



BUCA
EĞİTİM FAKÜLTESİ
DERGİSİ



E-ISSN: 2602-2850

ARALIK/DECEMBER 2022

SAYI/ISSUE 54

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ BUCA EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

*Dokuz Eylül University
The Journal of Buca Faculty of Education*





**Dokuz Eylül Üniversitesi
Buca Eğitim Fakültesi Dergisi
(Buca F Edu J)**

**Dokuz Eylül University
The Journal of Buca Faculty of Education
(Buca F Edu J)**

Sayı 54, Aralık 2022

Issue 54, DECEMBER 2022

E-ISSN 2602-2850

Sahibi

Prof. Dr. Esra BUKOVA GÜZEL
(Dekan)

Editör

Prof. Dr. Kemal YÜRÜMEZOĞLU

Editör Yardımcıları

Doç. Dr. Melike YİĞİT KOYUNKAYA
Doç. Dr. Ayşe TEKİN DEDE

Alan Editörleri

Prof. Dr. Bahar BARAN
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Prof. Dr. Ali AKSU

Eğitim Bilimleri

Prof. Dr. Aslı UZ BAŞ

Eğitim Bilimleri

Prof. Dr. İrfan YURDABAKAN

Eğitim Bilimleri

Doç. Dr. Hale SUCUOĞLU

Eğitim Bilimleri

Doç. Dr. Banu ÖZEVİN

Müzik Eğitimi

Doç. Dr. Bahar SOĞUKKUYU

Resim-İş Eğitimi

Prof. Dr. Ali Günay BALIM

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi

Prof. Dr. Gül ÜNAL ÇOBAN

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi

Prof. Dr. Gamze SEZGİN SELÇUK

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi

Doç. Dr. Gülten ŞENDUR

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi

Doç. Dr. Ayşe Dolunay SARICA

Özel Eğitim

Doç. Dr. Güzin ÖZYILMAZ

Temel Eğitim

Prof. Dr. Hasan ÇUKUR

Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi

Prof. Dr. Caner KERİMOĞLU

Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi

Doç. Dr. Nevin AKKAYA

Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi

Doç. Dr. Banu Çulha ÖZBAŞ

Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi

Doç. Dr. Aslı AVCI AKÇALI

Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi

Prof. Dr. F. Feryal ÇUBUKÇU

Yabancı Diller Eğitimi

Prof. Dr. Kuthan KAHRAMANTÜRK

Yabancı Diller Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Can DENİZCİ

Yabancı Diller Eğitimi

Owner

Prof. Dr. Esra BUKOVA GÜZEL
(Dean)

Editor

Prof. Dr. Kemal YÜRÜMEZOĞLU

Associate Editor

Assoc. Prof. Dr. Melike YİĞİT KOYUNKAYA
Assoc. Prof. Dr. Ayşe TEKİN DEDE

Section Editors

Prof. Dr. Bahar BARAN

Computer Education and Instructional Technologies

Prof. Dr. Ali AKSU

Educational Sciences

Prof. Dr. Aslı UZ BAŞ

Educational Sciences

Prof. Dr. İrfan YURDABAKAN

Educational Sciences

Assoc. Prof. Dr. Hale SUCUOĞLU

Educational Sciences

Assoc. Prof. Dr. Banu ÖZEVİN

Music Education

Assoc. Prof. Dr. Bahar SOĞUKKUYU

Fine Arts Education

Prof. Dr. Ali Günay BALIM

Mathematics and Science Education

Prof. Dr. Gül ÜNAL ÇOBAN

Mathematics and Science Education

Prof. Dr. Gamze SEZGİN SELÇUK

Mathematics and Science Education

Assoc. Prof. Dr. Gülten ŞENDUR

Mathematics and Science Education

Assoc. Prof. Dr. Ayşe Dolunay SARICA

Special Education

Assoc. Prof. Dr. Güzin ÖZYILMAZ

Primary Education

Prof. Dr. Hasan ÇUKUR

Social Sciences and Turkish Education

Prof. Dr. Caner KERİMOĞLU

Social Sciences and Turkish Education

Assoc. Prof. Dr. Nevin AKKAYA

Social Sciences and Turkish Education

Assoc. Prof. Dr. Banu Çulha ÖZBAŞ

Social Sciences and Turkish Education

Assoc. Prof. Dr. Aslı AVCI AKÇALI

Social Sciences and Turkish Education

Prof. Dr. F. Feryal ÇUBUKÇU

Foreign Language Education

Prof. Dr. Kuthan KAHRAMANTÜRK

Foreign Language Education

Asst. Prof. Dr. Üyesi Can DENİZCİ

Foreign Language Education

Dizgi Sorumluları

Arş. Gör. Ceren YEŞİL
Arş. Gör. Esat KUZU
Arş.Gör. N. Hande TANK HONAÇ
Arş. Gör. Hazal ÖZCAN

Yazım ve Dil Editörü

Araş. Gör. Ceren YEŞİL
Arş.Gör. Esat KUZU
Arş. Gör. N. Hande TANK HONAÇ

Yayın Editörü

Arş. Gör. Ceren YEŞİL
Arş. Gör. Esat KUZU

*Dergimiz TRDizin, SOBİAD ve OAJI
indeksi veri tabanında yer almaktadır.
Dergimiz ulusal hakemli bir dergi olup,
yılda iki sayı yayınlanmaktadır.*

Compositors

Research Asst. Ceren YEŞİL
Research Asst. Esat KUZU
Research Asst. N. Hande TANK HONAÇ
Research Asst. Hazal ÖZCAN

Spelling and Language Editor

Research Asst. Ceren YEŞİL
Research Asst. Esat KUZU
Research Asst. N. Hande TANK HONAÇ

Editorial Editor

Research Asst. Ceren YEŞİL
Research Asst. Esat KUZU

*This jornal is listed in TRDizin, SOBİAD
and OAJI index. This journal is a national
peer- reviewed journal and it is published
semi-annually.*

Yayın Kurulu

- Prof. Dr. Sue Dale TUNNİCLİFFE
(Londra Üniv.)
Prof. Dr. Ali BAYKAL
(Boğaziçi Üniv.)
Prof. Dr. Suan YOONG
(Sultan Idris Üniv.)
Prof. Dr. Aysun U MAY
(Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Borislav V.TOSHEV
(Sofya Üniv.)
Prof. Dr. Ali AKYILDIZ
(Marmara Üniv.)
Prof. Dr. Vincentas LAMANAUSKAS
(Siauliai Üniv.)
Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN
(Pamukkale Üniv.)
Prof. Dr. Ali Paşa AY AŞ
(İstanbul Aydın Üniv.)
Prof. Dr. Ayşe KIRAN
(Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Aytekin İŞMAN
(Sakarya Üniv.)
Prof. Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK
(Ankara Üniv.)
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU
(Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Figen ÇOK
(Ankara Üniv.)
Prof. Dr. Gülsev PAKKAN
(Ufuk Üniv.)
Prof. Dr. Haluk SORAN
(Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Michael SCHALLİES
(Pggogischen Hochschule Heidelberg-Almanya)
Prof. Dr. Murat ALTUN
(Uludağ Üniv.)
Prof. Dr. Müfit KÖMLEKSİZ
(Uluslararası Kıbrıs Üniv.)
Prof. Dr. Nilüfer Voltan ACAR
(Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Özcan DEMİREL
(Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Petek AŞKAR
(Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU
(Adnan Menderes Üniv.)

Editorial Board

- Prof. Dr. Sue Dale TUNNİCLİFFE
(Londra Univ.)
Prof. Dr. Ali BAYKAL
(Boğaziçi Univ.)
Prof. Dr. Suan YOONG
(Sultan Idris Univ.)
Prof. Dr. Aysun U MAY,
(Hacettepe Univ.)
Prof. Dr. Borislav V.TOSHEV
(Sofya Univ.)
Prof. Dr. Ali AKYILDIZ
(Marmara Univ.)
Prof. Dr. Vincentas LAMANAUSKAS
(Siauliai Univ.)
Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN
(Pamukkale Univ.)
Prof. Dr. Ali Paşa AY AŞ
(İstanbul Aydın Univ.)
Prof. Dr. Ayşe KIRAN
(Hacettepe Univ.)
Prof. Dr. Aytekin İŞMAN
(Sakarya Univ.)
Prof. Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK
(Ankara Univ.)
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU
(Hacettepe Univ.)
Prof. Dr. Figen ÇOK
(Ankara Univ.)
Prof. Dr. Gülsev PAKKAN
(Ufuk Univ.)
Prof. Dr. Haluk Soran
(Hacettepe Univ.)
Prof. Dr. Michael SCHALLİES
(Pggogischen Hochschule Heidelberg-Germany)
Prof. Dr. Murat ALTUN
(Uludağ Univ.)
Prof. Dr. Müfit KÖMLEKSİZ
(European Lefke Univ.)
Prof. Dr. Nilüfer Voltan ACAR
(Hacettepe Univ.)
Prof. Dr. Özcan DEMİREL
(Hacettepe Univ.)
Prof. Dr. Petek AŞKAR
(Hacettepe Univ.)
Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU
(Adnan Menderes Univ.)

Bu Sayının Hakemleri

Prof. Dr. Ali Aksu
Prof. Dr. Ali Ekber GÜLERSOY
Prof. Dr. Aysel Çağlan GÜNAL
Prof. Dr. Burhanettin DÖNMES
Prof. Dr. Feryal ÇUBUKÇU
Prof. Dr. Gülten ŞENDUR
Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ
Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Prof. Dr. Necdet AYKAÇ
Prof. Dr. Nejat İRA
Prof. Dr. Neşe ÖZKAL
Prof. Dr. Nuri BALOĞLU
Prof. Dr. Özgül KELEŞ
Prof. Dr. Raziye ÇAKICIOĞLU OBAN
Prof. Dr. Süleyman Davut GÖKER
Prof. Dr. Yasemin USLUEL
Doç. Dr. Ahmet BAŞKAN
Doç. Dr. Ali TÜRKEL
Doç. Dr. Arzu TANRIVERDİ
Doç. Dr. Ayça AVCI
Doç. Dr. Ayşe Dolunay SARICA
Doç. Dr. Bertan AKYOL
Doç. Dr. Beytullah KARAGÖZ
Doç. Dr. Bilge AYRANCI
Doç. Dr. Çağlar Naci HIDIROĞLU
Doç. Dr. Duygu ÇETİNGÖZ
Doç. Dr. Esin KUMLU
Doç. Dr. Fatih CAMADAN
Doç. Dr. Fatma Selda ÖZ SOYSAL
Doç. Dr. Fevzi ÇAKMAK
Doç. Dr. Gökçe ÖZDEMİR
Doç. Dr. Güzin KANTÜRK YİĞİT
Doç. Dr. Güzin ÖZYILMAZ
Doç. Dr. Hale SUCUOĞLU
Doç. Dr. Harun ŞAHİN
Doç. Dr. Hasan Taner KERİMOĞLU
Doç. Dr. Hüseyin ERGEN
Doç. Dr. İlknur ŞENTÜRK
Doç. Dr. Kökten Ulaş BİRANT
Doç. Dr. Kübra ŞENGÜL
Doç. Dr. Mehmet DENİZ
Doç. Dr. Mete Yusuf USTABULUT
Doç. Dr. Muhammed TUNAGÜR
Doç. Dr. Mustafa GÜLER
Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL
Doç. Dr. Nalan AKKUZU
Doç. Dr. Neşide YILDIRIM
Doç. Dr. Nilay KAYHAN
Doç. Dr. Osman Ferda BEYTEKİN
Doç. Dr. Özkan ÇELİK
Doç. Dr. Semiha KULA ÜNVER
Doç. Dr. Semiha ŞAHİN
Doç. Dr. Semra SÜTGİBİ
Doç. Dr. Sibel TURHAN TUNA
Doç. Dr. Şahin ŞİMŞEK
Doç. Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR
Doç. Dr. Ümit DURUK

Review Board

Prof. Dr. Ali Aksu
Prof. Dr. Ali Ekber GÜLERSOY
Prof. Dr. Aysel Çağlan GÜNAL
Prof. Dr. Burhanettin DÖNMES
Prof. Dr. Feryal ÇUBUKÇU
Prof. Dr. Gülten ŞENDUR
Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ
Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Prof. Dr. Necdet AYKAÇ
Prof. Dr. Nejat İRA
Prof. Dr. Neşe ÖZKAL
Prof. Dr. Nuri BALOĞLU
Prof. Dr. Özgül KELEŞ
Prof. Dr. Raziye ÇAKICIOĞLU OBAN
Prof. Dr. Süleyman Davut GÖKER
Prof. Dr. Yasemin USLUEL
Assoc. Prof. Dr. Ahmet BAŞKAN
Assoc. Prof. Dr. Ali TÜRKEL
Assoc. Prof. Dr. Arzu TANRIVERDİ
Assoc. Prof. Dr. Ayça AVCI
Assoc. Prof. Dr. Ayşe Dolunay SARICA
Assoc. Prof. Dr. Bertan AKYOL
Assoc. Prof. Dr. Beytullah KARAGÖZ
Assoc. Prof. Dr. Bilge AYRANCI
Assoc. Prof. Dr. Çağlar Naci HIDIROĞLU
Assoc. Prof. Dr. Duygu ÇETİNGÖZ
Assoc. Prof. Dr. Esin KUMLU
Assoc. Prof. Dr. Fatih CAMADAN
Assoc. Prof. Dr. Fatma Selda ÖZ SOYSAL
Assoc. Prof. Dr. Fevzi ÇAKMAK
Assoc. Prof. Dr. Gökçe ÖZDEMİR
Assoc. Prof. Dr. Güzin KANTÜRK YİĞİT
Assoc. Prof. Dr. Güzin ÖZYILMAZ
Assoc. Prof. Dr. Hale SUCUOĞLU
Assoc. Prof. Dr. Harun ŞAHİN
Assoc. Prof. Dr. Hasan Taner KERİMOĞLU
Assoc. Prof. Dr. Hüseyin ERGEN
Assoc. Prof. Dr. İlknur ŞENTÜRK
Assoc. Prof. Dr. Kökten Ulaş BİRANT
Assoc. Prof. Dr. Kübra ŞENGÜL
Assoc. Prof. Dr. Mehmet DENİZ
Assoc. Prof. Dr. Mete Yusuf USTABULUT
Assoc. Prof. Dr. Muhammed TUNAGÜR
Assoc. Prof. Dr. Mustafa GÜLER
Assoc. Prof. Dr. Mustafa ÖZGENEL
Assoc. Prof. Dr. Nalan AKKUZU
Assoc. Prof. Dr. Neşide YILDIRIM
Assoc. Prof. Dr. Nilay KAYHAN
Assoc. Prof. Dr. Osman Ferda BEYTEKİN
Assoc. Prof. Dr. Özkan ÇELİK
Assoc. Prof. Dr. Semiha KULA ÜNVER
Assoc. Prof. Dr. Semiha ŞAHİN
Assoc. Prof. Dr. Semra SÜTGİBİ
Assoc. Prof. Dr. Sibel TURHAN TUNA
Assoc. Prof. Dr. Şahin ŞİMŞEK
Assoc. Prof. Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR
Assoc. Prof. Dr. Ümit DURUK

Doç. Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ
Doç. Dr. Yılmaz ZENGİN
Dr. Gülşah ÖZDEMİR BAKI
Dr. Belkiz CAYMAZ
Dr. Emre KARAGÖZ
Dr. Gülşah GEREZ CANTİMER
Dr. Öğr. Üyesi Aysun Nüket ELÇİ
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe SEYHAN
Dr. Öğr. Üyesi Behsat SAVAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Burcu KARABULUT COŞKUN
Dr. Öğr. Üyesi Emre EV ÇİMEN
Dr. Öğr. Üyesi Esin UÇAL CANAKAY
Dr. Öğr. Üyesi Fehmi DEMİR
Dr. Öğr. Üyesi Füsün ÜNAL
Dr. Öğr. Üyesi Gökhan KAYIR
Dr. Öğr. Üyesi Nalan ARABACI
Dr. Öğr. Üyesi Onur İŞBULAN
Dr. Öğr. Üyesi Ramazan ATASOY
Dr. Öğr. Üyesi Sinem BEZİRCİLİOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Şenel ÇITAK
Dr. Öğr. Üyesi Şule GÜÇYETER
Dr. Öğr. Üyesi Ufuk ERDOĞAN
Dr. Öğr. Üyesi Perihan CİVELEK
Arş. Gör. Dr. Aslı KAYA
Arş. Gör. Dr. Hasan Zühtü OKULU
Arş. Gör. Dr. Mehmet Melik KAYA

Assoc. Prof. Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ
Assoc. Prof. Dr. Yılmaz ZENGİN
Dr. Gülşah ÖZDEMİR BAKI
Dr. Belkiz CAYMAZ
Dr. Emre KARAGÖZ
Dr. Gülşah GEREZ CANTİMER
Asst. Prof. Dr. Aysun Nüket ELÇİ
Asst. Prof. Dr. Ayşe SEYHAN
Asst. Prof. Dr. Behsat SAVAŞ
Asst. Prof. Dr. Burcu KARABULUT COŞKUN
Asst. Prof. Dr. Emre EV ÇİMEN
Asst. Prof. Dr. Esin UÇAL CANAKAY
Asst. Prof. Dr. Fehmi DEMİR
Asst. Prof. Dr. Füsün ÜNAL
Asst. Prof. Dr. Gökhan KAYIR
Asst. Prof. Dr. Nalan ARABACI
Asst. Prof. Dr. Onur İŞBULAN
Asst. Prof. Dr. Ramazan ATASOY
Asst. Prof. Dr. Sinem BEZİRCİLİOĞLU
Asst. Prof. Dr. Şenel ÇITAK
Asst. Prof. Dr. Şule GÜÇYETER
Asst. Prof. Dr. Ufuk ERDOĞAN
Asst. Prof. Dr. Perihan CİVELEK
Dr. Aslı KAYA
Dr. Hasan Zühtü OKULU
Dr. Mehmet Melik KAYA

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Barış ÖZDEN, Nilgün YENİCE

Ortak Bilgi Yapılandırma Modeline Dayalı Fen Öğretiminin Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması

700-720

The Effect of Science Teaching Based on The Common Knowledge Construction Model on Academic Achievement: A Meta-Analysis Study

(Derleme Makalesi/ Review Article)

Okay DEMİR

Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Çevrimiçi Eğitimle İlişkin Hizmet İçi Eğitim Deneyimlerinin Belirlenmesi

721-735

Determining Teachers' in-Service Training Experiences Regarding Online Training in The Process of Distance Education

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Ümit DOĞAN, Mahire ASLAN

Uzaktan Eğitim Sürecinde Okul Müdürlerinin Liderlik Becerilerine Yönelik Öğretmenlerin Metaforik Algılarının İncelenmesi

736-752

Investigation of Teachers' Metaphoric Perceptions on Leadership Skills of School Principals in the Process of Distance Education

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Halil İbrahim SEVİM, Ahmet KAYA

Okullardaki Dağıtıcı Liderlik ile Sinerjik İklim Arasındaki İlişki

753-773

The Relationship Between Distributive Leadership and Synergetic Climate in Schools

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Gamze SADEER ŞEN, Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ

Başarılarım Gerçek mi?

774-787

Are My Achievements Real?

(Derleme Makalesi/ Review Article)

Cevahir GÜL, İbrahim GÜL

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Düzeyleri ile Uyguladıkları Aile Katılım Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

788-806

Investigation of the Relationship between Preschool Teachers' Level of Commitment to the Teaching Profession and their Family Participation Strategies

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Çiğdem AYANOĞLU, Nazan BAKİR

Türkiye'de Eğitim Denetimi Araştırmalarında Eğilimler: Tematik ve Metodolojik Bir İnceleme

807-830

Trends in Educational Supervision Research in Turkey: A Thematic and Methodological Review

(Derleme Makalesi/ Review Article)

Beril ÖZER

Türkiye'de 2000-2020 Yılları Arasında Yazılan ve Eğitim Örgütlerindeki Sinizmi İnceleyen Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi

831-853

Content Analysis of Graduate Theses Examining Cynicism in Educational Organizations in Turkey and Written Between 2000-2020

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Rezzan Zeliha ERDEN, Mecit ASLAN

Kaynaştırma Eğitiminde Aile Katılımı: Bir Karma Yöntem Araştırması

854-877

Parental Involvement in Inclusive Education: A Mixed Method Research

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Arif AKÇAY

Çevrimiçi Ödevlerde Dikkat Dağılımı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması

878-897

Turkish Adaptation of Online Homework Distraction Scale

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Ebru MUTLU, Asuman DUATEPE PAKSU

Ortaokul Matematik Öğretmeni Adaylarının Kesirlerle Bölmeye Yönelik Dönüşüm Bilgilerindeki Değişim

898-930

Changes in Middle School Pre-Service Mathematics Teachers' Transformation Knowledge of Fraction Division

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Muhammet KAŞIKÇI, Serkan NARLI

Dil ve Düşünce İlişkisinde Matematiksel Kelimeler ve Matematiksel Kavramlar: Asal ve Asal Sayı*

931-956

Mathematical Words and Mathematical Concepts in the Relationship between Language and Thought: Prime and Prime Number

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Büşra Gül ÖZDİL, Sezgin DEMİR

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutum ve Alışkanlıkları ile Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişki*

957-987

The Relationship Between Middle School Students' Reading Attitudes and Habits and Metacognitive Awareness Levels

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Ahmet EROL, Asiye İVRENDİ, Özge ÖZCAN

Erken Çocuklukta Bilimsel Süreç ile Öz-Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki*

988-1006

The Relationship between Science Process and Self-Regulation Skills in Early Childhood

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Nevin AKKAYA, Berfu Can TOPLU

“Uzay Güzeli” Adlı Çocuk Oyununda Söz Edimsel Uygulama

1006-1015

Verbal Practice in the Children's Play in Name “Uzay Güzeli”

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Atilla DİLEKÇİ

Türkçe Öğretmenlerinin Dil Becerileri ile İlgili Uygulamaları ve Yeterlikleri

A Study on Turkish Language Teachers' Practices and Competencies in Language Skills

**1016-
1029**

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Yıldray AYDIN, Aynur OKSAL

Hayat Bilgisi Öğretiminde Hayal Gücü Geliştirici Etkinliklerin Öğrencilerin Yaratıcı Hayal Gücü Gelişimine Etkisi*

The Effect of the Activities Improving Imagination in Life Sciences Lesson on the Improvement of Learners' Creative Imagination

**1030-
1065**

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

İlaydanur KORKMAZ, Meltem GÖKDAĞ BALTAOĞLU, Meral GÜVEN

Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Ortamlarında Duygusal Zekâya Yönelik Gerçekleştirilen Etkinlikler

Implemented Activities for Emotional Intelligence in Face-to-Face and Distance Education Environments

**1066-
1080**

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Tuğçe Peker AKMAN, Melek DEMİR, Meryem Vural BATIK

Satir Modelini Temel Alan "Algılanan Öz Dönüşüm Ölçeği" Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

The Validity and Reliability Study of the Turkish Form of the "Perceived Self-Transformation Scale" Based on the Satir Model

**1081-
1094**

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Ramazan ÖZKUL, Ümit DOĞAN, Seyfettin ABDURREZZAK, Yalçın Varol YILDIZBAŞ

Öğretmenlerin Yönetmelik Kindarlık Algıları ve Örgütsel Yabancılaşmaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Investigation of the Relationship Between Teachers' Perceptions of Administrative Spitefulness and Organizational Alienation

**1095-
1111**

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Yıldızay AYYILDIZ , Öznur KARABULUT

Kimya Eğitimine Yönelik Mobil Uygulamalar

1112-
1136

Mobile Applications for Chemistry Education

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Dilara HARMANDAR ERGÜL, Nesrin İŞİKOĞLU

4-6 Yaş Çocuğu Olan Ailelerde Akşam Yemeği Sırasında EbeveynÇocuk Etkileşimi ve Teknoloji Kullanımı

1137-
1157

Parent-Child Interactions and Use of Technology During Dinnertime in Families with Children Aged 4-6

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Ece ERMİŞ, Şeydagül KAPÇAK

Türkiye’de Müzik Eğitimi Alanında Görme Engelli Öğrenci ve Öğretmenlere Yönelik Yapılan Akademik Çalışmaların İncelenmesi

1158-
1177

A Review of Academic Studies Conducted in the Field of Music Education in Turkey with Focus on Visually-Impaired Students and Teachers

(Derleme Makalesi/ Review Article)

Meltem ÇETİNKAYA, Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER

Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Öykü Karakterlerinin Çözümlemesi*

1178-
1196

Analysis of Story Characters in the Fifth-Grade Turkish Textbook

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Candaş UYGAN , Mehmet ERSOY , Mustafa DEĞERLİ

Acil Uzaktan Öğretimin Bıraktığı İzler: Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Öğretim Araçlarının ve Yöntemlerinin Geniş Bir Perspektifte İncelenmesi*

1197-
1225

The Remains of Emergency Remote Teaching: A Broad Investigation of Preferred Instructional Tools and Methods by Middle-School Mathematics Teachers

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Selahattin AKŞİT, Hediye Arzu GÖKÇE GÜNDÜZOĞLU

Fiziki Coğrafya Mekânlarında Hayal ve Gerçek

1126-
1145

Imagination and Reality in the Physical Geography Environment

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Yağmur ARSLAN, Beyzağül KAPÇAK İŞIKSUNGUR

Türkiye’de Piyano Eğitiminde Pedal Tekniğine Yönelik 2000-2022 Yılları Arasında Yapılan Akademik Çalışmaların İncelenmesi*

1246-
1267

Survey on Academic Papers between 2000-2022 on Pedal Technique in Piano Education in Turkey

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Cumhur GÜNGÖR

Lisans Öğrencilerinin Gözünden İngilizce Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler

1268-
1285

Factors Complicating the Learning of English from the Undergraduate Student Perspective

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Sezgin VURAN, Meral MELEKOĞLU

Özel Eğitimde Kanıt Temelli Uygulamaların Kalite Göstergeleri ve Sınıflandırılması: Alanyazın Derlemesi*

1286-
1313

Quality Indicators and Classification of Evidence-Based Practices in Special Education: Literature Review

(Derleme Makalesi/ Review Article)

Eda CEYLAN, İrem ÇOMOĞLU

Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Eylem Araştırmasının Tematik Bir Analizi: Yansımalar ve Gelecek Yönelimler*

1314-
1328

A Thematic Analysis of Action Research in Initial Teacher Education: Reflections and Future Directions

(Derleme Makalesi/ Review Article)

Kevser ARSLAN, Fatma COŞTU

Eğitimin Vazgeçilmez Parçası Dijital Oyunlar: Lisansüstü Tezlere Ait Bir Sentez Çalışması

Digital Games as an Indispensable Part of Education: A Synthesis of Graduate Thesis

**1329-
1359**

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Mehmet Şükrü BELLİBAŞ, Çiğdem APAYDIN, Mustafa ÇELİK

Kolektif Öğretmen Kültürü Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması

Adaptation of Collective Teacher Culture Scale to Turkish

**1360-
1381**

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Ercan UYANIK, Tansu ŞANA

19.Yüzyılın İkinci Yarısında Katolik Cizvitler ile Protestan Misyonerler Arasında Osmanlı'da Suriye ve Lübnan Vilayetlerinde Yaşanan Eğitim Rekabeti

Education Competition Between Catholic Jesuits and Protestant Missionaries In Syria and Lebanon Provinces In The Ottoman Empire In The Second Half Of The 19th Century

**1382-
1405**

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Beyzanur DURMUŞ ÖZ, Kübra ŞENGÜL

Uzaktan Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğrenen Özerkliği Davranışlarına İlişkin Öğretici Görüşleri

Teacher's Opinions On Learning Authonomy Behaviors In Teaching Turkish To Foreigners From Distance

**1406-
1424**

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Oğuz ÖZDEMİR

İnsanın Doğaya Bakışında Yol Ayırımı Ve Doğa Yazını Destekli Sürdürülebilirlik Eğitimi

A Turningpoint on Worldview of Human and the Sustainability Education Supported by Nature Writing

**1425-
1434**

(Derleme Makalesi/ Review Article)

Muhammer YÜKSEL, Ender KAZAK

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Motivasyonları Arasındaki İlişki*

1435-
1460

The Relationship Between Teachers' Perceptions of Organizational Justice and Their Motivations

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Ali Özgün ÖZER, Esra BUKOVA GÜZEL

Üstel Fonksiyonların Öğrenimine Yönelik Bir Varsayımsal Öğrenme Yolu*

1461-
1479

A Hypothetical Learning Trajectory for Learning Exponential Functions

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Ferdane DENKÇİ AKKAŞ, Ali AKSU

Sürdürülebilir Eğitim Liderliği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

1480-
1497

Sustainable Education Leadership: A Scale Development Study

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Sıla DOĞMAZ TUNALI

RAFT Stratejisi Öğretiminin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Ortaokul Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi

1498-
1516

The Effect of RAFT Strategy Teaching on Creative Writing Skills of Secondary School Students with Learning Disabilities

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Murat Mücahit YENTÜR, Raziye ÇAKICIOĞLU OBAN, Onur NİGAR

Coğrafya Öğretmenlerinin Çevrimiçi Teknolojilere Yönelik Öz Yeterliliklerinin Belirlenmesi

1517-
1527

Investigation of Geography Teachers' Perceptions of Self-Efficacy towards Online Technologies

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Pelin KÖSEOĞLU, Sinan ERTEN

Paris Anlaşması'na Göre Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır?

