katlar konusunun oyun ile öğretimnin başarıya etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Gündüz, M., Aktepe, E., Uzunoğlu, H., & Gündüz, D.D (2017). Okul öncesi dönemdeki çocuklara oyun yoluyla kazandırılan değerler. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 2148-6999, 62-70.
- Hoyt, L.(1992). Many ways of knowing: Using drama, oral intrection, and the visual arts to enhance reading comprehension. *The Reading Teacher*, 45, 580-584.
- Johnson, J. & Purvis, J. (1987). Case studies: An alternative learning / teaching method in nursing. *Journal of Nursing Education*, 26, 118-120.
- Karabacak, N. (1996) Sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunların öğrencilerin erişi düzeyine etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kreps, G. L. & Lederman, C. (n.d.). Using the case method in organization comunication education: Developing student' insinght, knowledge, and creativity through experience-based learning and systematic debriefin. *Instructional Practices*, 358-364.
- Orlich, D. C. (1985). *Teaching strategies*.Toronto: B.C. Heald and Company.
- Özcan, C. (1987). *Hizmetiçi eğitim metodolojisi ve teknolojisi Elkitabı*. Ankara: SSB Ana Çocuk Sağlığı Basımevi.
- Pehlivan, H. (1997). Örnek Olay ve oyun yoluyla öğretimin sosyal bilgiler dersinde öğrenme düzeyine etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pehlivan, H. (2014). *Oyun ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Purcell, J. M. (1993). Livelier FLES* Lesson through role-play. *Hispania*, 76, 912-917.
- şahin, S., Atasoy, B ve Somyürek, S. (2010). Öğretmen eğitiminde örnek olay yöntemi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 253 -277.
- Senemoğlu, N. (1989). Ortaöğretim kurumlarında öğretmen yetiştirmede Fen-Edebiyat fakültelerinin etkinliği. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 109-126.
- Sönmez, V. (1994). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Sönmez, V. (1994) *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem yayınları.
- Üstündağ, T. (1994). Günümüz eğitiminde dramanın yeri. *Yaşadıkça Eğitim*, 37, 7-10.

- Üstündağ, T. (1995). Temel eğitimde drama. *Eğitim ve Bilim*, 95, 35-43.
- Yeşilkaya, İ. (2013). 7. sınıf sosyal bilgiler dersi "zaman içinde bilim" ünitesinin eğitsel oyun yöntemi ile öğretimi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yıldırım, B.(2015). Eğitsel Oyun ve dönüt-düzeltilmenin öğrenme düzeyi ve kalıcılığa etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Konya.
- Yıldız, V. (1992). İzmir il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarında oyunun yeri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Üniversitesi, İzmir.