How Environmental Education Must Be According to the Paris Agreement?

**1528-
1544**

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Ziya İNCE, M.Mücahit YENTÜR

Coğrafya Öğretimi Açısından Yeni Nesil Eğitim Kaynağı OGM Materyal Uygulaması İçeriklerinin İncelenmesi

Examining the Contents of the New Generation Educational Resource OGM-Material Application in terms of Geography Teaching

**1545-
1558**

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Ortak Bilgi Yapılandırma Modeline Dayalı Fen Öğretiminin Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması

The Effect of Science Teaching Based on The Common Knowledge Construction Model on Academic Achievement: A Meta-Analysis Study

Barış ÖZDEN¹, Nilgün YENİCE²

¹Sorumlu Yazar, Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, barisozdn@gmail.com, (https://orcid.org/0000-0002-2049-6766)

²Prof. Dr., Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye, nyenice@gmail.com, (https://orcid.org/0000-0002-7935-3110)

Geliş Tarihi: 03.04.2021

Kabul Tarihi: 31.10.2022

ÖZ

Bu çalışmada ortak bilgi yapılandırma modeline (OBYM) dayalı fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları üzerine olan etkisini meta-analiz yöntemi ile incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın örneklemini (2010-2020) Türkiye’de anaokulu, ilkokul ve ortaokul düzeyinde ortak bilgi yapılandırma modeline dayalı yapılan araştırmalar oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında, araştırmacılar tarafından dâhil edilme ölçütlerine uygun olarak hazırlanmış kodlama formu kullanılmıştır. Bu kapsamda dâhil edilme ölçütlerine uygun toplam 8 adet araştırma (16 adet karşılaştırma) meta-analize dahil edilmiştir. Verilerin analizinde meta-analiz için uygulanan özel bir yazılım programı kullanılmış ve bu program sayesinde yayın yanlılığı, etki büyüklüğü ve homojenlik testleri yapılmıştır. Yapılan meta-analiz sonucunda, ortak bilgi yapılandırma modeline dayalı fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarı üzerindeki etki büyüklüğü .927 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değere göre, öğrencilerin akademik başarılarını artırma açısından ortak bilgi yapılandırma modeline dayalı öğretimin pozitif yönde orta düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca ortak bilgi yapılandırma modeline dayalı fen öğretimi ile ilgili çalışmaların etki büyüklüklerinin deneysel işlemin uygulanma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akademik başarı, ortak bilgi yapılandırma modeli, fen eğitimi, meta-analiz.

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the effect of science teaching based on common knowledge construction model (CKCM) on students’ academic achievement with meta-analysis method. In line with this purpose, the researches based on common knowledge construction model made in preschool, primary and middle school level in Türkiye compose the sample of this study (2010-2020). In the collection of data, coding form which prepared appropriately with inclusion criterias of the researcher was used. In this context, a total of 8 studies (16 comparisons) in accordance with the inclusion criteria were included in the meta-analysis. In the analysis of data, a special software program for meta-analysis was used and thanks to this program, publication bias, effect size and homogeneity tests were performed. As a result of the meta-analysis, the effect size of science teaching based on the common knowledge construction model on students’ academic achievement was calculated as .927. According to this value obtained, it can be said that teaching based on the common knowledge construction model has a moderate positive effect in terms of increasing the academic achievement of students. In addition, it was determined that the effect sizes of the studies related to science teaching based on the common knowledge construction model

showed a statistically significant difference according to the variable of the duration of the experimental procedure.

Keywords: Academic achievement, common knowledge construction model, science education, meta-analysis.

GİRİŞ

Son yıllarda dünya ülkeleri, 21. yy becerilerine sahip nitelikli bireyler yetiştirebilmek için öğretim programlarında benimsedikleri öğretim yaklaşımlarında değişiklikler yapmaya başlamışlardır. Benzer şekilde Türkiye’de de 21. yy becerilerine sahip bireyleri yetiştirmeyi hedefleyen fen bilimleri dersi öğretim programında değişikliğe gidilerek öğretim yaklaşımı olarak; “*Araştırma Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımı*” temel alınmıştır (MEB, 2013; 2018). Bu yaklaşıma göre öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenme ortamında yer almaları, bilimsel süreç becerilerini kazanabilmeleri, bilgi, tutum, anlayış ve değerleri kazanabilmeleri hedeflenmektedir. Dolayısıyla bu yaklaşıma göre, öğrencilerin sınıf ortamında görüşlerini rahatça açıklayabildikleri, yaparak yaşarak öğrenme sağlayabildikleri, bilimsel süreç becerilerini geliştirebildikleri, fene yönelik olumlu tutum ve değerler kazandıkları ve fen bilimleri ile ilgili anlamlı öğrenmeler sağlayabilecekleri sınıf ortamını öğrencilere sağlayan öğretim modellerine ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu bağlamda araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının hedeflediği özellikleri dikkate alan öğretim ve öğrenim modellerinden biri “*Ortak Bilgi Yapılandırma Modeli (OBYM)*”dir (Bakırcı, 2014; Benli Özdemir, 2014; Özden, 2019).

OBYM, Ebenezer ve Connor tarafından 1998 yılında geliştirilen bir öğrenim ve öğretim modelidir (Ebenezer, Chacko, Kaya, Koya ve Ebenezer, 2010). Bu model öğrencilerin, doğal olgu ile kişisel etkileşim ve diğerleriyle sosyal etkileşim gerçekleştirerek dünya hakkında inançlar oluşturduğunu kabul etmektedir (Biernacka, 2006). Ayrıca OBYM, fenomenografi ve kavramsal değişimin kesiştiği bir model olarak, öğrencilerin bilim insanı gibi çalışarak bilgilere ulaşmasına ve farkına varmasına, bilginin sadece deney, gözlem, ispatlama ve kuşku gibi bilimsel yöntemlere dayalı öğretim ile değil; aynı zamanda görüşme, müzakere etme ve paylaşma gibi sosyal boyutlarla da ilişkili yöntem ve tekniklerle elde edilebileceğini bilmesine, bilimin doğasının önemini anlamasına, günlük hayattaki sosyobilimsel konulara çözüm üretmesine ve bilgi elde etmede fen-teknoloji-toplum-çevre ilişkisinin önemini anlamasına vurgu yapmaktadır (Bakırcı ve Çepni, 2012; Benli Özdemir, 2014; Biernacka, 2006; Ebenezer ve Connor, 1998; Ebenezer vd., 2010). Dolayısıyla 2018 yılından itibaren tüm sınıf düzeylerinde uygulanan fen bilimleri dersi öğretim programının kazandırmayı hedeflediği bilgi, beceri, duyuş ve fen-teknoloji-toplum-çevre kazanımlarını yapısında bulundurduğundan, OBYM’nin öğrencilerin bu kazanımlara ulaşmasını sağlamada kullanılabilecek bir öğretim modeli olduğu söylenebilir.

OBYM’nin felsefik ve teorik temellerini fenomenografi oluşturmasına rağmen, öğrenme stratejileri ve materyalleri Piaget’in kavramsal değişim teorisine uygun tasarlanmıştır. Buradan hareketle, OBYM, fenomenografi ve kavramsal değişim yaklaşımının kesişmesinden oluşan bir öğretim ve öğrenim modeli olarak görülebilir (Ebenezer vd., 2010). OBYM birbiri ile ilişkili dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar sırasıyla; “Keşfetme ve Sınıflandırma”, “Yapılandırma ve Müzakere Etme”, “Transfer Etme ve Genişletme” ve “Yansıtma ve Değerlendirme” aşamalarıdır. OBYM’nin bireylerde kazandırmayı hedeflediği özelliklere (tutum, beceri ve davranış vb.) ulaşabilmesi için sözü edilen aşamaların öğrenme sürecinde dikkatli bir şekilde uygulanması gerekmektedir. OBYM ile ilgili alanyazın incelendiğinde, yurt içinde ve yurt dışında bu modelin uygulamadaki etkililiği üzerine yapılan çalışmalar sınırlı sayıda olmasına rağmen yapılan çalışmalarda modelin öğrencilerin FTTÇ’ye yönelik farkındalıkları (Biernacka, 2006), fene yönelik tutumları (Akgün, Duruk, Gülmez Güngörmez,

2016; Benli Özdemir, 2014; Ebenezer, Chacko ve Immanuel, 2004; Özden, 2019), kimya'ya yönelik tutumları (Demircioğlu ve Vural, 2016), kavramsal değişim ve anlama düzeyleri (Akgün, Duruk, Gülmez Güngörmez, 2021; Bakırcı, 2014; Bakırcı, Artun ve Şenel, 2016; Bakırcı ve Yıldırım, 2017; Bakırcı ve Ensari, 2018; Bakırcı, Artun, Kırıcı ve Mutlu, 2018a; Benli Özdemir, 2014; Caymaz ve Aydın, 2019; Ebenezer vd., 2010; Ertuğrul, 2015; İyibil, 2011; Kırık, 2013; Özden, 2019; Wood, 2012; Vural, Demircioğlu ve Demircioğlu, 2012; Yıldızbaş, 2017), bilimin doğasına yönelik görüşleri (Bakırcı, 2014; Bakırcı ve Çiçek, 2017; Benli Özdemir, 2014; Çavuş Güngören, 2015; Ertuğrul, 2015; Yıldırım, 2018; Yıldızbaş, 2017) ve bilimsel sorgulama becerileri ve psikomotor beceriler (Özden, 2019) üzerine olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir. Ayrıca alanyazında OBYM'nin ilkökul ve ortaokul düzeylerinde akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğine yönelik araştırmalar da olduğu görülmektedir (Atayeter, 2019; Bakırcı, 2014; Bakırcı, Artun, Kırıcı ve Mutlu, 2018; Benli Özdemir, 2014; Caymaz, 2018; Ertuğrul, 2015; Uzunkaya, 2019; Yıldızbaş, 2017). Ancak sözü edilen çalışmalar birbirinden bağımsız ve farklı sonuçlara sahip olduklarından dolayı, bu çalışmalardan elde edilen sonuçların kesinliği ve genellenebilirliği konusu tartışmaya açıktır. Nitekim, benzer çalışma sonuçlarından elde edilen bilgilerin yorumlanması ve yeni çalışmaların bu bilgilere dayalı olarak gerçekleştirilebilmesi için kapsamlı ve güvenilir nitelikteki çalışmalara ihtiyaç olduğu bilinmektedir (Akgöz, Ercan ve Kan, 2004). Bu nedenle fen bilimleri dersi kapsamında OBYM'nin diğer öğretim modellerine göre öğrencilerin akademik başarıları üzerine olan etkisini daha net ortaya koyabilmek ve elde edilen sonuçların genellenebilirliğini artırabilmek amacıyla bu meta-analiz çalışmasının yapılmasının bir ihtiyaç olduğu görülmüştür. Ayrıca meta-analiz ile ilgili alan yazın incelendiğinde, OBYM'nin temel alındığı herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla, bu çalışmanın alan yazındaki boşluğu doldurmada da büyük bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, "OBYM'ye dayalı fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları üzerine olan etkisini belirlemek" olarak ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın problem cümlesi "*OBYM'ye dayalı fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları üzerine bir etkisi var mıdır?*" olarak belirlenmiştir. Araştırmada belirlenen amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Araştırma kapsamındaki çalışmaların, moderatör değişkenlere göre dağılımı nasıldır?
2. OBYM'ye dayalı fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları üzerine bir etkisi var mıdır?
3. OBYM'ye dayalı fen öğretimi ile ilgili çalışmaların etki büyüklükleri arasında çalışmanın uygulandığı örneklem grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. OBYM'ye dayalı fen öğretimi ile ilgili çalışmaların etki büyüklükleri arasında çalışmanın uygulandığı örneklem büyüklüğüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. OBYM'ye dayalı fen öğretimi ile ilgili çalışmaların etki büyüklükleri arasında deneysel işlemin uygulanma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada fen bilimleri dersinde OBYM'ye dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisini araştıran deneysel çalışmaların sonuçlarının sentezlenmesi amacıyla meta-analiz yönteminden faydalanılmıştır. Meta-analiz, benzer konularda yapılmış birbirinden bağımsız ve çok sayıda çalışmadan elde edilmiş sayısal verileri istatistiksel olarak analiz etme

ve çalışmaların sonuçları hakkında genel bir sonuca varma yöntemidir (Lipsey ve Wilson 2001; Sağlam ve Yüksel, 2007; Kablan, Topan ve Erkan, 2013). Dinçer (2014)'e göre meta-analiz kısaca şu şekilde tanımlanmıştır; “bir konu, tema ya da çalışma alanı hakkındaki benzer çalışmaların belirli ölçütler altında gruplanıp, bu çalışmalara ait nicel bulguların birleştirilerek yorumlanmasına meta-analiz denir”. Genellikle meta-analiz yöntemi üç temel adımda gerçekleştirilir: 1) Uygun çalışmaların tespiti ve seçimi, 2) Çalışma verilerinin kodlanması ve etki büyüklüklerinin hesaplanması ve 3) Etki büyüklüklerinin istatistiksel analizi ve çalışma verilerinin yorumlanması (Höffler ve Leutner, 2007).

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırmaya ait veriler, 2010-2020 yılları arasında fen bilimleri dersinde OBYM'ye dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarısına olan etkisini belirlemeyi amaçlamış çalışmalardan elde edilmiştir. Sözü edilen amaca yönelik olarak çalışmalar belirlenirken Yök Tez, Google Akademik, TR Dizin, ERIC, Springer ve Science Direct veri tabanlarında gerekli taramalar yapılmıştır. Bu taramalar sırasında “OBYM, ortak bilgi yapılandırma modeli, fen bilimleri dersi, akademik başarı, academic achievement, CKCM, common knowledge construction model, science course” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Yapılan tarama sonucunda fen bilimleri dersinde ortak bilgi yapılandırma modeline dayalı öğretimin Türkiye'deki öğrencilerin akademik başarısına olan etkisini inceleyen 8 adet tez, 6 adet makale ve 1 adet tam metin bildiri olmak üzere toplam 15 adet çalışmaya ulaşılmıştır.

Hangi araştırmaların meta-analize dâhil edileceğine yönelik seçimlerin yapılmasında aşağıdaki ölçütler kullanılmıştır:

1. **Çalışmaların Zaman Aralığı:** Çalışmaların 2010-2020 yılları arasında yapılmış olması.
2. **Çalışmaların Türü:** Yüksek lisans ve doktora tezleri, hakemli ve hakemsiz akademik dergiler, elektronik akademik dergiler, Sempozyum/Konferans tam metin bildiri kitaplarında yer alması.
3. **Çalışmaların Dili:** Çalışmaların Türkçe veya İngilizce dillerinde yazılmış olması
4. **Çalışmalardaki Araştırma Yöntemi:** Çalışmalarda yarı deneysel desen türlerinden ön test son test kontrol gruplu desen kullanılmış olması ve çalışmalarda bağımsız örneklem için t testi kullanılmış olması.
5. **Çalışmaların Yapıldığı Ders ve Çalışmalarda Kullanılan Öğrenme Yaklaşımı:** Çalışmaların fen bilimleri dersi kapsamında yapılmış olması ve deney grubunda OBYM'ye dayalı öğretim, kontrol grubunda ise diğer öğretim yöntem ve yaklaşımlarının (Geleneksel yöntem veya 5E modeli) kullanılmış olması.
6. **Çalışmalara Dahil Edilen Örneklem Grubu:** Çalışmaların Türkiye'de öğrenim görmekte olan okul öncesi, ilkokul ve ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilmiş olması.
7. **Gerekli Sayısal Verileri İçermesi:** Meta-analiz çalışmalarında her bir çalışmaya ait etki büyüklüklerinin hesaplanabilmesi için, araştırmaya dâhil edilen çalışmalarda aritmetik ortalama, standart sapma, örneklem büyüklüğü ve ön test – son test korelasyon bilgilerinin verilmiş olması.

Yukarıdaki temel ölçütlere dayalı olarak yapılan tarama sonucu ulaşılan 15 çalışma yeniden incelenmiştir. İlk etapta bu çalışmaların 1'i kontrol gruplu deneysel çalışma olmadığından elenmiş, 3 çalışmanın hem tez hem de makale olarak sunulduğu görülmüş ve analize dâhil edilmek üzere tezler tercih edilmiştir. Diğer taraftan her bir çalışmaya ait etki büyüklüklerinin hesaplanabilmesi için gerekli olan aritmetik ortalama, standart sapma, örneklem büyüklüğü ve ön test – son test korelasyon bilgilerinin yer almaması nedeniyle 3 çalışma araştırmaya dâhil edilememiştir. Ayrıca Benli Özdemir (2014) çalışmasında üç farklı

ünite kapsamında iki farklı sınıf düzeyinde karşılaştırmalar yaptığından bu çalışma 6 farklı çalışma olarak; Caymaz (2018) çalışmasında üç alt grup ile karşılaştırmalar yaptığından bu çalışma 3 farklı çalışma olarak; Ertuğrul (2015) çalışmasında iki kontrol grubu ile karşılaştırmalar yaptığından bu çalışma 2 farklı çalışma olarak analize dâhil edilmiştir. Sonuç olarak fen bilimleri dersinde OBYM'ye dayalı öğretimin Türkiye'deki öğrencilerin akademik başarısına olan etkisini incelemeyi amaç edinmiş, dâhil edilme ölçütlerine uygun toplam 8 adet çalışma (16 adet karşılaştırma) araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Meta-analize dâhil edilen çalışmalar liste halinde Ek 1'de verilmiştir.

2.3. Verilerin Kodlanması

Çalışmaların meta-analize dâhil edilme ölçütlerine uygun olup olmadıklarının belirlenmesi ve çalışma verilerinin analize hazır hale getirilmesi için aşağıda verilen çalışma karakteristikleri doğrultusunda bir kodlama formu (Ek 2) oluşturulmuştur:

1. Çalışma yazarının adı, yayım yılı
2. Çalışma yayım türü
3. Çalışma konu alanı
4. Çalışma adı
5. Çalışmada kullanılan deneysel desen
6. Çalışmanın örneklem grubu
7. Çalışmanın uygulandığı örneklem büyüklüğü
8. Deneysel işlemin uygulanma süresi
9. Deneysel ve kontrol gruplarına ilişkin betimleyici istatistikler (Aritmetik ortalama, standart sapma ve alt grup büyüklüğü)

Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için kodlama işlemi, araştırmacı ile fen eğitimi alanında doktora öğrenimine devam etmekte olan ikinci bir kodlayıcı tarafından gerçekleştirilmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik, "Güvenirlik = $\frac{[Görüş Birliği / (Görüş Ayrılığı + Görüş Birliği)] \times 100}{}$ " formülü (Miles ve Huberman, 1994) kullanılarak hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda kodlayıcılar arası güvenilirlik oranı %93 olarak bulunmuştur. Bu oran kodlayıcılar arası güvenilirliğin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Neuendorf, 2002). İlk kodlama işleminin ardından kodlayıcılar arasında görüş ayrılığı bulunan kodlamalar, iki kodlayıcı tarafından birlikte kontrol edilip ortak karar alınarak düzeltilmiştir.

2.4. Bağımlı ve Moderatör Değişkenler

Gerçekleştirilen meta-analiz çalışmasında fen bilimleri dersindeki akademik başarı bağımlı değişkendir. Çalışmada kullanılacak olan fen bilimleri dersi akademik başarısına ait veriler, ünite veya konu temelinde araştırmacı tarafından hazırlanmış başarı testleri ile belirlenmiştir. Çalışmalardaki başarı testlerinden alınan veriler yardımıyla hesaplanmış olan etki büyüklükleri, her bir çalışmada farklılık gösteren veri toplama araçları için standartlaştırılmış olan değerler sunmaktadır.

Çalışmalardaki örneklem büyüklükleri, örneklem grubu ve uygulama süresi değişkenleri moderatör değişken olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu moderatör değişkenlere göre akademik başarı etki büyüklükleri analiz edilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizinde işlem etkisi (study effect) meta-analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemden meta-analize dâhil edilen her çalışmadaki bağımlı değişkenlerin

aritmetiksel ortalamalarının aynı ölçekten elde edilmediği zamanlarda yararlanılmaktadır (Cohen, 1988; Akt. Özcan, 2008; Huffcutt, 2002; Lipsey ve Wilson, 2001).

Meta-analiz çalışmalarında birbirinden farklı araştırmacıların gerçekleştirmiş olduğu çalışmalar veri olarak kullanılmaktadır. Buna bağlı olarak kullanılan ölçekler, ölçümler ve ölçüm sonuçları birbirinden farklı olabilmektedir. Bu nedenle çalışmalardan elde edilen verilerin, standartlaştırılmış etki büyüklüğüne (effect size) çevrilmeleri gerekmektedir. Etki büyüklüğü, meta-analizin temelini oluşturur ve olgunun bulunma sıklığını ifade eder. Bu çalışmada etki büyüklüklerinin hesaplanması ve grafiklerin elde edilmesi için Comprehensive Meta Analysis (CMA 2.0) istatistik programı ve Microsoft Office Excel 2010 programları kullanılmıştır. Ayrıca çalışmaların etki büyüklüğünün hesaplanmasında Hedges's g katsayısı kullanılmış ve istatistiksel analizlerin anlamlılık düzeyi %95 olarak belirlenmiştir. Meta-analiz sonucunda elde edilen etki büyüklüklerinin katsayı sınıflaması, Cohen vd. (2011)'nin etki büyüklüğü sınıflandırmasında kullandığı ölçütler dikkate alınarak yapılmıştır. Bu ölçütler; 0-.20 arasında ise “Zayıf Düzeyde Etki”, .21-.50 arasında ise “Küçük Düzeyde Etki”, .51-1 arasında ise “Orta Düzeyde Etki”, 1'den büyük ise “Güçlü Düzeyde Etki” şeklindedir. Dinçer (2014) tarafından Cohen's d için tanımlanmış bu ölçütlerin, Hedges's g içinde kullanılabileceği vurgulanmıştır.

Meta-analiz çalışmalarında etki büyüklüğünün belirlenmesi sabit etkiler ve rastgele etkiler olmak üzere iki model bulunmaktadır. Meta-analiz çalışmasında etki büyüklüğü hesaplanırken hangi modelin kullanılacağını belirlemek için analiz nasıl yapılacağını ve sonuçların nasıl yorumlanacağını etkiler. Bu nedenle öncelikle çalışmada kullanılacak olan modelin belirlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda meta-analiz işleminin hangi modelde yapılacağını belirlemek için heterojenlik testinden yararlanılmıştır. Yapılan heterojenlik testi kapsamında Q ve I² değerleri hesaplanmış ve etki büyüklüklerinin heterojen bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Dolayısıyla çalışmada akademik başarı değişkeni için analizler rastgele etkiler modeline göre gerçekleştirilmiştir.

Meta-analiz sonuçlarını etki büyüklüğü ve çalışma aralığı kadar etkileyen bir diğer faktör de yayın yanlılığıdır (Kaya, 2016). Araştırma kapsamında yayın yanlılığının belirlenmesinde huni grafiği ve Rosenthal'ın güvenli N istatistiği kullanılmıştır.

BULGULAR

3.1. Ortak Bilgi Yapılandırma Modeline Dayalı Fen Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisine İlişkin Betimleyici Veriler

OBYM'ye dayalı fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları üzerine olan etkisinin incelendiği bu çalışmada 8 adet çalışma (16 karşılaştırma) bir araya getirilmiştir. Meta-analize dahil edilen 8 bireysel çalışmanın (16 karşılaştırma) tamamında deney grubunda 422, kontrol grubunda 415 olmak üzere toplam 837 katılımcı üzerinden veri toplanmıştır. Araştırmanın çalışma karakteristiklerinden olan yayım yılı, çalışmanın örneklem grubu, çalışmanın uygulandığı örneklem büyüklüğü ve deneysel işlemin uygulanma süresi değişkenlerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Meta-Analize Dahil Edilen Çalışmaların Çeşitli Değişkenlere Göre İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Çalışmanın	Frekans	Yüzde (%)
Yayım Yılı	2014	7
	2015	2
	2017	1
	2018	4
	2019	2

Örneklem Grubu	4. sınıf	1	6.25
	5. sınıf	1	6.25
	6. sınıf	5	31.25
	7. sınıf	6	37.5
	8. sınıf	3	18.75
Örneklem Büyüklüğü	$30 \leq N \leq 50$	10	62.5
	$51 \leq N \leq 70$	3	18.75
	$71 \leq N$	3	18.75
DeneySEL İşlemin Uygulanma Süresi	$1 \leq S \leq 10$	3	18.75
	$11 \leq S \leq 20$	7	43.75
	$21 \leq S \leq 30$	4	25.0
	$31 \leq S$	2	12.5
Toplam		16	100

Tablo 1 incelendiğinde analize dâhil edilen çalışmaların yıllara göre dağılımında 2014 yılına ait çalışmaların (%43.75) ağırlıklı olduğu görülmektedir. Çalışmaların örneklem grubuna göre dağılımı incelendiğinde; 5 çalışmanın 6. sınıf düzeyinde (%31.25), 6 çalışmanın 7.sınıf düzeyinde (%37.5), 3 çalışmanın 8.sınıf düzeyinde (%18.75) ve 1'er çalışmanın 4. ve 5. sınıf düzeyinde (%6.25) yapıldığı görülmektedir. Meta-analize dahil edilen çalışmalar, çalışmanın uygulandığı örneklem büyüklüğü (deney ve kontrol grubundaki öğrenci sayılarının toplamı) ve deneysel işlemin uygulanma süresine değişkenlerine göre gruplandırılarak analize dahil edilmiştir. Buna göre, çalışmalarda çoğunlukla $30 \leq N \leq 50$ arasında katılımcının (%62.5) yer aldığı büyüklükteki örneklemelerin kullanıldığı belirlenmiştir. Son olarak, çalışmalarda uygulanan deneysel işlem süreleri incelendiğinde, 7 çalışmanın 11-20 ders saati süresi (%43.75), 4 çalışmanın 21-20 ders saati süresi (%25), 3 çalışmanın 1-10 ders saati süresi (%18.75) aralığında ve 2 çalışmanın 31 ders saati ve üzeri süresinde (%12.5) gerçekleştirildiği görülmektedir.

3.2. Ortak Bilgi Yapılandırma Modeline Dayalı Fen Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisine İlişkin Meta-Analitik Etki Analizleri

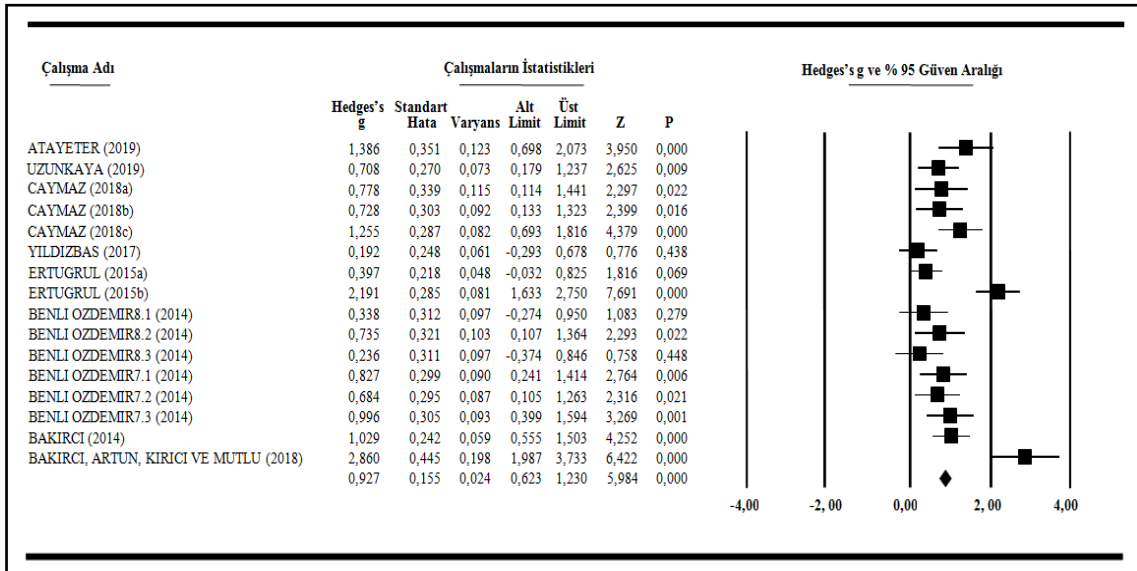
Araştırma kapsamına dâhil edilen çalışmaların etki büyüklüklerini hesaplayabilmek için deney ve kontrol gruplarının örneklem sayıları, aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Bu değerler kullanılarak %95 istatistiksel anlamlılık düzeyinde analizler gerçekleştirilmiştir. Meta-analiz çalışmalarında etki büyüklüğü hesaplanırken hangi modelin kullanılacağına belirlenmesinin analizin nasıl yapılacağını ve sonuçların nasıl yorumlanacağını etkilediği söylenebilir. Bu nedenle meta-analiz işleminin hangi modelde yapılacağını belirlemek için öncelikle veriler üzerinde heterojenlik testi gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Dinçer, 2014). Heterojenlik, rastgele etkiler modelinin bir sayılıstır ve heterojenliğin test edilmesi meta-analizin asıl amaçlarından biridir. Çünkü çalışmalara ait etki büyüklükleri arasında heterojenliğin bulunması, ara değişkenlerin varlığına işaret etmektedir. Meta-analizlerde heterojenliğin varlığını tespit etmek için Q istatistiği, heterojenliğin miktarını belirlemek için ise I^2 istatistiği kullanılmaktadır (Huedo-Medina, Sanchez-Meca, Marin-Martinez ve Botella, 2006). Bu bağlamda yapılan heterojenlik testine ilişkin sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Meta-Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Heterojenlik Testine İlişkin Sonuçlar

Model Türü	Ortalama Etki Büyüklüğü (ES)	Etki Büyüklüğü İçin %95 Güven Aralığı		Standart Hata (SE)	Q	df	I^2	p
		Alt Sınır	Üst Sınır					
SEM	.858	.716	1.001	.073	66.496	15	77.442	.000
REM	.927	.673	1.230	.155				

Tablo 2 incelendiğinde meta-analize dâhil edilen çalışmaların heterojenlik testi sonucu Q değeri 66.496 olarak belirlenmiştir. X^2 tablosunda 15 serbestlik derecesine ait %95 anlamlılık düzeyindeki kritik değer 24.996’dır. Hesaplanan Q istatistiksel değerinin 66.496 ($p < .05$) ile 15 serbestlik derecesindeki ki-kare dağılımında belirlenmiş kritik değeri aştığı görülmektedir. Dolayısıyla meta-analize dahil edilen çalışmaların heterojen bir dağılıma sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca heterojenlik testi sonucu I^2 değerinin %77.442 olarak belirlenmesi araştırmalar arasında yüksek düzeyde heterojenliğin bir göstergesi sayılabilir. Bu bağlamda araştırmada çalışmaların ortalama etki büyüklüklerinin hesaplanmasında rastgele etkiler modelinin kullanılmasına karar verilmiştir.

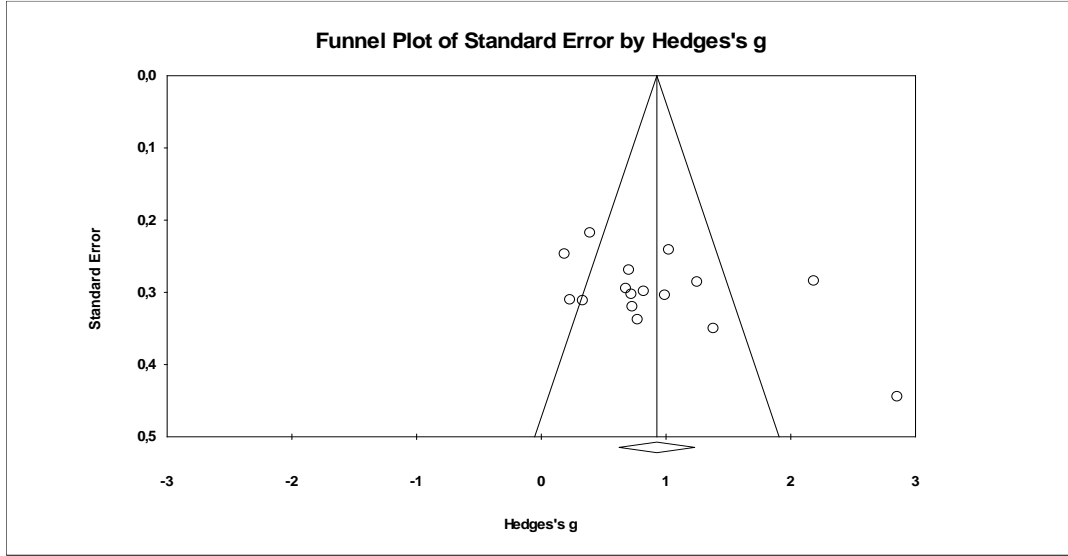
Tablo 2’de görüldüğü gibi rastgele etkiler modeline göre yapılan analiz sonucu ortalama etki büyüklüğü değeri .927 olarak hesaplanmıştır. Cohen vd. (2011) sınıflamalarına göre etki büyüklüğü “orta düzey” olarak belirlenmiştir. Ayrıca elde edilen .927 değerinin pozitif olması gerçekleştirilen uygulamanın deney grubu lehine olduğunun bir göstergesi sayılabilir. Dolayısıyla bu bulgular OBYM’ye dayalı fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde orta düzeyde bir etkisinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların akademik başarı değişkeni için rastgele etkiler modeline göre etki büyüklükleri, p değerleri, alt ve üst limitleri Şekil 1’deki orman grafiğinde sunulmuştur.



Şekil 1. Çalışmaların Etki Büyüklüklerinin Rastgele Etkiler Modeline Göre İncelenmesine İlişkin Orman Grafiği

Şekil 1 incelendiğinde en küçük etki büyüklüğü değerinin .236 ile Benli Özdemir 8.3 (2014) çalışması olduğu, en büyük etki büyüklüğü değerinin 2.860 ile Bakırcı, Artun, Kırıcı ve Mutlu (2018) çalışması olduğu görülmektedir. Meta-analize dahil edilen 16 çalışmanın etki büyüklüğü değerinin tamamının pozitif değere sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca orman grafiği incelendiğinde, ortalama etki büyüklüğünü simgeleyen elmasın sıfırdan büyük bir değer aralığında yer aldığı görülmektedir. Bu durum ortak bilgi yapılandırma modeline dayalı fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunun bir göstergesi sayılabilir.

Araştırma kapsamında hesaplanan ortalama etki büyüklüğünü büyük oranda etkileyen yayın yanlılığının (Dinçer, 2014) belirlenmesi için sırasıyla huni grafiği ve Rosenthal’ın güvenli N istatistiği analizleri yapılmıştır. Akademik başarıya ilişkin yayın yanlılığı huni grafiği Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Akademik Başarı Yayın Yanlılığı Huni Grafiği

Şekil 2 incelendiğinde, analize dâhil edilen çalışmaların büyük çoğunluğunun huni içerisinde yer aldığı ve genel etki büyüklüğünün etrafında toplandığı görülmektedir. Huni grafiklerinde yatay (x) eksen etki büyüklüğü hakkında bilgi verirken dikey (y) eksenini örneklem büyüklüğü veya varyans ile ilgili bilgi vermektedir. Huni grafiğini simetrik bölen çizgi ise genel etki büyüklüğünü ifade etmektedir. Çalışmaların genel etki büyüklüğü etrafında toplanması ve grafiğin içinde simetrik olması beklenmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada meta-analize dâhil edilen çalışmaların yayın yanlılığına sahip olmadığı söylenebilir. Ancak huni grafiğinin mevcut halinin görsel olarak incelenmesiyle, genel etki büyüklüğü değerinin yayın yanlılığından etkilenip etkilenmediğini belirleyebilmek pek mümkün olmamaktadır. Bu nedenle yayın yanlılığını belirlemede kullanılan istatistiksel yöntemlerden biri olan Rosenthal'ın güvenli N istatistiğinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucu elde edilen sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Rosenthal'ın Güvenli N İstatistiği Analiz Sonuçları

Classic Fail- Safe N	
Gözlenen çalışmalar için Z-değeri	12.272
Gözlenen çalışmalar için P-değeri	.0000
Alfa	.05
Yön	2.00
Alfa için Z-değeri	1.959
Gözlenen Çalışma Sayısı	16
FSN	612

Tablo 3 incelendiğinde meta-analiz çalışmasına dâhil edilen 16 çalışmanın etki büyüklüğünün neredeyse sıfır olacak düzeye gelebilmesi için analize 612 çalışma daha eklenmelidir. Başka bir deyişle 16 çalışmanın dâhil edildiği bu çalışma bulgularının geçersiz olabilmesi için literatürden bu verilerin tersi yönünde 612 çalışmanın eklenmesi gerekmektedir. Literatür taraması sonucunda bu sayıda çalışmaya ulaşmak mümkün olmadığından bu araştırmada meta-analize dâhil edilen çalışmaların yayın yanlılığına sahip olmadığı söylenebilir. Ayrıca Mullen, Muellerleile ve Bryant (2001) tarafından ileri sürülen formül $[N/(5k+10)]$ kullanılarak yapılan hesaplama sonucu elde edilen değer $[612/(5*16+10)=6.80]$ olarak belirlenmiş ve bu değer 1'den büyük olduğu için araştırmanın yayın yanlılığına karşı dirençli olduğu düşünülmüştür.

3.3. Çalışmaların Etki Büyüklüklerinin Örneklem Grubu Moderatör Değişkenine Göre Analiz Bulguları

Araştırmanın üçüncü alt problemine yanıt aramak için çalışmalar, 4. sınıftan 8. sınıfa kadar beş gruba ayrılarak analiz edilmiştir. Ancak 4. ve 5. sınıf düzeyinde bir adet çalışma bulunduğu için bu çalışmalar analize dahil edilmemiştir. Dolayısıyla çalışmalar 6. sınıf, 7. sınıf ve 8. sınıf olmak üzere üç farklı kategoride incelenmiştir. Çalışmanın uygulandığı örneklem grubu değişkeninin akademik başarıya olan etkisi için genel etki büyüklüğünü hesaplamak ve yorumunu yapmak için hangi istatistiksel modelin seçileceğine karar vermek amacıyla heterojenlik testi yapılmıştır. Yapılan testin analiz sonuçlarına göre genel etki büyüklüğünü hesaplamada rastgele etkiler modelinin kullanılmasına karar verilmiş ve rastgele etkiler modeli kullanılarak yapılan analiz sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Çalışmanın Uygulandığı Örneklem Grubu Değişkeninin Akademik Başarıya Olan Etkisi İçin Yapılan Analiz Sonuçları

Model	Moderatör Değişken (Örneklem Grubu)	N	Etki Büyüklüğü (ES)	Standart Hata (SE)	%95 Güven Aralığı		Heterojenlik		
					Alt Sınır	Üst Sınır	Gruplar arası (Q)	df	P
Rastgele Etkiler Modeli	6. sınıf	5	.881	.229	.533	1.329	1.608	2	.448
	7. sınıf	6	.881	.220	.450	1.312			
	8. sınıf	3	.434	.314	-.182	1.051			
Total Within (Sabit Etkiler Modeli)							38.305	11	.000

Tablo 4 incelendiğinde sabit etkiler modeline göre grup içi heterojenlik testi sonucu Q istatistiksel değeri 38.305 ve serbestlik derecesi 11 olarak hesaplanmıştır. X^2 tablosunun %95 anlamlılık düzeyindeki kritik değeri 19.675’dir. Dolayısıyla hesaplanan Q istatistiksel değerinin 11 serbestlik derecesindeki ki-kare dağılımında belirlenmiş olan kritik değeri aştığı görülmüştür. Bu bağlamda çalışmaların kendi içlerinde aynı yaygın etkiye veya çalışmaların kendi içinde beklenenden yüksek dağılıma sahip olduğu söylenebilir.

Heterojenlik testinden elde edilen sonuçlara göre, çalışmanın uygulandığı örneklem grubu değişkeninin akademik başarıya olan etkisi için genel etki büyüklüğünü hesaplamada rastgele etkiler modelinin kullanılmasına karar verilmiştir. Rastgele etkiler modeli kullanılarak yapılan gruplar arası heterojenlik testine göre çalışmanın Q istatistiksel değeri 1.608 ($p=.448$) ve serbestlik derecesi 2 olarak hesaplanmıştır. X^2 tablosunun %95 anlamlılık düzeyindeki kritik değeri 5.991’dir. Dolayısıyla hesaplanan Q istatistiksel değerinin 2 serbestlik derecesindeki ki-kare dağılımında belirlenmiş olan kritik değerinin altında kaldığı belirlenmiştir. Bu durumda ortak bilgi yapılandırma modeline dayalı fen öğretimi ile ilgili çalışmaların etki büyüklükleri arasında çalışmanın uygulandığı örneklem grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$).

3.4. Çalışmaların Etki Büyüklüklerinin Çalışmanın Uygulandığı Örneklemin Büyüklüğü Moderatör Değişkenine Göre Analiz Bulguları

Çalışmanın uygulandığı örneklem büyüklüğü değişkeninin akademik başarıya olan etkisi için genel etki büyüklüğünü hesaplamak ve yorumunu yapmak için hangi istatistiksel modelin seçileceğine karar vermek amacıyla heterojenlik testi yapılmıştır. Yapılan testin analiz sonuçlarına göre genel etki büyüklüğünü hesaplamada rastgele etkiler modelinin kullanılmasına karar verilmiş ve rastgele etkiler modeli kullanılarak yapılan analiz sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Çalışmanın Uygulandığı Örneklem Büyüklüğü Değişkeninin Akademik Başarıya Olan Etkisi İçin Yapılan Analiz Sonuçları

Model	Moderatör Değişken (Örneklem Büyüklüğü)	N	Etki Büyüklüğü (ES)	Standart Hata (SE)	%95 Güven Aralığı		Heterojenlik		
					Alt Sınır	Üst Sınır	Gruplar arası (Q)	df	P
Rastgele Etkiler Modeli	30 ≤ N ≤ 50 (1)	10	.918	.212	.503	1.332	.824	2	.662
	51 ≤ N ≤ 70 (2)	3	.709	.371	-.017	1.436			
	71 ≤ N (3)	3	1.180	.366	.463	1.898			
Total Within (Sabit Etkiler Modeli)							63.071	13	.000

Tablo 5 incelendiğinde sabit etkiler modeline göre grup içi heterojenlik testi sonucu Q istatistiksel değeri 63.071 ve serbestlik derecesi 13 olarak hesaplanmıştır. X² tablosunun %95 anlamlılık düzeyindeki kritik değeri 22.362'dir. Dolayısıyla hesaplanan Q istatistiksel değerinin 13 serbestlik derecesindeki ki-kare dağılımında belirlenmiş olan kritik değeri aştığı görülmüştür. Bu bağlamda çalışmaların kendi içlerinde aynı yaygın etkiye veya çalışmaların kendi içinde beklenenden yüksek dağılıma sahip olduğu söylenebilir.

Heterojenlik testinden elde edilen sonuçlara göre, çalışmanın örneklem büyüklüğü değişkeninin akademik başarıya olan etkisi için genel etki büyüklüğünü hesaplamada rastgele etkiler modelinin kullanılmasına karar verilmiştir. Rastgele etkiler modeli kullanılarak yapılan gruplar arası heterojenlik testine göre çalışmanın Q istatistiksel değeri .824 (p=.662) ve serbestlik derecesi 2 olarak hesaplanmıştır. X² tablosunun %95 anlamlılık düzeyindeki kritik değeri 5.991'dir. Dolayısıyla hesaplanan Q istatistiksel değerinin 2 serbestlik derecesindeki ki-kare dağılımında belirlenmiş olan kritik değerinin altında kaldığı belirlenmiştir. Bu durumda ortak bilgi yapılandırma modeline dayalı fen öğretimi ile ilgili çalışmaların etki büyüklükleri arasında çalışmanın örneklem büyüklüğüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (p>.05).

3.5. Çalışmaların Etki Büyüklüklerinin Deneysel İşlemin Uygulanma Süresi Moderatör Değişkenine Göre Analiz Bulguları

Deneysel işlemin uygulanma süresi değişkeninin akademik başarıya olan etkisi için genel etki büyüklüğünü hesaplamak ve yorumunu yapmak için hangi istatistiksel modelin seçileceğine karar vermek amacıyla heterojenlik testi yapılmıştır. Yapılan testin analiz sonuçlarına göre genel etki büyüklüğünü hesaplamada rastgele etkiler modelinin kullanılmasına karar verilmiş ve rastgele etkiler modeli kullanılarak yapılan analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Deneysel İşlemin Uygulanma Süresi Değişkeninin Akademik Başarıya Olan Etkisi İçin Yapılan Analiz Sonuçları

Model	Moderatör Değişken (Uygulanma Süresi)	N	Etki Büyüklüğü (ES)	Standart Hata (SE)	%95 Güven Aralığı		Heterojenlik		
					Alt Sınır	Üst Sınır	Gruplar arası (Q)	df	P
Rastgele Etkiler Modeli	1 ≤ S ≤ 10	3	.379	.168	.050	.709	9.375	3	.025*
	11 ≤ S ≤ 20	7	1.010	.233	.554	1.466			
	21 ≤ S ≤ 30	4	1.034	.163	.713	1.354			
	31 ≤ S	2	1.285	.897	-.474	3.043			
Total Within (Sabit Etkiler Modeli)							54.212	12	.000

*p<.05

Tablo 6 incelendiğinde sabit etkiler modeline göre grup içi heterojenlik testi sonucu Q istatistiksel değeri 54.212 ve serbestlik derecesi 12 olarak hesaplanmıştır. X^2 tablosunun %95 anlamlılık düzeyindeki kritik değeri 21.026'dır. Dolayısıyla hesaplanan Q istatistiksel değerinin 12 serbestlik derecesindeki ki-kare dağılımında belirlenmiş olan kritik değeri aştığı görülmüştür. Bu bağlamda çalışmaların kendi içlerinde aynı yaygın etkiye veya çalışmaların kendi içinde beklenenden yüksek dağılıma sahip olduğu söylenebilir.

Heterojenlik testinden elde edilen sonuçlara göre, deneysel işlemin uygulanma süresi değişkeninin akademik başarıya olan etkisi için genel etki büyüklüğünü hesaplamada rastgele etkiler modelinin kullanılmasına karar verilmiştir. Rastgele etkiler modeli kullanılarak yapılan gruplar arası heterojenlik testine göre çalışmanın Q istatistiksel değeri 9.375 ($p=.025$) ve serbestlik derecesi 3 olarak hesaplanmıştır. X^2 tablosunun %95 anlamlılık düzeyindeki kritik değeri 7.815'dir. Dolayısıyla hesaplanan Q istatistiksel değerinin 3 serbestlik derecesindeki ki-kare dağılımında belirlenmiş olan kritik değer üstünde olduğu belirlenmiştir. Bu durumda ortak bilgi yapılandırma modeline dayalı fen öğretimi ile ilgili çalışmaların etki büyüklükleri arasında deneysel işlemin uygulanma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ($p<.05$).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamında OBYM'ye dayalı fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla araştırma kriterlerine uygun 8 adet (16 karşılaştırma) araştırmaya ulaşılmıştır. Araştırmaların homojenliğinin testi için yapılan Q (66.496, $p<.05$) ve I^2 (77.442) istatistik sonuçları ve etki büyüklüğü değerleri araştırmaların heterojen bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Bu nedenle araştırmada çalışmaların ortalama etki büyüklüklerinin hesaplanmasında rastgele etkiler modeli kullanılmıştır. Rastgele etkiler modeli kullanılarak yapılan analiz sonucunda 16 çalışmaya ait ortalama etki büyüklüğü .927 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, Cohen vd. (2011)'nin yaptıkları sınıflandırmaya göre "*orta düzeyde*" etkiye ve %95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Araştırmaya dahil edilen çalışmaların etki büyüklükleri incelendiğinde, meta-analize dahil edilen 16 çalışmanın etki büyüklüğü değerlerinin tamamının pozitif olduğu tespit edilmiştir. Cohen vd. (2011)'nin yaptıkları sınıflandırmaya göre 1 araştırmanın "*zayıf düzeyde etki*" büyüklüğüne, 3 araştırmanın "*küçük düzeyde etki*" büyüklüğüne, 7 araştırmanın "*orta düzeyde etki*" büyüklüğüne ve 5 araştırmanın "*güçlü düzeyde etki*" büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle, OBYM'ye dayalı fen öğretiminin diğer öğretim yöntemlerine (kontrol gruplarında uygulanan öğretim yöntemlerine) göre öğrencilerin akademik başarıları üzerinde daha yüksek düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu durum OBYM'nin birçok öğrenme kuramının sentezi şeklinde olması (Bakırcı ve Çepni, 2012; Kıryak, 2013), öğrenci merkezli etkinliklere yer veriyor olması, bu etkinliklerde yer alan soruların en az kavrama düzeyinde olması, sorgulamacı yaklaşım ve eleştirel düşünme becerileri esas alan soruların etkinliklerde yer almasından kaynaklandığı düşünülebilir. Nitekim, OBYM'ye dayalı fen öğretiminin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği bireysel çalışmalar tarafından desteklenmektedir (Atayeter, 2019; Bakırcı, 2014; Bakırcı, Artun, Kırıcı ve Mutlu, 2018; Benli Özdemir, 2014; Ertuğrul, 2015). Uzunkaya (2019) ve Yıldızbaş (2017) çalışmalarında, OBYM'nin 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına pozitif yönde bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşımlardır. Benzer şekilde Caymaz (2018) çalışmasında OBYM'ye göre geliştirilen etkinliklerle işlenen derslerin 7.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını artırdığını ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağladığını tespit etmiştir. Bu durumda çalışmanın sonucunun ilgili alan yazın ile tutarlı olduğu ve sözü edilen öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı ifade edilebilir.

Araştırmada, OBYM'ye dayalı fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla araştırma kriterlerine uygun 8 adet (16 karşılaştırma)

araştırmanın etki büyüklüklerinin “*çalışmanın örneklem grubu, çalışmanın örneklem büyüklüğü ve deneysel işlemin uygulanma süresi*” değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla moderatör analizi gerçekleştirilmiştir.

Akademik başarının çalışmanın örneklem grubuna göre etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla yapılan heterojenlik testi sonuçlarına göre, çalışmanın gruplar arası Q istatistiksel değeri 1,608 ($p=.448$) ve serbestlik derecesi 2 olarak hesaplanmıştır. X^2 tablosunun %95 anlamlılık düzeyindeki kritik değeri 5,991’dir. Dolayısıyla hesaplanan Q istatistiksel değerinin 2 serbestlik derecesindeki ki-kare dağılımında belirlenmiş olan kritik değer altında kaldığı belirlenmiştir. Bu bağlamda ortak bilgi yapılandırma modeline dayalı fen öğretimi ile ilgili çalışmaların etki büyüklükleri arasında çalışmanın uygulandığı örneklem grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$). Ayrıca çalışmanın örneklem gruplarında akademik başarı için elde edilen etki büyüklükleri incelendiğinde, 6. sınıf ($ES=.881$) ve 7. sınıf ($ES=.881$) örneklem gruplarının etki büyüklüklerinin birbirine eşit ve orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. 8.sınıf ($ES=.434$) örneklem grubunun etki büyüklüğü ise küçük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun 8.sınıf öğrencilerinin LGS’ye hazırlanmaları dolayısıyla bu sınıf düzeyinde OBYM’ye dayalı çalışmaların diğer sınıf düzeylerine göre daha az yapılmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Aynı zamanda araştırmada 4. ve 5. sınıf örneklem grupları ile 1 adet araştırma olduğu için karşılaştırmalı analiz yapılamamıştır. OBYM ile ilgili çalışmalara bakıldığında 6. ve 7. sınıf örneklem gruplarının kullanıldığı çok sayıda araştırma karşımıza çıkmakla birlikte; anaokulu, ilkököl ve 8.sınıf öğrencileri ile yapılan araştırma sayısı oldukça kısıtlıdır. Dolayısıyla, farklı örneklem grupları ile daha fazla sayıda araştırma yapılmasının daha anlamlı ve kapsamlı bir değerlendirme yapmamıza yardımcı olacağı düşünülebilir.

Akademik başarının çalışmanın örneklem büyüklüğüne göre etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla yapılan heterojenlik testi sonuçlarına göre, çalışmanın gruplar arası Q istatistiksel değeri .824 ($p=.662$) ve serbestlik derecesi 2 olarak hesaplanmıştır. X^2 tablosunun %95 anlamlılık düzeyindeki kritik değeri 5,991’dir. Dolayısıyla hesaplanan Q istatistiksel değerinin 2 serbestlik derecesindeki ki-kare dağılımında belirlenmiş olan kritik değer altında kaldığı belirlenmiştir. Bu bağlamda ortak bilgi yapılandırma modeline dayalı fen öğretimi ile ilgili çalışmaların etki büyüklükleri arasında çalışmanın örneklem büyüklüğüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Dolayısıyla OBYM’ye dayalı öğretim sonucunda elde edilen akademik başarı düzeyinin örneklem büyüklüğü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı söylenebilir. Bu durum meta-analize dahil edilen araştırmaların örneklemde yer alan deney ve kontrol grubu sayılarının farklı olmasına rağmen bu gruplardaki öğrenci sayılarının birbirine yakın olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim, alan yazında incelendiğinde, farklı öğretim, yöntem ve tekniklere dayalı öğretimin akademik başarı üzerinde etkilerini örneklem büyüklüğü değişkenine göre araştıran çalışmalar bulunmaktadır. Sarı ve Şaşmaz Ören (2020) yaptıkları çalışmada araştırmaya dayalı öğrenmenin örneklem büyüklüğü bakımından akademik başarı üzerindeki etki büyüklüğünü değiştirmediğini belirlemişlerdir. Kaldırım ve Tavşanlı (2018) çalışmalarında farklı örneklem büyüklüklerinde yapılan işbirlikli öğrenmeye dayalı araştırmaların akademik başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma göstermediğini tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Tomcho ve Foels (2012) yaptıkları çalışmada deneysel çalışmalarda kullanılan örneklem büyüklüğünün öğrenme çıktıları üzerinde etkili olmadığını tespit etmişlerdir. Dolayısıyla sözü edilen çalışma sonuçları ile mevcut araştırma bulgularının birbiri ile örtüştüğü söylenebilir.

Akademik başarının deneysel işlemin uygulanma süresine göre etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla yapılan heterojenlik testi sonuçlarına göre ise, çalışmanın gruplar arası Q istatistiksel değeri 9.375 ($p=.025$) ve serbestlik derecesi 3 olarak hesaplanmıştır. X^2 tablosunun %95 anlamlılık düzeyindeki kritik değeri 7.815’dir. Dolayısıyla hesaplanan Q istatistiksel değerinin 3 serbestlik derecesindeki ki-kare dağılımında belirlenmiş olan kritik değer üstünde

olduğu belirlenmiştir. Bu durumda ortak bilgi yapılandırma modeline dayalı fen öğretimi ile ilgili çalışmaların etki büyüklükleri arasında deneysel işlemin uygulanma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ($p < .05$). Ayrıca deneysel işlemin uygulanma süresi değişkenine göre akademik başarı için elde edilen etki büyüklükleri incelendiğinde, en güçlü etkiye 31 ve üzeri ders saati uygulanan araştırmalarda ($ES=1.285$); en küçük etkiye ise 1-10 arası ders saati uygulanan araştırmalarda ulaşıldığı belirlenmiştir. Bu durum ortak bilgi yapılandırma modelinin dört aşamadan oluşmasına bağlı olarak uygulama sürecinin zaman alması ve bu sürenin artmasına bağlı olarak öğrencilerin daha anlamlı ve kalıcı öğrenmeler sağlaması ile açıklanabilir. Nitekim, alan yazında farklı öğretim, yöntem ve tekniklere dayalı öğretimin akademik başarı üzerinde etkilerini deneysel işlemin uygulanma süresi değişkenine göre araştıran çalışmalar bulunmaktadır. Yokuş ve Ayçiçek (2020) çalışmasında, fen eğitiminde kavram karikatürlerinin kullanılma süresinin akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın Kaldırım ve Tavşanlı (2018) meta-analiz çalışmasında, işbirlikli öğrenmenin akademik başarı üzerindeki etkisini araştıran çalışmalarda deneysel işlemin uygulanma süresinin akademik başarı üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir. Çapar ve Tarım (2015) da hesaplanan etki büyüklüğü değerlerine, uygulama süresi değişkeninin anlamlı bir etkisinin olmadığını belirlemiştir. Benzer şekilde Bahadırhan (2019) da yaptığı çalışmada uygulama süresi değişkeninin akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını belirlemiştir. Mevcut araştırma sonuçları ile söz konusu araştırma sonuçlarının birbirinden farklı olmasının sebebi olarak söz konusu araştırmaların farklı konularda yapılması ve bu araştırmalarda kullanılan ölçme araçlarının birbirinden farklılık göstermesi verilebilir. Dolayısıyla, alan yazında yapılan çalışmalarda deneysel işlemin süresi değişkenine göre farklı sonuçlara ulaşılabileceği düşünülebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Araştırma sonucunda OBYM'ye dayalı fen öğretiminin kontrol gruplarında uygulanan öğretim yöntemlerine göre öğrencilerin akademik başarıları üzerinde daha yüksek düzeyde etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin derslerinde OBYM'yi kullanmaları teşvik edilmeli, gerekli imkân ve altyapı özellikleri sağlanmalıdır.
- Bu meta-analiz çalışması fen bilimleri dersi kapsamında OBYM'nin akademik başarı üzerindeki etkisini belirleme ile sınırlıdır. Dolayısıyla, araştırmacılar tarafından başka çalışmalar yapılarak OBYM'nin farklı değişkenler (Bilimsel Süreç Becerileri, Kavramsal Anlama vs.) üzerindeki etkileri incelenebilir.
- Araştırma kapsamında OBYM'ye dayalı fen öğretimin akademik başarı üzerindeki etkisi “*çalışmanın örneklem grubu*”, “*çalışmanın örneklem büyüklüğü*” ve “*deneysel işlemin uygulanma süresi*” moderatör değişkenleri açısından analiz edilmiştir. Bu nedenle araştırmacılar tarafından OBYM'ye dayalı fen öğretimin akademik başarı üzerindeki etkisinin farklı moderatör değişkenlere göre incelendiği çalışmalar yapılabilir.
- OBYM'nin akademik başarısı üzerindeki etkisini ele alan çalışmalardan 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile yapılan yeterli sayıda araştırma olmamasından dolayı karşılaştırma yapılamamıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmaların bu eğitim kademelerini ele alacak şekilde gerçekleştirilmesi alana katkı sağlaması açısından önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akgöz, S., Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Meta-analizi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(2), 107-112.
- Akgün, A., Duruk, Ü. ve Gülmez Güngörmez, H. (2016). Altıncı sınıf öğrencilerinin ortak bilgi yapılandırma modeline ilişkin görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 184-202.
- Akgün, A., Duruk, Ü. ve Gülmez Güngörmez, H. (2021). Exploring the impact of common knowledge construction model on students' understandings of heat transfer. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(1), 114-136.
- Atayeter, M. (2019). *Fen bilimleri dersi maddenin yapısı ve özellikleri ünitesinde ortak bilgi yapılandırma modelinin ortaokul 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve fene yönelik tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Bahadırhan, D. (2019). *Ortaokul ve liselerde drama yöntemi ile yapılan çalışmaların etkililiğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bakırcı, H. (2014). *Ortak bilgi yapılandırma modeline dayalı öğretim materyali tasarlama, uygulama ve modelin etkililiğini değerlendirme çalışması: Işık ve ses ünitesi örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Bakırcı, H. ve Çepni, S. (2012). Fen ve teknoloji öğretimi için yeni bir model: Ortak bilgi yapılandırma modeli. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Bakırcı, H., Artun, H. Kırıcı, M. G. ve Mutlu, E. (2018). Ortak bilgi yapılandırma modeline göre tasarlanan öğrenme ortamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi: İnsan ve çevre ünitesi örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Sempozyumu*, 21-23 Ekim 2018, Antalya.
- Bakırcı, H., Artun, H. Kırıcı, M. G. ve Mutlu, E. (2018a). İnsan ve çevre ünitesinin öğretilmesinde kullanılan ortak bilgi yapılandırma modelinin beşinci sınıf öğrencilerinin kavramsal anlamalarına ve kalıcılığa etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Sempozyumu*, 21-23 Ekim 2018, Antalya.
- Bakırcı, H., Artun, H. ve Şenel, S. (2016). Ortak bilgi yapılandırma modeline dayalı fen öğretiminin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin kavramsal anlamalarına etkisi (gök cisimlerini tanıyalım). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 514-543.
- Bakırcı, H. ve Çiçek, S. (2017). Ortak bilgi yapılandırma modeline göre tasarlanan öğrenme ortamının 5. sınıf öğrencilerinin bilimin doğası üzerine etkisi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 4(15), 1960-1974.
- Bakırcı, H. ve Ensari, Ö. (2018). Ortak bilgi yapılandırma modelinin ısı ve sıcaklık konusunda lise öğrencilerinin akademik başarılarına ve kavramsal anlamalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 43, 171-188.
- Bakırcı, H. ve Yıldırım, İ. (2017). Ortak bilgi yapılandırma modelinin sera etkisi konusunda öğrencilerin kavramsal anlamalarına ve bilginin kalıcılığına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(Özel Sayı), 45-63.
- Benli Özdemir, E. (2014). *Fen öğretiminde ortak bilgi yapılandırma modelinin ilköğretim öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenmeleri üzerine etkilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Biernacka, B. (2006). *Developing scientific literacy of grade five students: A teacher researcher collaborative effort*. Unpublished doctoral dissertation, University of Manitoba.
- Çaymaz, B. (2018). *Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullarda 7. sınıf elektrik enerjisi ünitesinin öğretiminde ortak bilgi yapılandırma modelinin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Çaymaz, B. ve Aydın, A. (2019). Ortak bilgi yapılandırma modelinin yedinci sınıf öğrencilerinin elektrik enerjisi ünitesine ilişkin kavramsal anlamalarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 1955-1975.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7. bs.). New York: Routledge.
- Çapar, G. ve Tarım, K. (2015). Efficacy of the cooperative learning method on mathematics achievement and attitude: A meta-analysis research. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(2), 553-559.
- Çavuş Güngören, S. (2015). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının farklı öğretim yöntemleriyle bilimin doğasının öğrenimi ve öğretimi hakkındaki gelişimleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demircioğlu, H. ve Vural, S. (2016). Ortak bilgi yapılandırma modelinin sekizinci sınıf düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerin kimya dersine yönelik tutumları üzerine etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13(1), 49-60.
- Dinçer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ebenezer, J. V. ve Connor, S. (1998). *Learning to teach science: A model for the 21 century*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Simon and Schuster/A. Viacom Company.
- Ebenezer, J., Chacko, S. ve Immanuel, N. (2004). *Common knowledge construction model for teaching and learning science: Application in the Indian Context*.
- Ebenezer, J., Chacko, S., Kaya, O.N., Koya, S. K. ve Ebenezer, D. L. (2010). The effects of common knowledge construction model sequence of lessons on science achievement and relational conceptual change. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(1), 25–46.
- Ertuğrul, N. (2015). *Fen bilimleri öğretiminde ortak bilgi yapılandırma modelinin öğrenme ürünlerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Higgins, J. P., Thompson, S. G., Deeks, J. J. ve Altman, D. G. (2003). Measuring inconsistency in meta-analyses. *BMJ*, 327(6), 557-560.
- Hoffler, T. ve Leutner, D. (2007). Instructional animation versus static pictures: A meta-analysis. *Learning and Instruction*, 17(6), 722-738.
- Huedo-Medina, T. B., Sanchez-Meca, J., Marin-Martinez, F. ve Botella, J. (2006). Assessing heterogeneity in meta-analysis: Q statistic or I² index?. *Psychological Methods*, 11(2), 193-206.
- Huffcutt, A. I. (2002). Research perspectives on meta analysis. *Handbook of research methods in industrial and organizational psychology*, 198-215.
- İyibil, Ü. G. (2011). A new approach for teaching “energy” concept: the common knowledge construction model. *World Conference on New Trends in Science Education (WCNTSE)*, 19-23 September 2011, Kuşadası, Turkey.

- Kablan, Z., Topan, B. ve Erkan, B. (2013). Sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik düzeyi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1629-1644.
- Kaldırım, A. ve Tavşanlı, Ö. (2018). İş birlikli öğrenme yaklaşımının Türkiye'deki öğrencilerin Türkçe derslerindeki akademik başarılarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 185-205.
- Kaya, D. (2016). *Matematik eğitiminde problem çözmeye dayalı öğrenme: Meta-analiz çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Kıryak, Z. (2013). *Ortak bilgi yapılandırma modelinin 7. sınıf öğrencilerinin su kirliliği konusundaki kavramsal anlamalarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Lipsey, M.W. ve Wilson, D.B. (2001). *Practical meta-analysis*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Miles, M. ve Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara:Devlet Kitapları Basım Evi.
- Mullen, B., Muellerleile, P. ve Bryant, B. (2001). Cumulative meta-analysis: a consideration of indicators of sufficiency and stability. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(11), 1450-1462.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks, CA Sage Publications.
- Özcan, A. (2008). *Cep bilgisayarları (pda) için bir mobil öğrenme ortamı tasarım ve uygulaması*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Özden, B. (2019). *Ortak bilgi yapılandırma modeline dayalı fen öğretiminin 7. Sınıf öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve devinışsel öğrenmelerine etkisi*. Doktora Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Sağlam, M. ve Yüksel, İ. (2007). Program değerlendirmede meta-analiz ve meta değerlendirme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 175-189.
- Sarı, K. ve Şaşmaz Ören, F. (2020). The effect of the inquiry-based learning strategy on academic achievements of the students: A study of meta-analysis. *Hacettepe University Journal of Education*, 35(3), 540-555.
- Tomcho, T. J. ve Foels, R. (2012). Meta-analysis of group learning activities: Empirically based teaching recommendations. *Teaching of Psychology*, 39(3), 159-169.
- Uzunkaya, M. (2019). *Ortak bilgi yapılandırma modeline dayalı öğretimin ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi: Ses ünitesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Vural, S., Demircioğlu, H. ve Demircioğlu, G. (2012). Genel bilgi yapılandırma modeline uygun geliştirilen bir öğretim materyalinin üstün yetenekli öğrencilerin asit baz kavramlarını anlamaları üzerine etkisi. *IV. Uluslar arası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Yıldız Teknik Üniversitesi, 4-7 Mayıs 2012, İstanbul.
- Wood, L. C. (2012). *Conceptual change and science achievement related to a lesson sequence on acids and bases among African American alternative high school students: A teacher's practical arguments and the voice of the "other"*. Doctoral Thesis, Wayne State University, Michigan.

- Yıldırım, İ. (2018). *Ortak bilgi yapılandırma modeline dayalı fen öğretiminin sekizinci sınıf öğrencileri üzerindeki etkisinin incelenmesi: maddenin yapısı ve özellikleri ünitesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Yıldızbaş, H. (2017). *Ortak bilgi yapılandırma modeline dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Yokuş, G. ve Ayçiçek, B. (2020). Kavram karikatürlerinin fen eğitimi dersi akademik başarısı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir meta-analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 223-246.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In recent years, the understanding of education, which is called 21st century skills and is seen as a global norm today, has caused the change of teaching approaches adopted in the curriculum of the world countries to raise qualified individuals. Similarly, in 2017 made changes to the science curriculum in Türkiye and “*Research Inquiry Based Learning Approach*” is based on as teaching approach (MoNE, 2018). One of the teaching and learning models that take into account the features aimed by this approach is “*Common Knowledge Construction Model (CKCM)*” (Bakırcı, 2014; Benli Özdemir, 2014; Özden, 2019).

When the literature on CKCM is examined, it is seen that there are studies showing that CKCM positively affects academic achievement at primary and secondary school levels (Atayeter, 2019; Bakırcı, 2014; Bakırcı, Artun, Kırıcı and Mutlu, 2018; Benli Özdemir, 2014; Caymaz, 2018; Ertuğrul, 2015; Uzunkaya, 2019; Yıldızbaş, 2017). However, since the aforementioned studies are independent from each other and have different results, the precision and generalizability of the results obtained from these studies is open to discussion. As a matter of fact, it is known that comprehensive and reliable studies are needed in order to interpret the information obtained from similar study results and to conduct new studies based on this information (Akgöz, Ercan and Kan, 2004). For this reason, it has been observed that this meta-analysis study is needed to reveal more clearly the effect of CKCM on the academic achievement of students compared to other teaching models within the scope of science lesson and to increase the generalizability of the results obtained. In addition, when the literature on meta-analysis was examined, a study based on CKCM was not found. Therefore, it is thought that this study will make a great contribution in filling the gap in the literature. The aim of this study was expressed as “Determine to the effect of science teaching based on common knowledge construction model on students’ academic achievement”. For this purpose, the problem sentence of the study was determined as “Does science teaching based on common knowledge construction model have an effect on students’ academic achievement?”.

Method

In this study, meta-analysis method was used to synthesize the results of experimental studies investigating the effect of teaching based on CKCM on students' academic achievement in science course. The researches based on common knowledge construction model made in preschool, primary and middle school level in Turkey compose the sample of this study (2010-2020). In the collection of data, coding form which prepared appropriately with inclusion criterias of the researcher was used. In this context, a total of 8 studies (16 comparisons) in accordance with the inclusion criteria were included in the meta-analysis. In the analysis of data, a special software program for meta-analysis was used and thanks to this program, publication bias, effect size and homogeneity tests were performed.

Results

As a result of the meta-analysis, the effect size of science teaching based on the CKCM on students' academic achievement was calculated as .927. Q value of the heterogeneity test of the studies included in the meta-analysis was determined as 66.496. The critical value of 15 degrees of freedom at the 95 % significance level in the X^2 table is 24.996. It is seen that the calculated Q statistical value (66.496, $p < .05$) exceeds the critical value determined in the chi-square distribution at 15 degrees of freedom. The determination of the I^2 value as 77.442% in this study can be considered an indicator of high level of heterogeneity among studies. In this context, it was decided to use the random effects model in calculating the average effect sizes of the studies. When the results of the moderator analysis made according to the random effects model are examined; It was determined that the effect sizes of the studies related to science teaching based on the CKCM showed a statistically significant difference according to the variable of the duration of the experimental procedure ($p < .05$). In addition, it was concluded that the effect sizes of the studies related to science teaching based on the CKCM did not show a statistically significant difference according to the sample size and sample group variables ($p > .05$).

Discussion and Conclusion

Within the scope of the research, 8 (16 comparison) studies in accordance with the research criteria were reached in order to determine the effect of science teaching based on the common knowledge structuring model on students' academic achievement. As a result of the analysis using the random effects model, the average effect size of 16 studies was calculated as .927. According to the classification made by Cohen et.al (2011), it was concluded that this value was "moderate" effect and statistically significant at 95% confidence level ($p < .05$). Thus, it can be said that science teaching based on the common knowledge construction model has a higher level of effect on students' academic achievement than other methods. When the related literature is examined, a meta-analysis study based on CKCM has been not found. However, it is supported by individual studies that science teaching based on CKCM affects academic achievement positively (Atayeter, 2019; Bakırcı, 2014; Bakırcı, Artun, Kırıcı and Mutlu, 2018; Benli Özdemir, 2014; Caymaz, 2018; Ertuğrul, 2015; Uzunkaya, 2019; Yıldızbaş, 2017). In this case, it can be stated that the result of the study is consistent with the related literature and the mentioned learning model increases the academic success of the students.

When the results of the moderator analysis made according to the random effects model are examined; it was determined that the effect sizes of the studies related to science teaching based on the CKCM showed a statistically significant difference according to the variable of the duration of the experimental procedure ($p < .05$). This situation can be explained by the fact that the activities carried out in a longer period of time provide more meaningful and permanent learning, since the activities applied at the steps of CKCM are time consuming. When the related literature was examined, a meta-analysis study based on CKCM was not found. However, in the literature, there are studies investigating the effects of different teaching methods and techniques on academic achievement according to the duration of the experimental procedure (Yokuş and Ayçiçek, 2020; Kaldırım and Tavşanlı, 2018; Çapar and Tarım, 2015; Bahadırhan, 2019). Suggestions are given in the light of the findings of the research.

Ek 1. Meta-Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Listesi

Yazarlar /Yayın yılı	Örneklem Grubu	Çalışma Adı	Örneklem büyüklüğü	Uygulama Süresi (Ders Saati)
ATAYETER (2019)	4. sınıf	Fen Bilimleri Dersi Maddenin Yapısı ve Özellikleri Ünitesinde Ortak Bilgi Yapılandırma Modelinin Ortaokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Fene Yönelik Tutumlarına Etkisi	39	24
UZUNKAYA (2019)	6. sınıf	Ortak Bilgi Yapılandırma Modeline Dayalı Öğretimin Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi: Ses Ünitesi Örneği	57	8
CAYMAZ (2018a)	7. sınıf	Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylerdeki Okullarda 7. Sınıf Elektrik Enerjisi Ünitesinin Öğretiminde Ortak Bilgi Yapılandırma Modelinin Etkisinin İncelenmesi	36	24
CAYMAZ (2018b)	7. sınıf		45	24
CAYMAZ (2018c)	7. sınıf		57	24
YILDIZBAS (2017)	6. sınıf	Ortak Bilgi Yapılandırma Modeline Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi	64	6
ERTUGRUL (2015a)	6. sınıf	Fen Bilimleri Öğretiminde Ortak Bilgi Yapılandırma Modelinin Öğrenme Ürünlerine Etkisi	84	32
ERTUGRUL (2015b)	6. sınıf		78	32
BENLI OZDEMIR 8.1 (2014)	8. sınıf	Fen Öğretiminde Ortak Bilgi Yapılandırma Modelinin İlköğretim Öğrencilerinin Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmeleri Üzerine Etkilerinin İncelenmesi	40	12
BENLI OZDEMIR 8.2 (2014)	8. sınıf		40	20
BENLI OZDEMIR 8.3 (2014)	8. sınıf		40	8
BENLI OZDEMIR 7.1 (2014)	7. sınıf		47	12
BENLI OZDEMIR 7.2 (2014)	7. sınıf		47	20
BENLI OZDEMIR 7.3 (2014)	7. sınıf		47	12
BAKIRCI (2014)	6. sınıf		Ortak Bilgi Yapılandırma Modeline Dayalı Öğretim Materyali Tasarlama, Uygulama ve Modelin Etkililiğini Değerlendirme Çalışması: Işık ve Ses Ünitesi Örneği	76	18
BAKIRCI, ARTUN, KIRICI VE MUTLU (2018)	5. sınıf	Ortak Bilgi Yapılandırma Modeline Göre Tasarlanan Öğrenme Ortamının Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi: “İnsan ve Çevre Ünitesi Örneği”.	40	16

Ek 2. Meta-Analize Dâhil Edilen Çalışmaları Kodlama Formu

- 1. Çalışma No:**
- 2. Çalışma Yazarının/Yazarlarının Adı Soyadı:**
- 3. Çalışma Yayın Yılı:**
- 4. Çalışma Yayın Türü:**
- 5. Çalışma Konu Alanı:**
- 6. Çalışma Adı:**
- 7. Çalışmada Kullanılan Deneysel Desen:**
- 8. Çalışmanın Örneklem Grubu:**
- 9. Çalışmanın Uygulandığı Örneklem Büyüklüğü:**
- 10. Deneysel İşlemin Uygulanma Süresi:**
- 11. Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin Betimleyici İstatistikler (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Alt Grup Büyüklüğü)**

	Deney Grubu			Kontrol Grubu		
	Örneklem Büyüklüğü (n)	Ortalama (X)	Standart Sapma (SS)	Örneklem Büyüklüğü (n)	Ortalama (X)	Standart Sapma (SS)
Ön Test						
Son Test						

Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Çevrimiçi Eğitimlere İlişkin Hizmet İçi Eğitim Deneyimlerinin Belirlenmesi

Determining Teachers' in-Service Training Experiences Regarding Online Training in The Process of Distance Education

Okay DEMİR¹

¹Sorumlu Yazar, Dr, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, okay4425@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0001-8033-3355>)

Geliş Tarihi: 19.08.2021

Kabul Tarihi: 15.12.2022

ÖZ

Salgın dönemindeki uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin çevrimiçi eğitimlere ilişkin hizmet içi eğitim deneyimlerini belirlemeye çalışan bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji ile desenlenmiştir. Araştırmaya 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde Malatya ilinin farklı sosyoekonomik bölgelerinde çalışan 11 öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde ise tematik analiz tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çevrimiçi olarak yürütülen hizmet içi eğitim faaliyetlerini, genel itibariyle yararlılık ve zorunluluk temelinde gerekli faaliyetler olarak anlamlandırdıkları ve bu faaliyetlere ilişkin beklentilerinin “verimli olma, ilgi ve ihtiyaçlara cevap verme, farklı deneyimler yaşatma ve kazanımlara odaklanma” şeklinde sıralandığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte çevrimiçi ortamlarda hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin mesleki gelişime katkı, yeniliklere uyum sağlama, öğrenme ve uğraşı edinimi gibi kazanımlara ulaştıkları ortaya çıkmıştır. Son olarak, öğretmenlerin çevrimiçi ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitim faaliyetlerinin “internetin güvenli kullanımı, sanatsal eğitimler, e-çerik oluşturma, sanal sınıf yönetimi, temel bilişim teknolojileri, teknolojinin eğitime entegrasyonu, akıl oyunları, sanal ortamda iletişim dili, kapalı ortamlarda hareketsizliğe dayanma stratejileri” şeklinde sıralandığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Salgın, uzaktan eğitim, çevrimiçi eğitim, hizmet içi eğitim, öğretmen deneyimleri.

ABSTRACT

This research, which tries to reveal the in-service training experiences of teachers regarding online training in the distance education process during the epidemic period, was designed with phenomenology, one of the qualitative research designs. In the 2020-2021 academic year, 11 teachers participated in the research and these teachers work in different socioeconomic regions of Malatya. Research data were collected through semi-structured interviews and thematic analysis was preferred in the analysis of the data. As a result of the research, it has been revealed that teachers interpret online in-service training activities as necessary activities on the basis of usefulness and necessity in general, and their expectations regarding these activities are listed as "being productive, responding to interests and needs, providing different experiences and focusing on achievements". In addition, it has been revealed that teachers who participate in in-service training activities conducted online have achieved some gains from contributing to professional development, learning to adapt to innovations and acquiring a hobby. Finally, the in-service training activities that teachers need online are "safe use of the internet, artistic training, e-content creation, virtual classroom management, basic information technologies, integration of technology into education, mind games, communication language in virtual environment, strategies to withstand inactivity in closed environments".

Keywords: Epidemic, distance education, online education, in-service training, teacher experiences

GİRİŞ

Bilginin hızla üretilip tüketildiği bir çağda, sürekli değişme ve gelişmenin kaçınılmazlığı ortadayken, eğitim kurumları ve öğretmenlerin de bu hareketlilikten uzak durması düşünülemez. Özellikle eğitim uygulamalarının yürütülmesinde merkezi bir rol oynayan öğretmenlerin gelişmelerle tutarlı bir biçimde yetiştirilmesi oldukça hayattır (Budak ve Demirel, 2003). Zira bir toplumun gelişebilmesinin ön koşullarından birisi kuşkusuz toplumu oluşturan bireylerin niteliklerinin geliştirilmesidir. Bireylerin gelişim ve dönüşümlere ayak uydurabilmesi ve gelişmeleri yakından takip edebilmesi de ancak yaşam boyu devam edecek olan eğitim faaliyetleri ile mümkün görünmektedir. Eğitim faaliyetlerini, bireyin tüm yaşamını kapsayacak şekilde genişletmek ve yüzyılın gereklerine uyumlu kılmak günümüzde eğitimcilerin üzerinde durduğu temel noktalardan biridir (Ekinci ve Yıldırım, 2009). Böylece bireylerin, yaşam boyu devam eden eğitim faaliyetlerinin bir gereği olarak bireysel, mesleki ve toplumsal ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla böylesi faaliyetlere katılmaları bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır. Bu faaliyetlerin bir sonucu olarak hizmet içi eğitim, bireylere mesleki yaşamlarında daha başarılı, üretici ve mutlu olmasını sağlayacak bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmayı amaçlamaktadır (Gültekin ve Çubukçu, 2008). Her meslek grubu için gerekli olmakla birlikte hizmet içi eğitim, öğretmenler için ayrıca önemlidir. Öğrenci yetiştiren ve onların yaşamlarına doğrudan etki eden öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını geliştirmek ve bu etkiyi öğrencilerine yansıtabilmek için hizmet içi eğitim faaliyetlerinden uzak kalması düşünülemez.

Hizmet içi eğitime ilişkin alan yazında çeşitli tanımlamalar bulunmaktadır. Hizmet içi eğitim, bireyi iş yaşamı boyunca yenilemek ve kaliteyi artırmayı hedefleyen etkinlikler bütünü (Ergin, vd., 2012), çalışanlara iş ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırma (Aydın, 2005), üretim sürecinin temelinde yer alan insan gücünün diğer girdilerle bütünleştirilerek verimlilik ve iş doyumunun sağlanması (Pehlivan, 2019) şeklinde tanımlanabilir. Hizmet içi eğitim değişik biçimlerde tanımlanabilse de tüm bu tanımlamaların ortak noktası olarak, bireyin mesleki ve kişisel gelişiminin desteklenmesine odaklanıldığı görülmektedir. Öğretmenler için hizmet içi eğitim ise, eğitimde ulaşılmaya çalışılan hedefler ile öğretmenlere kazandırılmak istenen mesleki bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların bütünüdür (Erdem ve Şimşek, 2013; Karasu vd., 2014; Öztürk ve Öztürk, 2019). Öğretmenlerin yaşam boyunca kendini yenileyebilmesi, çağa ayak uydurabilmesi, niteliklerinin gelişmesi ve profesyonel bir kimlik kazanmalarında hizmet öncesi eğitim ile hizmet içi eğitimin bütünleştirilmesi son derece önemlidir (Erdem ve Şimşek, 2013). Zira bu bütünleşme, farklı bilgi birikimleriyle farklı kaynaklardan gelen öğretmenlerin niteliklerini artırmak için gereklidir (Özen, 2006).

Hayatın tüm alanlarını etkileyen ve tüm alanlarından da etkilenen bir sistem olarak eğitimin; salgın sürecinden de etkilenmemesi mümkün değildi. İlk kez karşılaşılan bu hastalık hakkında yeni bir alanyazın oluşurken hastalığın bulaşma hızı ve seyri insanlarda ciddi düzeylerde endişelere neden olmuş ve eğitim faaliyetlerinin de aksamaması için uzaktan eğitim devreye sokulmuştur. Uzaktan eğitim genel itibarıyla, teknoloji yardımıyla öğretmen-öğrenci arasında kurulan iletişim ve etkileşim olarak ifade edilebilir (Keegan, 1986). Eğitsel sorunların çözülmesi amacıyla bilişim teknolojileri işe koşulmalıdır ve bu da uzaktan eğitim uygulamaları ile mümkündür (İşman, 2011). Ülkemizde kitlesel bazda, uzaktan eğitim sürecinin yeni bir süreç olması ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu süreç ile ilk defa karşılaşılıyor olmaları yeni deneyim ve ihtiyaçların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu noktada öğretmenlerin yaşanan bu dönüşüm ve değişime uyum sağlayabilmeleri ve eğitim faaliyetlerinin aksamaması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yaşanan gelişmelere uygun olarak çevrimiçi olmak üzere hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetleri (Gülşen ve Yörük, 2021; Maden ve Önal, 2021; Öztürk, 2021; Sarısoy ve Alcı, 2021) ile salgın döneminde uzaktan eğitim faaliyetlerini (Arslan, 2021; Buzpınar ve Tosun, 2021; Çakmak ve Uzunpolat, 2021; Kavuk ve Demirtaş, 2021; Tüzün ve Yörük Toraman, 2021) inceleyen birçok çalışmaya

rastlanmıştır. Bu araştırmalarda genel itibariyle öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları, hizmet içi eğitimlerin etkililiği, öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin tutumları ve bu faaliyetlere ilişkin yaşadıkları sorunlar incelenmiştir. Bununla birlikte salgın döneminde, uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin çevrimiçi eğitimlere ilişkin hizmet içi deneyimlerini ortaya koyan oldukça sınırlı sayıda çalışmaya (Avcı ve Güven, 2021; Erdek, 2021) ulaşılmıştır. Hâlbuki bu küresel salgın döneminde uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin çevrimiçi hizmet içi eğitim deneyimlerini belirlemek ve bu doğrultuda bu eğitimlerin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyarak geleceğe dönük kestirimler yapmak önemli görünmektedir. Bu çalışma ile öğretmenlerin özellikle çevrimiçi olarak düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin gereksinimlerinin ve bu faaliyetlerden yararlanabilme durumlarının ortaya konulmasıyla, bu alanda sorumlu olan kurum ve kuruluşlara, program geliştiricilere ve araştırmacılara güncel veri sağlama noktasında katkı sağlanacağı umulmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin çevrimiçi ortamlarda gerçekleşen hizmet içi eğitim deneyimlerini belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Öğretmenlerin çevrimiçi ortamlarda gerçekleşen hizmet içi eğitim faaliyetleri hakkındaki düşünce ve beklentileri nelerdir?
2. Öğretmenlerin katıldıkları çevrimiçi olarak düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin kazanımları nelerdir?
3. Öğretmenlerin çevrimiçi katılmak istedikleri/ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitim faaliyetleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Fenomenolojik yaklaşım, bir kişi ya da bir grup insanın bir fenomene dair yaşamış olduğu tecrübenin anlamı, yapısı, özünü anlamayı ve daha net hale getirmeyi amaçlar ve yaşanmış olan deneyimler oldukça önemlidir (Ersoy, 2017; Patton, 2018). Bu çalışmada da öğretmenlerin çevrimiçi eğitimlere ilişkin hizmet içi eğitim deneyimlerini nasıl anlamlandırdıkları üzerine odaklanılmıştır.

2.1.Katılımcılar

Fenomenoloji araştırmalarında, ilgili fenomeni bütün yönleriyle deneyim etmiş bir grup bireyle çalışmalar yürütülür, birey sayısı 10-15 kişi arasında değişebilir (Creswell, 2013). Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme kullanılmıştır. Kartopu örneklemede katılımcılar, fenomene ilişkin deneyimi yaşayan bir katılımcıya ulaştıktan sonra diğer katılımcılar o kişiden öğrenilerek belirlenmektedir (Ersoy, 2017). Bu çalışmada kartopu örneklemeden yararlanılarak uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi olarak yapılan hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım sağlamış öğretmenlere ulaşılmıştır. Veri çeşitliliğini sağlamak için ise mümkün olduğunca farklı branşlardan öğretmenler araştırmaya dâhil edilmeye çalışılmıştır. Bu araştırma için İnönü Üniversitesi'nden (30.07.2021 tarihli-2021/14-1 sayılı) etik kurul izni alınmıştır. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcı Gruba İlişkin Bilgiler.

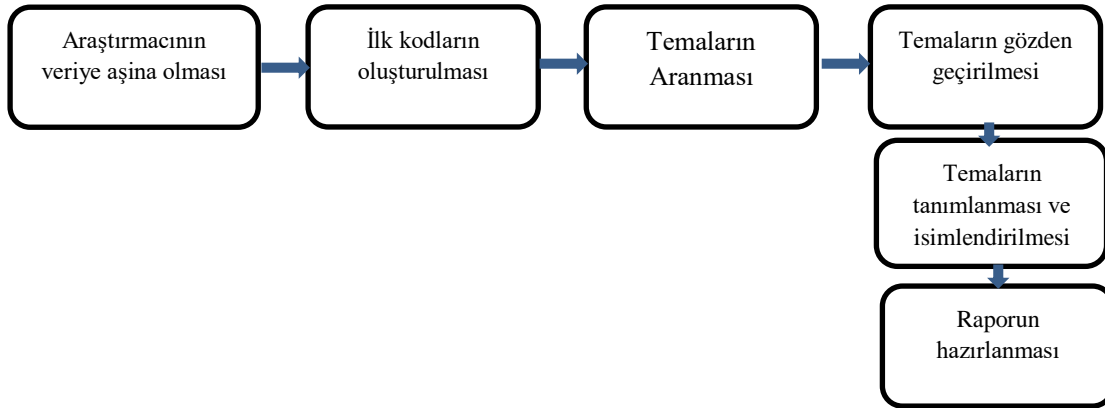
Katılımcı	Cinsiyet	Mesleki Kıdem (yıl)	Branş	Öğrenim Durumu
Ö-1	Kadın	8	Biyoloji	Lisans
Ö-2	Erkek	14	Biyoloji	Lisans
Ö-3	Erkek	20	Fizik	Lisans
Ö-4	Erkek	13	Sınıf öğretmeni	Lisans
Ö-5	Erkek	19	Bilişim Teknolojileri	Lisans
Ö-6	Kadın	5	Okul öncesi öğretmeni	Lisans
Ö-7	Erkek	12	İngilizce	Lisans
Ö-8	Erkek	15	Matematik	Doktora
Ö-9	Erkek	10	Fen Bilgisi	Y.Lisans

Ö-10	Kadın	21	Kimya	Lisans
Ö-11	Erkek	13	Müzik	Lisans

2.2.Verilerin Toplanması ve Analizi

Fenomenolojik araştırmalarda veri toplama süreci genellikle fenomeni deneyimleyen bireylerle gerçekleştirilen görüşmeleri içerir (Creswell, 2013) ve genellikle yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmaktadır (Ersoy, 2017). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form için öncelikle bir alanyazın taraması yapılmış ve sonrasında kavramsal çerçeve belirlenmiştir. Daha sonra çalışma grubu dışından iki öğretmenle ön görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğretmenlerin evrimii hizmet içi eğitimlere ilişkin deneyimleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Ön görüşme sonucunda bir taslak görüşme formu hazırlanarak uzman görüşüne sunulmuş ve uzmanlardan gelen önerilerden sonra taslak son halini almıştır. Katılımcılarla yüz yüze görüşme imkânı sağlanamadığından veriler, öğretmenlerin uygun oldukları gün ve saatler belirlenerek telefonla ve Zoom programı üzerinden yapılan evrimii görüşmelerle toplanmış ve araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde ise, “Tematik Analiz” kullanılmıştır. Tematik analiz, verilerdeki temaları belirleme, analiz etme ve raporlamak için kullanılan bir yöntemdir ve bu yöntemle veri seti en küçük boyutlarda ve derinlemesine düzenlenebilir (Braun & Clarke, 2019). Tematik analiz sürecinin aşamaları aşağdaki gibidir (Braun & Clarke, 2019):



şekil 1. Tematik Analiz Sürecinin Aşamaları

şekil 1’de görüldüğü gibi verilerin analizinde, araştırmacının veriye aşına olması aşamasında, veriler araştırmacı tarafından deşifre edilerek tekrar tekrar okunmuş ve gerekli yerlerde notlar çıkarılmış ve devamında birbiri ile bağlantılı kodlar bir araya getirilip veriler ilişkili oldukları temalar altında toplanmıştır. Temaların veri setiyle uyumuna bakılarak her bir tema açık bir şekilde tanımlanıp isimlendirilmiş ve analiz sonuçları araştırma sorusu ve alan yazınla ilişkilendirilerek raporlanmıştır.

2.3.Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik, genellemeden çok araştırmanın derinleştirilmesi ve mümkün merite araştırmaı etkileyen faktörlerin sunulmasıyla anlam kazanmaktadır (Koç, 2016). Nitel araştırmalarda geçerliğin sağlanması yaygın olarak kullanılan stratejilerden biri “üye kontrolü” ya da “üye sorgulamasıdır.” Bu yöntemde verilerin sağlandığı katılımcılardan bazılarına ulaşılması ve ortaya çıkan bulgular hakkında onlardan geri bildirim alınması söz konusudur (Merriam, 2013). Bu doğrultuda, elde edilen verilerin ve bulguların bir kısmı katılımcılara okutulurak üye sorgulaması yapılmış ve onayları alınmıştır. Bunun dışında görüşme esnasında da verilen bilgiler tekrar edilerek doğru anlaşılıp anlaşılmadığı

katılımcılara teyit ettirilmiştir. Nitel araştırmalarda güvenilirliği sağlamada kullanılan bazı stratejiler vardır. Bunlardan biri, toplanan verilerin öncelikle betimsel bir yaklaşımla doğrudan sunulmasıdır (Punch, 2011). Bu kapsamda görüşmelerden elde edilen veri birimlerinden, birbirini destekler nitelikte doğrudan alıntılar yapılarak temalar ve kodlar açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca güvenilirliğe ilişkin sorunları gidermek amacıyla veriler hem araştırmacı hem de program geliştirme alanında görev yapan bir akademisyen tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve kodlamalar arasındaki uyuma bakılmış ve analizlerin sağlanması yapılmıştır.

BULGULAR

Öğretmenlerin verdikleri cevaplar dört tema altında sunulmuş [(1) Çevrimiçi hizmet içi eğitimlerin anlamı, (2) Çevrimiçi hizmet içi eğitimlere ilişkin beklentiler, (3) Çevrimiçi hizmet içi eğitimlere ilişkin öğretmen kazanımları (4) Çevrimiçi eğitimlere ilişkin ihtiyaç duyulan hizmet içi eğitim faaliyetleri] ve kodlarda ifadelerin tekrarlanma sıklıklarına yer verilmiştir. Aşağıda bu tema ve kodlara ait bulgular başlıklar halinde sıralanmıştır.

3.1.Çevrim İçi Hizmet İçi Eğitimlerin Anlamı

Öğretmenlerin çevrimiçi ortamlarda yapılan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin anlamına ilişkin görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Çevrim İçi Hizmet İçi Eğitimlerin Anlamı.

Tema	Kodlar
Hizmet içi eğitimlerin anlamı	Yararlılık (f=9), gelişimi destekleme (f=7), eksiklikleri tamamlama (f=5), zorunluluk (f=3), fırsatı yakalama (f=2)

Tablo 2’de görüldüğü gibi hizmet içi eğitimlerin anlamı teması, “yararlılık, gelişimi destekleme, eksiklikleri tamamlama, zorunluluk ve fırsatı yakalama” kodlarından oluşmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir kısmının çevrimiçi hizmet içi eğitimleri yararlı ve gelişimi destekleyici bir unsur olarak algıladığı görülmektedir. Bu faaliyetlerin gerekliliğine ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir: “Salgını yaşadığımız bu zor süreçte uzaktan eğitime geçmek durumunda kaldık. Okul ortamımızı ve öğrencilerimizi çok özledik; ancak sağlık açısından şimdilik ayrı kalmak durumundayız. Bu süreçte öğrencilerime faydalı olabilmek için bakanlığımızın kullanıma açtığı online olmak üzere hizmet içi eğitim faaliyetlerine katıldım. Kesinlikle çok faydasını gördüm ve çok yararlı oldu. Bu sayede eksikliklerimi tamamladığımı söyleyebilirim.” (Ö-2). Bir başka öğretmen görüşü: “Bence artık bundan sonra online hizmet içi eğitim faaliyetleri hayatımıza zorunlu olarak girmiştir. Öğretmen arkadaşlarımızın kendilerini geliştirmeleri için bu zorunluluğu gördüklerine inanıyorum.” (Ö-7). Bir diğer öğretmen görüşü: “Beklenmedik bir durum gerçekleşti ve uzaktan eğitime geçtik. Mecburen de online hizmet içi eğitimler önümüze geldi. Online hizmet içi eğitim denince ilk olarak aklıma yaşanan bu dönüşüme ayak uydurmak ve gelişimin desteklenmesi için başvurulmuş bir yol gelmektedir.” (Ö-4). Bir başka öğretmen ise salgın döneminde uzaktan eğitim faaliyetleri sürerken katıldığı çevrimiçi eğitimlere ilişkin hizmet içi eğitim faaliyetlerini fırsat olarak görmekte ve bunu şu şekilde ifade etmektedir: “Zorunlu olarak uzaktan eğitime geçtik ve bu süreçte birçok meslektaşımız eğitsel anlamda bu sürece hazırlıksız yakalandı. Başlarda ne yapacağımızı bilemedik ve bocaladık. Ancak bu süreçte bakanlığımız bu alanda bir boşluk olduğunu anladı ve online hizmet içi eğitim kursları açtı. Bizde bunu bir fırsat olarak gördük ve dâhil olduk. Bu sayede de eksikliklerimi tamamladığımı düşünüyorum.” (Ö-10)

3.2.Çevrim İçi Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Beklentiler

Araştırmaya katılan öğretmenler çevrimiçi ortamlarda yapılan hizmet içi eğitimlere ilişkin farklı beklentilerden bahsetmişlerdir. Bu beklentilere ilişkin bilgiler Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. Çevrim İçi Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Beklentiler

Tema	Kodlar
Eğitilmelere ilişkin beklentiler	Verimlilik ($f=10$), ihtiyaca dönüklük ($f=8$), ilgiyi destekleme ($f=6$), farklı deneyimler yaşama ($f=4$), kazanımlara odaklanma ($f=4$)

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin önemli bir kısmının çevrimiçi olarak yapılan hizmet içi eğitimlere ilişkin öncelikli beklentisinin “verimlilik” olduğu görülmektedir. Bu noktada bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir: “Normalde bir hizmet içi eğitime katılacağım zaman önce benim için verimli olup olmayacağını düşünürüm. Benzer düşüncem online hizmet içi eğitim uygulamaları için de geçerlidir.” (Ö-9). “Herhangi bir eğitim programının etkililiği bence verimi ile ölçülür. Verimlilik yoksa harcanan emek boşunadır. Online hizmet içi eğitimler de böyle. Verimli olmayacaksa ne diye katılam.” (Ö-8). “Salgına ve uzaktan eğitime hazırlıksız yakalandık. Birçok eksikimiz ortaya çıktı. Bu eksiklikleri kapatmak için bakanlığımız sağolsun çevrimiçi olan hizmet içi kurslar açtı, ben de katıldım. Beklentim verimli geçmesiydi ve öyle de oldu. Benim öncelikli beklentim verimli ve ihtiyaca dönük bir uygulama olmasıdır.” (Ö-1).

Bazı öğretmenler çevrim ortamlarda gerçekleşen hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin beklentilerinin, ihtiyaca dönüklük ve ilgiyi destekleme temelinde şekillendiğini düşünmektedir. Bu noktada bazı öğretmen görüşleri şöyledir: “Neye ihtiyacım varsa ona katılırım. Burada da çevrimiçi olan hizmet içi eğitimde ilgim ve ihtiyaçlarım ön plana çıktı. Örneğin temel bilişim teknolojilerinde eksikim vardı ve bu alana yakın bir kursa katıldım. Faydası da oldu.” (Ö-6). “Online hizmet içi eğitim kuşkusuz oldukça gereklidir. Yaşadığımız bu baş döndürücü değişimde geride kalamayız; ancak bireyin ilgi ve ihtiyaçları da olmadan olmaz. Çevrimiçi faaliyetlerde bireylerin ilgi ve ihtiyaçları mutlaka dikkate alınmalıdır.” (Ö-3). Bazı öğretmenlerin çevrimiçi olarak yapılan hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin beklentileri, verimlilik, ilgi ve ihtiyaca açıklık dışında farklı deneyimlere ulaşma ve kazanımlar ekseninde görünmektedir. Bu noktada bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir: “Daha önce çevrimiçi olan hizmet içi eğitimlere katılmamıştım. Salgınla birlikte katılma ihtiyacı hissettim ve iyi ki de katılmışım diyorum. Benim için çok farklı bir deneyim oldu. Bence tüm öğretmenler bu deneyimi yaşamalı.” (Ö-2). “Online hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin beklentim kazanımlara ulaşmaktır. Kazanımlara odaklanmayan bir faaliyeti anlamsız görüyorum. Kazanımlara ulaşıldıysa amaç hâsıl olmuştur.” (Ö-11).

3.3.Çevrim İçi Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Öğretmen Kazanımları

Çevrimiçi hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenlerin kazanımları Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4. Çevrim İçi Olarak Yapılan Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Öğretmen Kazanımları.

Tema	Kodlar
Eğitilmelere ilişkin öğretmen kazanımları	Mesleki gelişime katkı ($f=9$), yeniliklere uyum ($f=7$), uğraşı edinimi ($f=5$)

Tablo 4 incelendiğinde çevrimiçi ortamlarda gerçekleşen hizmet içi eğitimlere ilişkin öğretmen kazanımlarının “mesleki gelişime katkı, yeniliklere uyum ve uğraşı edinimi” şeklinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çoğu çevrimiçi olan hizmet içi eğitimlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığını düşünmektedir. Bu noktada örnek öğretmen görüşleri şöyledir:

“Çevrimiçi olan hizmet içi eğitimlerin birçok yönden bana katkı sağladığını düşünüyorum. Örneğin kukla oynatıcılığı ile ilgili bir online hizmet içi eğitim almıştım. Kendim okul öncesi öğretmeniyim ve zaman zaman sınıfta bu tür etkinlikler yapıyordum. Ancak daha önce amatör olarak kendiliğinden yaptığım bu etkinlik çevrimiçi olan hizmet içi eğitim ile başka bir boyut kazandı ve kukla oynatma konusunda bir hayli yol aldım. Bu eğitim mesleki gelişimime katkı sağlamıştır.” (Ö-6). “Online hizmet içi eğitimler mesleki gelişime elbette katkı sağlar. Katıldığım eğitimin gelişimime katkı sağladığını düşünüyorum. Daha önce internetin bilinçli ve güvenli kullanımı ile ilgi herhangi bir fikrim yokken, şimdi kendimi daha yeterli hissediyorum.” (Ö-11). “Online hizmet içi eğitimlerin yetersiz olacağına dair düşüncelerim vardı önceden. Bu kurslara katılınca bu düşüncelerimin yersiz olduğunu anladım açıkçası. Bilişim alanında oldukça yetersizdim ancak bu kurslar sayesinde bir miktar ilerlediğimi düşünüyorum. Artık bundan sonra şunu açıklıkla söyleyebilirim ki mesleki gelişim için öğretmenlere online hizmet içi eğitimler zorunlu olmalıdır.” (Ö-10).

Bazı öğretmenler ise çevrimiçi katıldıkları hizmet içi eğitimlerle yeniliklere daha kolay uyum sağladıklarını düşünmekte ve ayrıca çeşitli uğraşiler elde ettiklerini belirtmektedirler. Bu noktada bazı öğretmen görüşleri şöyledir: “Online hizmet içi eğitimlerin gerekliliğini tartışmak anlamsızdır. Önümüzde hazırlıksız yakalandığımız bir salgın ve uzaktan eğitim olgusu var. Değişime ve yeniliklere uyum sağlamak, hele ki öğretmensek, kaçınılmazdır. Ben katıldığım bu eğitimlerle yeniliklere açık olduğumu ve yenilikleri benimsediğimi gördüm.” (Ö-1). “Çevrimiçi olan hizmet içi eğitim alanları içerikleri daha da zenginleştirilerek sunulursa daha iyi olur diye düşünüyorum. Yenilikleri takip etmek ve yeniliklere uyum sağlamak... bunlar tartışmasız çok önemli şeylerdir. Ben de bu faaliyetlere katılarak yeni olana daha iyi uyum sağladığımı söyleyebilirim.” (Ö-4). “Katıldığım online hizmet içi eğitimlerle birçok kazanım elde ettiğimi söyleyebilirim. Örneğin hobiler... Bu faaliyetler ile sanatsal alanda, özellikle enstrüman çalmada çokça yararlandığımı söyleyebilirim.” (Ö-3). “Katıldığım online kursta bana göre en önemli ve güzel kazanımım her zaman çalmak istediğim bir enstrümanı, amatörce de olsa, çalmama vesile olmasındır.” (Ö-7).

3.4.Çevrimiçi eğitimlere ilişkin ihtiyaç duyulan hizmet içi eğitim faaliyetleri

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin ihtiyaçlarının birden fazla alana yayıldığı görülmekte ve bu veriler Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5. Çevrim İçi Eğitimlere İlişkin İhtiyaç Duyulan Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri.

Tema	Kodlar
İhtiyaç duyulan hizmet içi eğitim faaliyetleri	İnternetin güvenli kullanımı (f=11), sanatsal eğitimler (f=9), e-içerik oluşturma (f=8), sanal sınıf yönetimi (f=6), temel bilişim teknolojileri (f=6), teknolojinin eğitime entegrasyonu (f=5), akıl oyunları (f=5), sanal ortamda iletişim dili (f=4), kapalı ortamlarda hareketsizliğe dayanma stratejileri (f=2)

Tablo 5’te görüldüğü gibi bu faaliyetlerin “İnternetin güvenli kullanımı, sanatsal eğitimler, etkileşimli içerik oluşturma, sanal sınıf yönetimi, temel bilişim teknolojileri, teknolojinin eğitime entegrasyonu, akıl oyunları, sanal ortamda iletişim dili, kapalı ortamlarda hareketsizliğe dayanma stratejileri” şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Salgın sürecinde uzaktan eğitime zorunlu geçişle birlikte bilişim teknolojileri ve internet kullanımının öneminin arttığı söylenebilir. Bu noktada öğretmenlerin önemli bir kısmının özellikle internetin güvenli kullanımı ile ilgili endişelerinin olduğu görülmüş ve öğretmenler, bu alanda çevrimiçi olarak yapılan hizmet içi eğitim faaliyetlerine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu konuda bazı öğretmen görüşleri şöyledir: “Hayatımızın her alanında olduğu

gibi eğitim hayatımızda da internetten kopamıyoruz, istesek de kopamayız. Uzaktan eğitim süreci ile birlikte sıklıkla internetten yararlanıyoruz ve bu durum avantajlarıyla beraber dezavantajlar da içeriyor. Olumsuz durumlarla karşılaşmamak için güvenli internet kullanımını bilmek gerekiyor. Bu alanda bir online hizmet içi eğitime katılabilirim.” (Ö-5). “Özellikle internetin güvenli kullanımını önemsiyorum. Nerdeyse her saatimiz internetle geçiyor ve burada kişisel bilgilerimizden öğrencilerimize ait bilgilere kadar her şey risk altında olabilir. Belki de bilmediğimiz güvenlik açıklarıyla ileride zor durumlarla karşılaşabiliriz. Bu yüzden internetin güvenli kullanımını önemsiyorum ve böyle bir eğitim alabilirim.” (Ö-1).

İnternetin güvenli kullanımından sonra öğretmenlerin en çok ihtiyaç duydukları çevrimiçi hizmet içi faaliyetlerden diğer ikisi “sanatsal eğitimler” ile “e-içerik oluşturma”dır. Sosyal izolasyonun yaşandığı bu dönemde öğretmenler değişik alanlarda sanatsal eğitimlerin bir ihtiyaç olarak ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Bazı öğretmen görüşleri şöyledir: “Salgınla birlikte evlerimize kapandı ve bu durum psikolojik açıdan hepimizi etkiledi. Arkadaşlarımızdan, öğrencilerimizden, meslektaşlarımızdan uzakta kaldık. Manevi olarak daha iyi hissetmek ve bunu öğrencilerimize de yansıtabilmek adına sanatsal eğitimlere ayrıca önem veriyorum. Bu konuda öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçları da dikkate alınarak geniş bir yelpazede online hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir. Bu bir enstrüman çalma da olabilir, başka bir kültür sanat etkinliği de olabilir.” (Ö-10). “Çevrimiçi olan hizmet içi eğitim faaliyetlerini önemsiyorum ve bunların arasında sanatsal etkinlikleri ayrıca değerli buluyorum. Zaten salgınla içe kapandık, bu noktada bir miktar da olsa rahatlamaya, gevşemeye ihtiyacımız da var. Sanatsal etkinliklerden resim, grafik oluşturma gibi plastik sanatların hem bize hem de öğrencilerimize yarar getireceğini düşünüyorum.” (Ö-6). Sanatsal eğitimlerin yanında etkileşimli ya da e-içerik diyebileceğimiz elektronik içerik oluşturma da öğretmenlerce bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Bazı öğretmen görüşleri şöyledir: “Uzaktan eğitimde öğrencinin seviyesine ve ilgisine göre dikkati sürekli canlı tutmak oldukça zor. Öğrenciye ulaşmak için öyle bir sunu ya da içerik oluşturmamız ki ona dokunalım. Bu konuda kendimi oldukça yetersiz hissediyorum. Simülasyonlar, animasyonlar, çalışma yaprakları oluşturmak gerçekten ciddi bilgi birikimi istiyor. O yüzden e-içerik oluşturma ile ilgili bir online hizmet içi eğitim alabilirim.” (Ö-8). “Eğer rastlayabilirsem online elektronik içerik oluşturma eğitimi almak isterim. Çünkü artık dünya sanal âlemde dönüyor ve öğretmenler olarak geri kaldığımızı hissediyorum. İşleyeceğim konuyla alakalı olarak bir oyun, bir animasyon hazırlamayı çok isterdim. İçerik etkileşimli olursa öğrenci ilgisi de o derece fazla olacaktır.” (Ö-9).

Uzaktan eğitimle beraber sanal ortamlarda sınıf yönetim becerisi de oldukça önemli hale gelmiştir. Bu konuda bir öğretmen şöyle düşünmektedir: “Yüz yüze eğitim varken sınıf yönetiminde oldukça zorlanıyordum. Şimdi sanal ortamlarda işler daha da karmaşık bir hal aldı. Öğrenciyi bilgisayar başında kontrol etmekte zorlanıyoruz. Zaten oldukça kısa olan öğrenci dikkat süreleri uzaktan eğitimle beraber işkence oldu gibi. Uzaktan eğitimde sınıfımı yönetmekte gerçekten zorlandığımı fark ettim. Bu alanda çevrimiçi olan bir hizmet içi eğitime katılabilirim.” (Ö-11). Temel bilişim teknolojilerine hâkim olma ve teknolojiyi eğitimle bütünleştirme de öğretmenlerce ihtiyaç olarak tanımlanmıştır. Bu konuda bir öğretmen görüşü şöyledir: “...bilgisayar ve internetle zaten geç tanışmış bir nesiliz. O yüzden temel bilgisayar becerileri konusunda eksikliklerim olabilir. Eğitimle bilişim teknolojileri de iç içe olmalıdır. Bu alanda yetkinleşmek isterim” (Ö-3).

Öğretmenlerden bazıları ise “akıl oyunları” ve “sanal ortamda iletişim dili” alanlarında çevrimiçi olarak yapılan hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını dile getirmişlerdir. Bazı öğretmen görüşleri şöyledir: “...okulumda akıl oyunları dersini vermek istiyorum. Sadece satranç değil başka akıl oyunlarını da öğrenmek istiyorum. Böylece öğrencilerimin çok yönlü gelişimini sağlayabilirim diye düşünüyorum.” (Ö-4). “Artık sanal âlemde çoğu işimizi halledabiliyoruz. Eğitim de bundan azade değil. Ancak benim gözlemlediğim bu sanal âlemde nasıl iletişim kuracağımızı bilmiyoruz. Bir özensizlik var, almış başını gidiyor. Bu alanda bir hizmet içi eğitimi tercih ederim.” (Ö-7). Daha az ifade edilmekle birlikte öğretmenlerden biri ise kapalı alanlarda

hareketsiz kalma sorununa değinmiş ve bu sorunla başa çıkma stratejilerini içeren bir online hizmet içi eğitim alma istediğini vurgulamıştır. Bu konuda öğretmen görüşü şöyledir: “...uzun süre bilgisayar başında eğitim vermeye çalışıyoruz ve bu bizi çok yıpratıyor. Özellikle ben kapalı ortamlarda uzun süre hareketsiz kalınca sorun yaşıyorum, kendimi iyi hissetmiyorum. Kapalı ortamlarda hareketsizliğe dayanma stratejileri diye bir alan varsa, ki olduğunu düşünüyorum ve ihtiyacım da var. Eğer mümkünse kapalı alanlarda hareketsizliğe dayanma stratejilerinin kursunu almak istiyorum.” (Ö-2).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı değişim ve dönüşümler, bu teknolojilerin öğretme-öğrenme süreçlerinde kullanılmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu noktada eğitim alanında öğretmenler için bu teknolojilerin etkili ve verimli kullanımının sağlanabilmesine yönelik mesleki gelişim etkinliklerinin sunulması önemli bir sorun olarak ortada durmaktadır (Çelen ve Seferoğlu, 2016). Bu kapsamda çevrimiçi eğitime ilişkin öğretmenlerin hizmet içi eğitim deneyimlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada öncelikle öğretmenlerin bu hizmet içi eğitim faaliyetlerini, genel itibarıyla yararlılık ve zorunluluk temelinde gerekli faaliyetler olarak anlamlandırdıkları belirlenmiştir. İnternet teknolojilerinin yükselmesiyle birlikte, bu temel üzerinde yükselen uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi eğitimlerin önemli bir rol üstlendiği görülmekte ve bu doğrultuda öğretmen eğitimi üzerine yapılan çalışmalar da bunu doğrulamaktadır (Pawan, vd., 2003). Örneğin Kococ ve arkadaşları (2011) çevrimiçi olarak yapılan eğitim ve öğretim faaliyetlerini öğretmen görüşleri doğrultusunda inceledikleri araştırmalarında, bu faaliyetler ile zaman ve mekân sınırlarının aşıldığını, konaklama ve ulaşım sorunlarının çözülebildiğini ve bu faaliyetlerin etkin olarak devam etmesi gerektiğini belirlemişlerdir. Bir başka çalışmada öğretmenlerin katıldıkları çevrimiçi eğitim kursları ile öğretmenlerin yaşı ve çalıştıkları okul düzeyi arasında da anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Kuo, vd., 2011). Cheng ve Tseng (2012) ise Tayvan’daki ortaokul öğretmenlerinin web tabanlı hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğrenmeye etkisini inceledikleri araştırmalarında, web tabanlı hizmet içi eğitim uygulamalarının öğretmenler açısından kullanışlı ve motivasyonu destekleyici olarak algılandığını belirlemişlerdir. Kurtde Fidan ve Şen (2022) sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi-hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşlerini inceledikleri araştırmalarında öğretmenlerin özellikle kişisel gelişim için bu tür faaliyetlere katıldıklarını belirlemişlerdir. Ayrıca çevrimiçi eğitimlerin zaman ve mekân serbestliği sağlamanın önemini ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin genel itibarıyla, beklenmedik bir salgın süreciyle birlikte gelen uzaktan eğitim uygulamalarına hazırlıksız yakalandığı görülmektedir. Ancak sadece öğretmenlerin değil tüm ülkenin bu beklenmedik durumu yaşadığı gerçeği göz önüne alınmalıdır. Bu beklenmedik durum karşısında Millî Eğitim Bakanlığı’nın uzaktan eğitim sürecinde birtakım önlemler aldığı ve bu önlemlerden birinin de öğretmenler için hazırlanan ve çevrimiçi ortamlarda yapılan hizmet içi eğitim faaliyetleri olduğu görülmektedir. Böylece öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu alanlarda her yönüyle gelişimlerini desteklemeleri öngörülmüştür. Bununla birlikte bilişim teknolojilerinin hizmet içi eğitim gibi eğitsel faaliyetlerle bütünleştirilmesinin etkili sonuçlar ortaya çıkarabileceği ifade edilebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda öğretmenlerin, çevrimiçi olarak yapılan hizmet içi eğitimlere ilişkin beklentileri; verimli olma, ilgi ve ihtiyaçlara cevap verme, farklı deneyimler yaşatma ve kazanımlara odaklanma olarak belirlenmiştir. Bu noktada benzer araştırma sonuçlarıyla karşılaşılmaktadır. Örneğin Özavcı ve Çelikten (2017), Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen uzaktan hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerini öğretmen görüşleri bağlamında inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin özellikle, bu faaliyetlerin daha ihtiyaca dönük, daha nitelikli ve yetkin eğitimciler tarafından düzenlenme beklentisi içinde olduklarını belirlemişlerdir. Tafazoli (2021) salgın döneminde öğretmenlerin çevrimiçi olarak katıldıkları hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşlerini incelediği çalışmada,

öğretmenlerin çevrimiçi olarak gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlere ilişkin beklentilerinin kapsamlılık ve mesleki gelişim temelinde olduğunu ortaya koymuştur. Çelen ve Seferoğlu (2016) ise, hizmet içi eğitim etkinlikleri kapsamında çevrimiçi ortamların kullanılmasını öğretmenler üzerinden inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin teknolojik yeniliklere uyum sağlama ve yaşam boyu öğrenen bireyler olma kapasitelerini geliştirme beklentilerinin olduğu ve bu tür hizmet-içi eğitimlerin varlığına ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymuşlardır. Böylece, bilgi ve iletişim teknolojilerinde ciddi düzeylerde yaşanan bu değişim ve dönüşümün çevrimiçi eğitimlerde de çeşitli beklentiler oluşturması ve bu beklentilerin varlığı kaçınılmaz görünmektedir.

Çevrimiçi olarak düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sonucunda öğretmenler kuşkusuz birçok kazanım elde etmektedir. Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin, mesleki gelişime katkıdan, yeniliklere uyum sağlamayı öğrenme ve ayrıca uğraşı edinimine kadar bazı kazanımlara ulaştıkları belirlenmiştir. D'Costa (2020) 'a göre, teknolojinin potansiyelinden maksimum düzeyde yararlanabilmek için öğretmenler sağlam dijital becerilerle donatılmalı ve böylece öğretmenlerin istenen kazanımlara ulaşması beklenmelidir. Alanyazında, hizmet içi eğitimler sonrasında öğretmenlerin elde ettikleri kazanımları irdeleyen araştırmalara rastlanmaktadır. Örneğin Koç (2015), sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimde, eylem araştırması, teori ve uygulamanın birleştirilmesi, mesleki gelişim, sistemli çalışma ve araştırma, öz değerlendirme ve yansıtma, meslektaş etkileşimi ve iş birliği gibi konularda çeşitli kazanımlar elde ettiklerini belirlemiştir. Yılmaz ve Kocasaraç (2010), Microsoft ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın ortaklaşa yürüttükleri "Yenilikçi Öğretmenler" isimli hizmet içi eğitim programının hizmet içi öğretmen eğitimine farklı bir yaklaşım getirdiğini ve bu programın değişim, yenilikçilik ve teknoloji entegrasyonu açılarından öğretmenlerde bir farklılık yarattığını ortaya koymuşlardır. Özkara ve arkadaşları (2018) ise eğitimde teknoloji kullanımı hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüvenlerini inceledikleri araştırmalarında, Fatih Projesi Eğitimde Teknoloji Kursu hizmet-içi eğitiminin öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimine, teknoloji kullanımına ilişkin olumlu duyuşsal özelliklerine katkı getirdiği sonucuna ulaşmışlar ve neticede bu eğitimlerin hedeflerine ulaştığını belirlemiştir. Bu bulgulara dayanarak teknoloji destekli hizmet içi eğitim uygulamalarında, gerekli yaşantılar sağlandığında öğretmenlerin hedeflenen kazanımlara ulaşabileceği söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, öğretmenlerin çevrimiçi ortamlarda ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitim faaliyetleriydi. Araştırma kapsamında öğretmenlerin ifade ettikleri online hizmet içi faaliyetlere ilişkin ihtiyaç alanları "internetin güvenli kullanımı, sanatsal eğitimler, e- içerik oluşturma, sanal sınıf yönetimi, temel bilişim teknolojileri, teknolojinin eğitime entegrasyonu, akıl oyunları, sanal ortamda iletişim dili, kapalı ortamlarda hareketsizliğe dayanma stratejileri" şeklindedir. Alan yazında benzer sonuçlara ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır. Avcı ve Güven (2021), öğretmenlerin çevrimiçi eğitime ilişkin hizmet içi eğitim gereksinimlerini inceledikleri araştırmalarında öğretmenlerin, etkileşim sağlama, öğrencilerin farklı alanlardaki gelişimini destekleme ve değerlendirme, dijital araç kullanımı, içerik üretimi, öğrenme desteği ile öğrenme ortamı oluşturma gibi eğitsel ihtiyaçlarının olduğunu belirlemiştir. Erdek (2021) öğretmenlerin uzaktan eğitim süreci sonrasında hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını ortaya koymak amacıyla desenlediği araştırmasında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, zaman ve stres yönetimi, sağlıklı yaşam ve beslenme, psikoloji, sanat eğitimi, teknolojik okur-yazarlık, online derste sınıf yönetimi alanlarında eğitime ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Esasında Milli Eğitim Bakanlığı'nın [MEB], öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarıyla paralel olarak düzenlediği çevrimiçi bir çok hizmet içi eğitim kursu (*Bilgi işlemsel düşünme becerisinin disiplinlerarası yaklaşım ile öğretimi, zeka oyunları, yazılım geliştirme uzmanlığı, Kotlin ile Android mobil uygulama geliştirme, Python uzaktan eğitim temel seviye kursu, masal anlatıcılığı, FATİH projesi etkileşimli sınıf yönetimi kursu gibi*) ve semineri (*Türkçe'nin kullanımı ve diksiyon, yaratıcı çocuk yaratıcı beyin gibi*) bulunmaktadır (MEB, 2021a; 2021b). Bu seminer ve kurslar da belirli dönemlerde ve belirli zaman aralıklarında öğretmen tercihlerine göre açılmaktadır. Böylece öğretmenler, ilgi ve ihtiyaçlarıyla paralel olacak şekilde bir eğitsel faaliyeti tercih edebilmekte ve

talep yoğunluğuna göre eğitimlere katılabilmektedirler. Araştırma bulguları ışığında bazı öneriler sıralanabilir. Öncelikle standart hizmet içi eğitim programlarından kaçınılarak öğretmenlerin, hizmet içi eğitim ihtiyaçları ve beklentileri düzenli aralıklarla belirlenmeli ve bu doğrultuda evrimii araçlarla öğretmenlerin kişisel, mesleki ve sosyal becerilerinin geliştirilmesine destek sağlanmalıdır. Çevrimiçi etkinlikler çeşitlendirilmeli, sanatsal eğitimlere de gereken ağrılık verilmelidir. Bu araştırma nitel bir araştırma olduğundan az sayıda öğretmenden görüşme yoluyla veriler toplanmıştır. İleriki araştırmalarda nicel araştırma yöntemleri de kullanılarak, daha fazla sayıda öğretmenden farklı veri toplama araçlarıyla veriler toplanabilir ve bu doğrultuda geleceğe dönük kestirimlerde bulunulabilir.

KAYNAKÇA

- Arslan, R. (2021). Salgın döneminde uygulanan uzaktan eğitime yönelik tutum leği geliştirilmesi. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23, 369-393. <https://doi.org/10.36543/kauibfd.2021.017>
- Avcı, B. ve Güven, M. (2021). Öğretmenlerin evrimii eğitime ilişkin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 345-367. <https://doi.org/10.53444/deubefd.882866>
- Aydın, İ. (2005). *ğretimde denetim: Durum saptama değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analiz kullanımı. S. N. şad, N. Özer ve A. Atlı (evirenler). *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 873-898.
- Budak, Y. ve Demirel, . (2003). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacı. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi Dergisi*, 33, 62-81.
- Buzpınar, V. ve Tosun, M. (2021). Üniversitelerde pandemi döneminde uzaktan eğitimin verimliliği üzerine bir araştırma (Sakarya Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı rneği). *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 116-125. <https://doi.org/10.25272/j.2149-8385.2021.7.2.05>
- Chen, H., & Tseng, H. (2012). Factors that influence acceptance of web-based e-learning systems for the in-service education of junior high school teachers in Taiwan. *Evaluation and Program Planning*, 35(3), 398-406. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2011.11.007>
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. M. Bütün ve Selçuk B. D. (ev.ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- akmak, A. ve Uzunpolat, Y. (2021). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ğretmenlerine göre salgın döneminde uzaktan eğitim. *Tasavvur / Tekirdağ İlahiyat Dergisi*, 7(1), 855-892. <https://doi.org/10.47424/tasavvur.916587>
- elen, F. K. ve Seferoğlu, S. S. (2016). Hizmet-içi eğitim etkinlikleri kapsamında çevrim-içi ortamların kullanılması: Gözlemler, sorunlar ve çözüm nerileri üzerine değerlendirmeler. *ağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-13.
- D'Costa, A. (2020). Development and deployment of an online course for training in service teachers in digital skills. *Sambhāřaņ*, 1(8), 16-29.
- Durak, G., ankaya, S. ve İzmirlı, S. (2020). Examining the Turkish Universities' distance education systems during the COVID-19 pandemic. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 14(1), 787-809. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.743080>

- Ekinci, Ö. ve Yıldırım, A. (2009). İl eğitim denetmenleri ve ilköğretim okulu yöneticilerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik beklentileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 10(1), 70-91.
- Erdek, Semiha. (2021). *Öğretmenlerin uzaktan eğitim süreci sonrasında hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve uygulanması: Üsküdar Bülent Akarcalı Anadolu Lisesi Örneği* (Yayımlanmamış PRO 500 Uzmanlık Projesi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Ergin, İ., Akseki, B. ve Deniz, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 55-66.
- Ersoy, A. F. (2017). Eğitimde nitel araştırma desenleri (2.Baskı). A. Saban ve A. Ersoy (eds). *Fenomenoloji*, 81-138, Ankara: Anı Yayınları
- Gülşen, C. ve Yörük, G. (2021). Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(40), 1056-1070. <http://dx.doi.org/10.31589/JOSHAS.620>
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim* (4. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Karasu, N., Aykut, Ç. ve Yılmaz, B. (2014). Zihin engelliler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(1),41-53. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000191
- Kavuk, E. ve Demirtaş, H. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi*, 1(1), 55-73. <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.20>
- Keegan, D. (1986). *Interaction and communication*. The foundations of distance education. Croom Helm.
- Koç, C. (2015). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimde eylem araştırmasına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39(1), 143-167.
- Koç, E. (2016). Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri. (Ed. M. Y. Özden ve L. Durdu). *Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik* (s.149-165). Ankara: Anı Yayınları.
- Kokoc, M, Ozlu, A., Cimer, A. ve Karal, H. (2011). Teachers' views on the potential use of online in-service education and training activities. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 12(4), 68-87.
- Kuo, L. H., Yang, H. J., Lin, L. & Lin, H. C. (2011). *Identifying a general structure of teachers' on-line in-service learning*, in 10th WSEAS International Conference on Education and Educational Technology (EDU'11), Penang, Malaysia, pp. 87-92.
- Kurtdede Fidan, N., ve Şen, G. (2022). Sınıf öğretmenlerinin Covid 19 pandemi döneminde katıldıkları çevrimiçi hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşleri: Fenomenolojik bir çalışma. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-20.
- Maden, S. ve Önal, A. (2021). Türkçe öğretimine yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme (2001-2017 Arası) . *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 295-318.
- MEB. (2021a). Kurslar. Erişim adresi http://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/01_Kurslar.zip
- MEB. (2021b). Seminerler. Erişim adresi http://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/02_Seminerler.zip
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. Turan, S.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Özavcı, E. ve Çelikten, M. (2017). Uzaktan hizmet içi eğitim uygulamalarında öğretmen görüşlerine göre karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(2), 39-76.
- Özen, R. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarının etkilerine ilişkin görüşleri (Düzce ili örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 141-160.
- Öztürk, G. ve Öztürk, Ö. (2019). Müzik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları (Tokat ili örneği). *Kastamonu Education Journal*, 27(5), 1921-1934. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3001>
- Öztürk, Ö. (2021). Eğitim ve Bilim (Ed. A.Kızılkaya Namı). *Türkiye’de 2001-2020 yılları arasında müzik öğretmenlerine yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim programlarına genel bakış* (s. 131-146). İstanbul: Efe Akademi Yayınları.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (2.Baskı). M. Bütün ve Selçuk. B. D. (Çev.eds). Ankara:Pegem Yayınları.
- Pawan, F., Paulus, T.M., Yalcin, S. & Chang, C.F. (2003). Online learning: Patterns of engagement and interaction among in-service teachers. *Language Learning and Technology*, 7(3), 119–140.
- Pehlivan, İ. (2019). Hizmet içi eğitim- verimlilik ilişkisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences(JFES)*, 25(1), 151-162. https://doi.org/10.1501/Egifak_000000627
- Punch, K. F. (2011). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. (Çev. Bayrak, D., Arslan, H. B. ve Akyüz, Z.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Sarisoy, B. ve Alcı, B. (2021). Hizmet içi eğitimde yaratıcı drama temelli aktif öğrenme uygulaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-29. <https://doi.org/10.9779/pauefd.732952>
- Tafazoli, D. (2021). CALL teachers’ professional development amid the COVID-19 outbreak: A qualitative study. *Call-Ej*, 22(2), 4-13.
- Tüzün, F. ve Yörük Toraman, N. (2021). Pandemi döneminde uzaktan eğitim memnuniyetini etkileyen faktörler. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3) , 822-845. <https://doi.org/10,25287/ohuiibf.780189>
- Yılmaz, H. ve Kocasaraç, H. (2010). Hizmet içi öğretmen eğitiminde yeni bir yaklaşım: Yenilikçi öğretmenler programı ve değerlendirmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 51-64.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In an age where information is rapidly produced and consumed, while the inevitability of constant change and development is obvious, it is unthinkable for educational institutions and teachers to stay away from this activity. It is vital to train teachers, who play a central role in the execution of educational practices, in a way that is consistent with developments (Budak & Demirel, 2003). Although it is necessary for every occupational group, in-service training is also important for teachers. It is unthinkable that teachers who educate students and directly affect their lives should stay away from in-service training activities that promote continuous development in order to develop their knowledge, skills, attitudes and habits and to reflect this effect on their students. In-service training is the whole of the goals that are tried to be achieved

in education and the professional knowledge, skills, attitudes and habits that teachers want to gain (Erdem & Şimşek, 2013; Karasu et al., 2014; Öztürk & Öztürk, 2019). The integration of pre-service and post-service training is extremely important for teachers to renew themselves throughout life, keep up with the times, develop their qualifications and gain a professional identity (Erdem & Şimşek, 2013). Because this integration is necessary to increase the qualifications of teachers who come from different sources with different knowledge (Özen, 2006).

Education as a system that affects and is affected by all areas of life; It was impossible not to be affected during the epidemic process. While a new literature about this disease, which was encountered for the first time, was being formed, the rate and course of the disease caused serious concerns in people and distance education was introduced in order not to interrupt educational activities. The fact that the distance education process is a new process on a mass basis in Turkey and that the majority of teachers encounter this process for the first time has led to the emergence of new experiences and needs. At this point, in-service training activities were organized online in accordance with the developments experienced by the Ministry of National Education in order to adapt the teachers to this transformation and change and to increase the quality of education. From now on, it is thought that distance education will take place in our education system for a long time. From this point of view, it seems important to determine the online in-service training experiences of teachers in the distance education process during this global epidemic period and to make predictions for the future by revealing the strengths and weaknesses of these trainings in this direction.

Methods

This study was designed with phenomenology, one of the qualitative research designs. This study focuses on how teachers make sense of their in-service training experiences regarding online training.

In the study, snowball sampling method, which are purposeful sampling methods. By using snowball sampling, teachers who participated in online in-service training activities during the distance education process were reached. A semi-structured interview form was also used in this study; However, since there was no opportunity to meet face-to-face due to the epidemic, the data were collected at different times by determining the days and hours when the teachers were available, via telephone and online interviews over the Zoom program, and the data were recorded by the researcher. Thematic analysis was used in the analysis of the data.

Results, Discussion and Conclusion

In this study, which aims to determine the in-service training experiences of teachers regarding online education, it has been determined that teachers primarily interpret these in-service training activities as necessary activities on the basis of usefulness and necessity. With the rise of internet technologies, it is seen that online education plays an important role in the distance education process that rises on this basis, and studies on teacher education in this direction confirm this (Pawan, et al., 2003).

As another result of the research, the expectations of teachers regarding in-service trainings made online; being productive, responding to interests and needs, providing different experiences and focusing on achievements. It seems inevitable that the serious changes and transformations in information and communication technologies will create various expectations in online trainings and the existence of these expectations. As a result of in-service training activities organized online, teachers undoubtedly gain many gains. Within the scope of this research, it has been determined that teachers have achieved some gains from contributing to professional development, learning to adapt to innovations and also acquiring a hobby. According to D'Costa (2020), teachers should be equipped with solid digital skills in order to benefit from the

potential of technology to the maximum extent, and thus teachers should be expected to achieve the desired outcomes.

The final finding of the study was the in-service training activities that teachers needed online. Within the scope of the research, the need areas related to online in-service activities expressed by the teachers are " safe use of the internet, artistic training, e-content creation, virtual classroom management, basic information technologies, integration of technology into education, mind games, communication language in virtual environment, resilience in indoor environments. strategies". There are studies in the literature that reach similar results. Some suggestions regarding the research can be listed. Ö priority to standards-service training of teachers of avoiding, select-service training needs and expectations should and online tools in this direction with the teachers' personal, professional and social skills in the development of support should be provided. Online activities should be diversified, and artistic training should be given due weight. Since this research is a qualitative research, data were collected from a small number of teachers through interviews. By using quantitative research methods in future research, data can be collected from more teachers with different data collection tools and predictions can be made for the future in this direction.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Okul Müdürlerinin Liderlik Becerilerine Yönelik Öğretmenlerin Metaforik Algılarının İncelenmesi

Investigation of Teachers' Metaphoric Perceptions on Leadership Skills of School Principals in the Process of Distance Education

Ümit DOĞAN¹, Mahire ASLAN²

¹Sorumlu Yazar, Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, doganumit18@hotmail.com,
(<https://orcid.org/0000-0002-8144-9744>)

²Doktor Öğretim Üyesi, Eğitim Fakültesi, İnönü Üniversitesi, Türkiye,
mahire.alsan@inonu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-8032-7331>)

Geliş Tarihi: 09.09.2021

Kabul Tarihi: 19.11.2022

ÖZ

Uzaktan eğitim sürecinde okul müdürlerinin liderlik becerilerine ilişkin öğretmenlerin sahip oldukları algıların metaforlar aracılığı ile belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik (olgubilim) olarak desenlemiştir. Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılı, Sakarya ili Karapürçek ilçesinde görev yapan öğretmenler arasından gönüllülük esasına göre amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen 71 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarını ortaya çıkarmak için "Okul müdürümüzün uzaktan eğitim sürecindeki liderlik becerisigibidir. Çünkü" cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Araştırma ile elde edilen verilerin analizinde "içerik analizi" tekniğinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerce üretilen metaforlar benzerliklerine göre kategorileştirildiğinde 5 farklı kategori elde edilmiştir. Bu kategoriler "Hizmetkâr Olma Becerisi", "Birleştirici Unsur Olma Becerisi", "Bilgi ve Yetenek Sahibi Olma Becerisi", "Vizyon Sahibi Olma Becerisi" ve "Model Olma Becerisi" şeklinde olup; öğretmenler en çok "Hizmetkâr Olma Becerisi" kategorisinde en az ise "Model Olma Becerisi" kategorisinde metafor üretmişlerdir. Çıkan sonuçlara göre de yapılan çıkarımlar ve tartışmalar makale sonunda paylaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, okul müdürü, eğitim, liderlik.

ABSTRACT

This study, which was carried out to determine the perceptions of teachers about the leadership skills of school principals in the distance education process through metaphors, was designed as a phenomenological (phenomenological) qualitative research method. The research was carried out with 71 teachers who were determined by the purposeful sampling method on a voluntary basis among the teachers working in the Karapürçek district of Sakarya province in the 2020-2021 academic year. In order to reveal the perceptions of the teachers participating in the research in line with the aims of the research, "The leadership skill of our school principal in the distance education process is like Because" were asked to complete the sentence. The "content analysis" technique was used in the analysis of the data obtained through the research. When the metaphors produced by the teachers were categorized according to their similarities, 5 different categories were obtained. These categories are "Skill to Be a Servant", "Skill to Be a Unifying Element", "Skill to Have Knowledge and Talent", "Skill to Have Vision" and "Skill to Be a Model"; Teachers produced metaphors mostly in the category of "Skill to be a Servant" and the least in the category of "Skill to Be a Model". Inferences and discussions made according to the results are shared at the end of the article.

Keywords: Distance education, school principal, education, leadership.

GİRİŞ

Bilim ve teknolojiye meydana gelen gelişmeler ile birlikte insanoğlunun bilgiye ulaşma ihtiyacı artmıştır. Bu artış eğitimde daha önceki dönemlere göre daha üstün teknolojilerin kullanılmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu zorunlulukla birlikte hayat boyu öğrenmenin gereği olarak eğitimdeki gelişimlerden herkesin eşit bir biçimde faydalanabilmesi için öğrenmenin sınırlarını yıkan uzaktan eğitime ilgi de artmıştır. Uzaktan eğitimi, İşman (2008) öğrenen ve eğiticinin farklı yerlerde olmasına rağmen iletişim ve bilgi teknolojileri aracılığı ile gerçekleştirilen eğitim biçimi olarak tanımlarken, Gökçe (2008) ise bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanmak suretiyle zaman ve mekândan bağımsız olarak gerçekleştirilen, etkileşimli ve ekonomik bir eğitim modeli olarak tanımlamıştır. Uzaktan eğitimin; bireysel ihtiyaçlara göre daha kolay güncellenebilir olması, öğrenen merkezli olması, daha geniş kitlelere eğitim hizmetinin götürülebilmesi ve farklı mekânlardaki uzmanlardan yararlanılabilmesi bakımından geleneksel yöntemlere göre daha avantajlı yönleri olduğu görülmektedir (Cavanaugh, 2001; Mupinga, 2005). Uzaktan eğitimin avantajları 2019 yılında dünya genelinde ortaya çıkan Covid-19 pandemisi ile daha iyi anlaşılmıştır. Covid-19 pandemisiyle ortaya çıkan krize karşın yüz yüze eğitime göre yapılanmış eğitim kurumlarından eğitim programlarını web tabanlı eğitim sistemine hızlıca uyarlayabilenler ivedilikle çalışmalara başlamış ve uzaktan eğitime sorunsuz biçimde geçiş yapmışlardır (Gewin, 2020; Lau, Yang ve Dasgupta, 2020).

Pandemi, coğrafi bir sınırlama olmaksızın belirli bir zaman periyodunda bir kıta ve/veya tüm dünyaya yayılıp etkisini gösteren salgın hastalıklara verilen genel isimdir (TDK, 2021). Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), bir salgının pandemi olması için üç kriter aramaktadır. Bunlar; insandan insana kolayca ve sürekli bulaşması, etkenin yeni ortaya çıkan bir virüs olması ve mutasyona uğrayabilen bir ajan olmasıdır. DSÖ'nün pandemi ilan etme gerekçesi ise insandan insana çok hızlı ve kolayca bulaşarak tüm ülkeler için tehdit oluşturmasıdır (Bauch, Lloyd-Smith, Coffee ve Galvani, 2005). Aralık 2019'da dünya genelinde Covid-19 pandemisi ortaya çıkmış ve Mart 2020'de DSÖ tarafından küresel pandemi ilan edilmiştir (WHO, 2020). Bu ilan ile birlikte dünya genelinde ülkelere bir dizi önlemler alınmıştır. Koronavirüsün insandan insan çok hızlı bir biçimde geçip yayılması nedeniyle maske, sosyal mesafe ve temizlik gibi kurallarla pandemi kontrol altına alınmaya çalışılmış ve bu bağlamda dünya üzerinde 191 ülkede her düzeyden eğitim kurumları kapatılmıştır. UNESCO (2020a) verilerine göre okulların kapatılması ile birlikte tüm dünyada 1,6 milyar öğrencinin eğitimi sekteye uğramıştır. Türkiye de tüm dünya gibi bu durumdan etkilenmiş, yaklaşık 16,5 milyonu ilköğretim öğrencisi olmak üzere 25 milyondan fazla öğrencinin eğitimi sekteye uğramıştır (UNESCO, 2020b). Türkiye'de okulların kapanması ile birlikte eğitimde devamlılığı sağlamak için acil uzaktan eğitim süreçleri işletilmiş, Milli Eğitim Bakanlığınca Eğitimde Bilişim Ağı (EBA) işlevsel hale getirilmiş, öğretmenlerce EBA platformu üzerinden canlı ders verme imkânı sağlanmış, televizyon üzerinde ilköğretim, orta ve lise öğrencilerine yönelik ulusal yayın yapan üç kanal açılmış, güvenli çevrim içi platformlarla anlaşmalar sağlanarak süreç yönetilmeye çalışılmıştır. Bu pandemi sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı'na ait politikaların öğretmenlere, velilere, eğitimin tüm paydaşlarına iletilmesi ve uygulanmasında kilit rolü kuşkusuz okul müdürleri üstlenmiştir. Başaran (2000) okul müdürünü; değişim ve gereksinimlerle başa çıkmak için okulu yeniden yapılandıracak olan kişi yani okulun liderli olarak tanımlarken, Bursalioglu (2000) ise lideri, grubun tecrübelerinden faydalanmak suretiyle bu tecrübeler aracılığı ile grubun gücünden yararlanan kişi olarak tanımlamıştır. Bu manada okul müdürlerinin uzaktan eğitim sürecini değerlendirip düzenleyen itici bir güç pozisyonunda olduğu aşikardır.

Covid-19 pandemisi sürecinde, eğitimin tüm paydaşları tarafından okul müdürlerinin kendilerinden beklenen görev ve davranışları ne düzeyde gerçekleştirdikleri yakından gözlemlenerek anlamlandırılmıştır. Bu anlamlandırmaları ifade etmenin çeşitli yolları mevcuttur. Metaforlar, ifade etme biçimlerinden birisidir. Metaforlar en güçlü zihinsel araçlardan olup, olayların oluş ve işleyişleri hakkında düşüncelerimizi yapılandırır (Saban, 2004). Metaforlara eğitimin her alanında başvurulmaktadır (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Alanyazında öğretmen

kavramı (Aydın ve Pehlivan, 2010; Pektaş ve Kıldan, 2009; Yılmaz, Göçen ve Yılmaz, 2003), okul ve yönetici kavramı (Aydoğdu, 2008; Cerit, 2006; Silman ve Şimşek, 2006), program geliştirme (Semerci, 2007) kavramları ile metafor araştırmalar mevcut olup pandemi sürecinde alanyazına kazandırılan araştırmalar incelendiğinde okul müdürlerinin liderlik becerilerine yönelik herhangi bir metafor çalışmasına rastlanmamıştır.

Eğitim örgütlerinin önemli paydaşı olan öğretmenlerin, uzaktan eğitim sürecinde okul müdürlerinin liderlik becerilerine ilişkin algı düzeylerinin incelenmesi önemli görülmektedir. Yapılan alan yazın taramasında, uzaktan eğitim sürecine ilişkin farklı örgütsel algıların incelendiği çalışmalar olduğu görülmüş ancak okul müdürlerinin liderlik becerilerine ilişkin algıyı inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum, çalışmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır. Bu manada gerçekleştirilen bu araştırma ile öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde okul müdürlerinin görev ve davranışları ne düzeyde gerçekleştirdiklerini yakından gözlemleyerek anlamlandırdıkları ve okul müdürlerinin liderlik becerilerine yükledikleri anlamlar ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul müdürünün uzaktan eğitim sürecindeki liderlik becerilerine yönelik öğretmenlerin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Öğretmenlerin sahip oldukları metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik (olgubilim) olarak desenlemiştir. Olgubilim deseninin amaçları ile derinlemesine betimleme, aktörlerin bakış açılarını anlama (Yıldırım ve Şimşek, 2011) bu araştırmanın amaçları ile uyumlu olduğu için bu desen tercih edilmiştir. Olgubilim deseni farkında olduğumuz fakat detaylı anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanırken bir olgu ile ilgili kişilerin deneyimlerini daha anlaşılır hale çekmektedir (Creswell, 2007).

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılı, Sakarya ili Karapürçek ilçesinde görev yapan öğretmenler arasında gönüllülük esasına göre amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen 71 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler.

Özellikler		N	%
Cinsiyet	Kadın	30	42.25
	Erkek	41	57.75
Görev Yaptığı Kurum	Temel Eğitim (Anaokulu-İlkokul-Ortaokul)	50	70.42
	Ortaöğretim	21	29.58

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 30’u kadın (%42.25), 41’i ise erkek (%57.75) öğretmendir. Çalışmada yer alan öğretmenlerden 50’si (% 70.42) temel eğitim okullarında, 21’i (%29.58) ise ortaöğretim kurumlarında görev yapmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın amaçları doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarını ortaya çıkarmak için “Okul müdürümüzün uzaktan eğitim sürecindeki liderlik becerisi..... gibidir. Çünkü” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlere bu cümlenin yazılı olduğu bir form verilerek, metafor hakkında bilgi verilmiş ve kendi düşüncelerine

göre uzaktan eğitim sürecinde okul müdürlerinin liderlik becerilerini başka bir kavrama benzetmeleri, sonrasında ‘‘çünkü’’ kavramı ile benzetmenin nedenini mantıklı bir biçimde açıklamasının yapılması istenmiştir.

Araştırma ile elde edilen verilerin analizinde ‘‘içerik analizi’’ tekniğinden yararlanılmıştır. Bu tekniğin temel amacı toplanmış olan verileri açıklayabilecek kavramlara ve kavramlar arasındaki ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi sayesinde veriler derinlemesine incelenirken, kolaylıkla temalara ulaşılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çerçevede araştırmaya katılan öğretmenlerce geliştirilmiş olan metaforlar alanyazında olduğu gibi 5 aşamada (adlandırma ve eleme, derleme, kategori geliştirme, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması ve frekansların hesaplanması) analiz edilmiştir (Bektaş ve Karadağ, 2013). Adlandırma aşamasında araştırmaya katılan öğretmenlerce oluşturulan metafor geçici bir liste haline getirilmiş ve tüm metaforların belirgin olarak geliştirilip geliştirilmediği kontrol edilmiştir. Tema adlandırılmasında alanyazındaki güncel olarak araştırılan liderlik becerileri ve liderlik kuramları ile ilgili benzer çalışmalar dikkate alınmıştır. Eleme aşamasında üretilmiş olan metaforların, araştırmanın konusu, kaynağı ile ilişkili olup olmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerce üretilen tüm metaforların araştırma konusuna uygun, kavramın açıklanmasına katkı sunan metaforlar olduğu tespit edilmiştir. Kategori geliştirme aşamasında öğretmenlerce üretilen metaforların kavramın hangi niteliklerini düşünerek oluşturulduğu incelenmiş ve benzer temaları içeren metaforlar aynı kategoriye dâhil edilmiştir. Bu aşamada kategorilerin nasıl oluşturulduğunun aydınlatılması bakımından öğretmenlerin oluşturduğu metaforlardan en ilgi çekici olanlara doğrudan yer verilmiştir. Alıntılarda öğretmenlerin gerçek isimleri yerine ‘‘Ö-1’’ şeklinde kod isimleri kullanılmıştır.

Geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşamasında, araştırmanın iç güvenilirliğini sağlamak adına öğretmenlerce üretilen metaforların bulunduğu kategorileri temsil edip etmediklerini onaylamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Saban (2008) nitel araştırmalarda araştırmacı ve uzman arasındaki uyumun %90 ve üzeri olmasının arzu edilen bir durum olduğunu belirtmektedir. Yapılan bu araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman’ın formülü (Güvenirlik= Görüş birliği/Görüş birliği+Görüş ayrılığı x 100) ile hesaplanmış ve %94 olarak bulunmuştur.

BULGULAR

Uzaktan eğitim sürecinde okul müdürlerinin liderlik becerilerine ilişkin öğretmenlerin sahip oldukları algıların metaforlar aracılığı ile belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen bu çalışmada öğretmenlerce geliştirilen metaforlar öncelikli olarak benzer olma durumlarına göre kategorileştirilmiştir. Ayrıca bu kategoriler öğretmenlerin cinsiyetleri ve çalıştıkları kurum türüne göre karşılaştırılarak tablolar halinde verilmiştir.

3.1. Uzaktan Eğitim Sürecinde Okul Müdürünün Liderlik Becerisine İlişkin Öğretmenler Tarafından Oluşturulan Metaforlar

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerce geçerli 71 farklı çeşit metafor üretilmiş olup üretilen metaforlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Uzaktan Eğitim Sürecinde Okul Müdürünün Liderlik Becerisine İlişkin Öğretmenler Tarafından Oluşturulan Metaforlar.

Sıra	Metafor	f	%	Sıra	Metafor	f	%	Sıra	Metafor	f	%
1	Zimba	1	1.41	25	Garson	1	1.41	49	Gece	1	1.41
2	Hard Disk	1	1.41	26	Yemek	1	1.41	50	Yağmur	1	1.41
					Menüsü						
3	Lokomotif	1	1.41	27	Sıva	1	1.41	51	Maymuncuk	1	1.41
4	Hücre	1	1.41	28	Tutkal	1	1.41	52	Jokey	1	1.41
	Çekirdeği										

5	Dalgakıran	1	1.41	29	Çimento	1	1.41	53	Dübel	1	1.41
6	Can Simidi	1	1.41	30	Gemici Düğümü	1	1.41	54	Müneccim	1	1.41
7	Işık Kulesi	1	1.41	31	Çapa	1	1.41	55	Kahve Falı	1	1.41
8	112 Acil Servis	1	1.41	32	Bayrak	1	1.41	56	Havuz	1	1.41
9	Akyıldız	1	1.41	33	Çanak Anten	1	1.41	57	Çoban	1	1.41
10	Lambadan Çıkan Cin	1	1.41	34	Projeksiyon	1	1.41	58	Dürbün	1	1.41
11	Toprak	1	1.41	35	Uzay Mekiği Rampası	1	1.41	59	Bakıcı	1	1.41
12	Bahçıvan	1	1.41	36	Baba	1	1.41	60	Usta	1	1.41
13	Mühendis	1	1.41	37	Anne	1	1.41	61	Teleskop	1	1.41
14	Balığın başı	1	1.41	38	Bülbül	1	1.41	62	Tuz	1	1.41
15	Gübre	1	1.41	39	Kütüphane	1	1.41	63	Yol	1	1.41
16	Çığ	1	1.41	40	Telefon Hakkı	1	1.41	64	Sis Farı	1	1.41
17	Bozuk Para	1	1.41	41	Pusula	1	1.41	65	Kaldıraç	1	1.41
18	Süzgeç	1	1.41	42	Amigo	1	1.41	66	Düdüklü Tencere	1	1.41
19	Zincir	1	1.41	43	Mercek	1	1.41	67	Ansiklopedi	1	1.41
20	Ozon Tabakası	1	1.41	44	Çay Kaşığı	1	1.41	68	Toka	1	1.41
21	DNA	1	1.41	45	Klavye	1	1.41	69	Dikiş Makinesi	1	1.41
22	Zeka Küpü	1	1.41	46	Traktör	1	1.41	70	Kamera	1	1.41
23	Düğme	1	1.41	47	Ambulans	1	1.41	71	Santral	1	1.41
24	Fermuar	1	1.41	48	Okul	1	1.41		TOPLAM	71	100

3.2. Uzaktan Eğitim Sürecinde Okul Müdürünün Liderlik Becerisine İlişkin Öğretmenler Tarafından Oluşturulan Metaforların Benzetme Durumlarına Göre Kategorileri

Tablo 3. Uzaktan Eğitim Sürecinde Okul Müdürünün Liderlik Becerisine İlişkin Öğretmenler Tarafından Oluşturulan Metaforların Kategorileri.

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	f	%
Hizmetkâr Olma Becerisi	Lokomotif(1), 112 Acil Servis(1), Lambadan Çıkan Cin(1), Toprak(1), Gübre(1), Bozuk Para(1), Süzgeç(1), Ozon Tabakası(1), Garson(1), Yemek Menüsü(1), Uzay Mekiği Rampası(1), Traktör(1), Ambulans(1), Gece(1), Yağmur(1), Jokey(1), Bakıcı(1), Yol(1), Kaldıraç(1), Düdüklü Tencere(1), Santral(1)	21	21	29.58
Birleştirici Unsur Olma Becerisi	Zimba(1), Düğme(1), Fermuar(1), Sıva(1), Tutkal(1), Çimento(1), Gemici Düğümü(1), Çapa(1), Bayrak(1), Çay Kaşığı(1), Klavye(1), Dübel(1), Çoban(1), Toka(1), Dikiş Makinesi(1), Zincir(1)	16	16	22.54
Bilgi ve Yetenek Sahibi Olma Becerisi	Hücre Çekirdeği(1), Dalgakıran(1), Can Simidi(1), Işık Kulesi(1), Bahçıvan(1), Mühendis(1), Çığ(1), DNA(1), Zekâ Küpü(1), Kütüphane(1), Telefon Hakkı (1), Maymuncuk(1), Havuz(1), Ansiklopedi(1), Hard Disk(1)	15	15	21.13

Vizyon Sahibi Olma Becerisi	Akyıldız(1), Çanak Anten(1), Projeksiyon(1), Pusula(1), Mercek(1), Münecim(1), Kahve Falı(1), Teleskop(1), Sis Farı(1), Kamera(1), Dürbün(1)	11	11	15.49
Model Olma Becerisi	Balığın başı(1), Anne(1), Bülbül(1), Amigo(1), Okul(1), Ustalık(1), Tuz(1), Baba(1)	8	8	11.27
Toplam		71	71	100

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerce üretilen metaforlar benzerliklerine göre kategorileştirildiğinde 5 farklı kategori elde edilmiştir. Bu kategoriler ‘‘Hizmetkâr Olma Becerisi’’, ‘‘Birleştirici Unsur Olma Becerisi’’, ‘‘Bilgi ve Yetenek Sahibi Olma Becerisi’’, ‘‘Vizyon Sahibi Olma Becerisi’’ ve ‘‘Model Olma Becerisi’’ şeklinde olup öğretmenler en çok ‘‘Hizmetkâr Olma Becerisi’’ kategorisinde en az ise ‘‘Model Olma Becerisi’’ kategorisinde metafor üretmişlerdir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Cinsiyetleri Bakımından Uzaktan Eğitim Sürecinde Okul Müdürünün Liderlik Becerisine İlişkin Oluşturdukları Metaforların Kategorilerinin Karşılaştırılması.

Kategori	Kadın		Erkek		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Hizmetkâr Olma Becerisi	5	7.04	16	22.54	21	29.58
Birleştirici Unsur Olma Becerisi	12	16.90	4	5.64	16	22.54
Bilgi ve Yetenek Sahibi Olma Becerisi	7	9.86	8	11.27	15	21.13
Vizyon Sahibi Olma Becerisi	3	4.23	8	11.26	11	15.49
Model Olma Becerisi	3	4.23	5	7.04	8	11.27
Toplam	30	42.25	41	57.75	71	100

Tablo 4 incelendiğinde, kadın öğretmenler en çok ‘‘ Birleştirici Unsur Olma Becerisi’’ kategorisini temsil eden metafor imgeleri üretirken en az ise ‘‘Model Olma Becerisi’’ ve ‘‘Vizyon Sahibi Olma Becerisi’’ kategorilerini temsil eden metafor imgeleri üretmişlerdir. Erkek öğretmenler ise en çok ‘‘Hizmetkâr Olma Becerisi’’ kategorisini temsil eden metafor imgeleri üretirken en az ise ‘‘Birleştirici Unsur Olma Becerisi’’ kategorisini temsil eden metafor imgeleri üretmişlerdir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Türü Bakımından Uzaktan Eğitim Sürecinde Okul Müdürünün Liderlik Becerisine İlişkin Oluşturdukları Metaforların Kategorilerinin Karşılaştırılması.

Kategori	Temel Eğitim		Ortaöğretim		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Hizmetkâr Olma Becerisi	10	14.08	11	15.05	21	29.58
Birleştirici Unsur Olma Becerisi	2	2.82	14	19.72	16	22.54
Bilgi ve Yetenek Sahibi Olma Becerisi	10	14.08	5	7.04	15	21.13
Vizyon Sahibi Olma Becerisi	2	2.82	9	12.67	11	15.49
Model Olma Becerisi	1	1.41	7	9.86	8	11.27
Toplam	50	70.42	21	29.58	71	100

Tablo 5 incelendiğinde, temel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler en çok ‘‘Bilgi ve Yetenek Sahibi Olma Becerisi’’ (%14.08) ve ‘‘Hizmetkar Olma Becerisi’’ (%14.08)

kategorilerini temsil eden metafor imgelerini üretmişlerdir. Temel Eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler en az “Model Olma Becerisi” (%1.41) kategorisini temsil eden metafor imgelerini üretmiştir. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler en çok “Birleştirici Unsur Olma Becerisi” (%19.72) kategorisini temsil eden metafor imgelerini üretmiştir. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler en az “Bilgi ve Yetenek Sahibi Olma Becerisi” (%7.04) kategorisini temsil eden metafor imgelerini üretmiştir.

Öğretmenlerce üretilen metaforlar benzerliklerine göre kategorileştirildiğinde 5 farklı kategori elde edilmiş olup oluşturulan kategoriler aşağıda açıklanmıştır.

3.3. Hizmetkâr Olma Becerisi

Bu kategoride öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde okul müdürlerinin liderlik becerilerini hizmetkâr olma unsuru ile ilişkilendirerek metaforlar üretmişlerdir. Bu metaforlar ve frekansları; Lokomotif (1), 112 Acil Servis (1), Lambadan Çıkan Cin (1), Toprak (1), Gübre (1), Bozuk Para (1), Süzgeç (1), Ozon Tabakası (1), Garson (1), Yemek Menüsü (1), Uzay Mekiği Rampası (1), Traktör (1), Ambulans (1), Gece (1), Yağmur (1), Jokey (1), Bakıcı (1), Yol (1), Kaldıraç (1), Düdüklü Tencere (1), Santral (1) şeklindedir. Hizmetkâr olma becerisi ile ilgili olarak öğretmenler tarafından yapılan tanımlamalara dair örnekler aşağıda yer almaktadır.

“Okul müdürümüzün uzaktan eğitim sürecindeki liderlik becerisi lambadan çıkan cin gibidir. Çünkü okul müdürümüz bu süreçte bizlerin isteklerini yapmaya çalışandır.” (Ö-7)

“Okul müdürümüzün uzaktan eğitim sürecindeki liderlik becerisi toprak gibidir. Çünkü nasıl ki toprak bizlere hizmet ediyor ve her türlü yiyeceği sunuyorsa, okul müdürümüz de salgın sürecinde eğitimin kalitesi için aralıksız bizlere hizmet sundu.” (Ö-10)

“Okul müdürümüzün uzaktan eğitim sürecindeki liderlik becerisi uzay mekiği rampası gibidir. Çünkü uzay mekiğinin uzaya çıkması rampaya bağlıdır. Aksi takdirde çıkamaz. Ama rampa uzay mekiğine hizmet etmektedir. Okul müdürümüz de istenilen eğitimsel hedeflere ulaşmak için sürekli hizmet etti.” (Ö-45)

3.4. Birleştirici Unsur Olma Becerisi

Bu kategoride öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde okul müdürlerinin liderlik becerilerini birleştirici bir unsur ile ilişkilendirerek metaforlar üretmişlerdir. Bu metaforlar ve frekansları; Zimba (1), Düğme (1), Fermuar (1), Sıva (1), Tutkal (1), Çimento (1), Gemici Düğümü (1), Çapa (1), Bayrak (1), Çay Kaşığı (1), Klavye (1), Dübel (1), Çoban (1), Toka (1), Dikiş Makinesi (1), Zincir (1) şeklindedir. Birleştirici unsur olma becerisi ile ilgili olarak öğretmenler tarafından yapılan tanımlamalara dair örnekler aşağıda yer almaktadır.

“Okul müdürümüzün uzaktan eğitim sürecindeki liderlik becerisi fermuar gibidir. Çünkü okul müdürümüz tüm çalışanların uzaktan eğitimin istenilen şekilde gerçekleşmesi için çok çabaladı. (Ö-33)

“Okul müdürümüzün uzaktan eğitim sürecindeki liderlik becerisi çay kaşığı gibidir. Çünkü çay ile şekeri ancak çay kaşığı ile birleştirebiliriz. Bakanlığımızın politikaları ile öğretmenlerin isteklerini okul müdürümüzün eşleştirmesi sayesinde bu uzaktan eğitim sürecinde yol alabildik.” (Ö-61)

“Okul müdürümüzün uzaktan eğitim sürecindeki liderlik becerisi gemici düğümü gibidir. Çünkü gemici düğümü nasıl ki zor açılırsa okul müdürümüz sayesinde uzaktan eğitim sürecini dağılmadan, sistemli şekilde yürütebildik.” (Ö-70)

3.5. Bilgi ve Yetenek Sahibi Olma Becerisi

Bu kategoride öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde okul müdürlerinin liderlik becerilerini bilgi ve yetenek sahibi bir unsur ile ilişkilendirerek metaforlar üretmişlerdir. Bu metaforlar ve frekansları; Hücre Çekirdeği (1), Dalgakıran (1), Can Simidi (1), Işık Kulesi(1), Bahçıvan (1), Mühendis (1), Çığ (1), DNA (1), Zekâ Küpü (1), Kütüphane (1), Telefon Hakkı (1), Maymuncuk (1), Havuz (1), Ansiklopedi (1), Hard Disk (1) şeklindedir. Bilgi ve yetenek sahibi olma becerisi ile ilgili olarak öğretmenler tarafından yapılan tanımlamalara dair örnekler aşağıda yer almaktadır.

“Okul müdürümüzün uzaktan eğitim sürecindeki liderlik becerisi kim 500 milyar ister yarışmasındaki telefon hakkı gibidir. Çünkü süreç hakkında her şeyi bileceğini düşünür ve ona güvenirsin.” (Ö-5)

“Okul müdürümüzün uzaktan eğitim sürecindeki liderlik becerisi deniz kıyısındaki ışık kulesi gibidir. Çünkü gemiler için ışık kulesi ne kadar önemliyse okul müdürümüz de uzaktan eğitim sürecinde bilgi bakımından bizler için o kadar önemlidir.” (Ö-13)

“Okul müdürümüzün uzaktan eğitim sürecindeki liderlik becerisi DNA gibidir. Çünkü nasıl ki DNA her türlü bilgiyi kendinde barındırırsa okul müdürümüz de uzaktan eğitim ile ilgili her türlü bilgiyi kendisinde barındırır.” (Ö-59)

3.6. Vizyon Sahibi Olma Becerisi

Bu kategoride öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde okul müdürlerinin liderlik becerilerini Vizyon sahibi olma unsuru ile ilişkilendirerek metaforlar üretmişlerdir. Bu metaforlar ve frekansları; Akyıldız (1), Çanak Anten (1), Projeksiyon (1), Pusula (1), Mercek (1), Münecim (1), Kahve Falı (1), Teleskop (1), Sis Farı (1), Kamera (1), Dürbün (1) şeklindedir. Vizyon sahibi olma becerisi ile ilgili olarak öğretmenler tarafından yapılan tanımlamalara dair örnekler aşağıda yer almaktadır.

“Okul müdürümüzün uzaktan eğitim sürecindeki liderlik becerisi kahve falı gibidir. Çünkü uzaktan eğitimin geleceği ile ilgili öngörülerini bizlere yol açtı.” (Ö-21)

“Okul müdürümüzün uzaktan eğitim sürecindeki liderlik becerisi arabalardaki sis farı gibidir. Çünkü sisli havalarda sis farı sayesinde yol alabiliyorsak, bu zorlu uzaktan eğitim sürecinde okul müdürümüz sayesinde yol alabildik.” (Ö-31)

“Okul müdürümüzün uzaktan eğitim sürecindeki liderlik becerisi münecimlik gibidir. Çünkü okul müdürümüz bu süreçte geleceği farklı şekillerde tahmin etti ve bizleri sürekli uyardı.” (Ö-8)

3.7. Model Olma Becerisi

Bu kategoride öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde okul müdürlerinin liderlik becerilerini model olma unsuru ile ilişkilendirerek metaforlar üretmişlerdir. Metaforlar ve frekansları; Balığın başı (1), Anne (1), Bülbül (1), Amigo (1), Okul (1), Ustalık (1), Tuz (1), Baba (1) şeklindedir. Model olma becerisi ile ilgili olarak öğretmenler tarafından yapılan tanımlamalara dair örnekler aşağıda yer almaktadır.

“Okul müdürümüzün uzaktan eğitim sürecindeki liderlik becerisi baba gibidir. Çünkü bu süreçte neler yapmamız gerektiği konusunda bizleri sürekli yönlendirdi.” (Ö-11)

“Okul müdürümüzün uzaktan eğitim sürecindeki liderlik becerisi ustalık gibidir. Çünkü bizi sürekli motive ederek, süreç hakkında çıraklık yaşamamızı önledi.” (Ö-39)

“Okul müdürümüzün uzaktan eğitim sürecindeki liderlik becerisi amigoluk gibidir. Çünkü bu zorlu süreçte bizi heyecanlandıran, diri tutan müdürümüzdü.” (Ö-28)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde okul müdürlerinin liderlik becerilerine yönelik algılarını ortaya koyması açısından özgün bir çalışmadır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerce 71 geçerli ve birbirinden farklı metafor üretilmiştir. Üretilen metaforların tamamı olumlu şekildedir. Öğretmenlerce üretilen metaforlar benzerliklerine göre kategorileştirildiğinde 5 farklı kategori elde edilmiştir. Bu kategoriler “Hizmetkâr Olma Becerisi”, “Birleştirici Unsur Olma Becerisi”, “Bilgi ve Yetenek Sahibi Olma Becerisi”, “Vizyon Sahibi Olma Becerisi” ve “Model Olma Becerisi” şeklindedir. Alanyazın incelendiğinde okul müdürlerinin liderlik becerilerine yönelik gerçekleştirilen metafor araştırmalarında farklı başlıklarla isimlendirilmiş olmasına rağmen bu beş kategorinin ve bu kategorilerin barındırdıkları metaforların paralellik gösterdiği görülmektedir (Akan, Yalçın ve Yıldırım, 2014; Aydoğdu, 2008; Bloom, Castagna ve Worren, 2003; Çobanoğlu ve Gökalp, 2015; Kösterelioğlu, 2014; Yıldız ve Ertürk, 2019).

Hizmetkâr olma becerisi kategorisinde öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde okul müdürünü hizmet etme özelliği bakımından toprak, ambulans, lambadan çıkan cin gibi metaforlar ile ifade etmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde, okullarında her daim empati kuran, insanlara önem veren, işgörenlerin örgüt içinde mutlu olması için onlara yardım/hizmet eden ve ekibine güven duyan okul müdürlerinin okullarında son derece etkili oldukları yönünde araştırmalar mevcuttur (Boyer, 2012; Doğan ve Aslan, 2016; Hill, 2007; Kahveci ve Aypay, 2013; Uçar ve Uğur, 2020; Usta ve Ünsal, 2018; Zamperlin, 2012). Araştırma bulguları incelendiğinde bu süreç esnasında okul müdürlerinin öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmak amacıyla hizmet etme davranışları sergiledikleri söylenebilir. Uzaktan eğitim sürecinin belirsizlikleri düşünüldüğünde okul müdürlerinden beklenen liderlik davranışlarından en önemlilerinden birisinin hizmetkârlık olduğu düşünülebilir. Bu nedenle kriz ve belirsizlik gibi durumlarda okul müdürünün işgörenlerin mutluluğu için hizmetkâr liderlik davranışlarını sergilemesi önemli bir özellik olarak ortaya çıkmaktadır.

Birleştirici unsur olma becerisi kategorisinde öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde okul müdürünü birleştirici olma özelliği bakımından zımba, tutkal, zincir gibi metaforlar ile ifade etmişlerdir. Okulların verimli ve etkili kılınması ancak takım ruhu ile gerçekleştirilen çalışmalar ile mümkündür ki (Ertürk ve Argon, 2019) okul müdürleri bir lider olarak öğretmenlerin takım olabilmesi için onları bilişsel, duyuşsal ve motivasyonel olarak hazırlama rollerini iyi oynamaları gerekmektedir (Zaccaro, Rittman ve Marks, 2001). Araştırma bulguları incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin okuldan uzak kalmalarından kaynaklı yaşayabilecekleri sorunlara yönelik okul müdürlerinin iyi yönetim sergiledikleri, koordinasyonu iyi sağlayabildikleri ifade edilebilir. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin her birinin performansı ayrı ayrı önem arz ettiğinden takım ruhu içinde sürecin yönetilmesi gerekmektedir. Araştırma bulguları incelendiğinde bu süreci okul müdürlerinin oldukça iyi yönettiği, birleştirici rol üstlendikleri ve kendilerinden beklenen liderlik davranışlarını sergiledikleri söylenebilir.

Bilgi ve yetenek sahibi olma becerisi kategorisinde öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde okul müdürünü bilgi ve yetenek sahibi olma özelliği bakımından ansiklopedi, harddisk, telefon hakkı gibi metaforlar ile ifade etmişlerdir. Bu bulgu Aydoğdu (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenlerce okul müdürlerinin büyük bir bilgi birikimine sahip bireyler olarak görüldüğü bulgusuyla paralellik göstermektedir. Benzer biçimde Turan ve Bektaş’a (2014) göre okul müdürlerinden beklenen liderlik becerilerinden birisinin de öğretmenlere bilgi vererek onlardan ne beklediğini, işi nasıl yapacakları ve ne zaman sonlandıracaklarını bildirmektir. Palancı ve Okutan (2010) okul müdürlerinden, sahip oldukları bilgi ve yetenekleri ile karşılaştıkları herhangi bir durum ve problem karşısında etkili ve hızlı çözümler üretmelerinin beklediğini ifade etmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde

öğretmenlerin yaşayabildikleri belirsizlikler karşısında okul müdürlerinin uzmanlık güç kaynaklarını etkili kullanabildikleri ifade edilebilir. Uzaktan eğitim sürecinde de gerek teknolojik, gerek mevzuatsal gerekse iletişimsel karmaşıklıkların giderilmesinde okul müdürlerinin bilgi ve yetenek sahibi olmalarının tüm eğitim paydaşları açısından önemli olduğu söylenebilir.

Vizyon sahibi olma becerisi kategorisinde öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde okul müdürünü vizyon sahibi olma özelliği bakımından pusula, münecim, teleskop gibi metaforlar ile ifade etmişlerdir. Doğan (2007) vizyoner liderin, geleceği gerçek anlamda görebildiğini ve işgörenleriyle beraber hareket ederek gelecekte ulaşmak istediği konuma ulaşabildiğini belirtirken Erdoğan (2002) ise liderin hedeflerine ulaşmasında izleyenlerini etkileyerek harekete geçirmesine, geleceğe yönelik olarak somut, ulaşılabilir amaçları belirleyebilme gibi bir yeteneğe sahip olmasına bağlı olduğunu belirtmektedir. Senge'nin (1996) de belirttiği üzere vizyon, geleceğin resmini çizmek ise okul müdürlerinden beklenen liderlik becerilerinden birisinin de vizyon sahibi olması kaçınılmazdır. Araştırma bulguları incelendiğinde okul müdürlerinin uzaktan eğitim sürecine dair kaotik durumları iyi yönetebildiği ifade edilebilir. Özellikle uzaktan eğitim sürecinde pandeminin ne kadar süreceği konusunun belirsizliği bu becerinin ne kadar önemli olduğunu bir kere daha ortaya koymuş olduğu söylenebilir.

Model olma becerisi kategorisinde öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde okul müdürünü bireylere model olma özelliği bakımından usta, baba, balığın başı gibi metaforlar ile ifade etmişlerdir. Bu bulgular Fennel (1996) ve Kantos, Çuhadaroğlu ve Taştan (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmalar ile paralellik göstermektedir. Araştırma bulguları incelendiğinde pandemi karşısında nasıl bir yol izleyeceği konusunda tereddüt yaşayan öğretmenlere okul müdürlerinin model olma davranışları sergiledikleri ifade edilebilir. Liderin bilgi aktarımı dışında hal, hareket ve davranışlarıyla izleyenlerine rol model olması önemli olduğu söylenebilir ki uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlere rol model olmanın önemli olduğu açıktır.

Sonuç olarak, dünya genelinde yaşanan pandemi ile birlikte her alanda olduğu gibi eğitim alanında da ortaya çıkan belirsizlik karşısında yaşanan değişime hızlı ayak uydurabilme ve örgütün tüm iç ve dış paydaşlarını motive edebilme zorluğu, okul müdürlerini yeni beceri ve çalışma tarzları geliştirmeye zorladığı söylenebilir. Bu çerçevede okul müdürlerinin, bugün yaşanan ve gelecekte yaşanması muhtemel zorlukların üstesinden gelebilecek şekilde becerilere sahip olmaları önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

- Akan, D., Yalçın, S., & Yıldırım, İ. (2014). Teachers' metaphoric impressions related to 'School Manager'. *Elementary Education Online*, 13(1), 169-179.
- Arslan, M., & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 171, 100-108.
- Aydın, İ. S., & Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3). 818-842.
- Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul alguları ile ideal okul algularının metaforlar (mecazlar) yardımıyla analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bauch, C. T., Lloyd-Smith, J. O., Coffee, M. P., & Galvani, A. P. (2005). Dynamically modeling SARS and other newly emerging respiratory illnesses: past, present, and future. *Epidemiology*, 791-801.
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. Ankara: Feryal.

- Bektaş, M., & Karadağ, B. (2013). İlkokul 4. sınıf öğretmenlerinin yardımlaşma değerine yönelik geliştirdikleri metaforların incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 271-286.
- Bloom, G., Castagna, C., & Warren, B. (2003). More than mentors: Principal coaching. *Leadership*, 2, 20-23.
- Boyer, D. B. (2012). *A study of the relationship between the servant leader principal on school culture and student achievement in the lower Kuskokwim school district*. Unpublished doctoral dissertation, Grand Canyon University, Phoenix.
- Bursaloğlu, Z. (2000). *Eğitimde yönetimi anlamak, sistemi çözümlmek*. Pegem A Yayınevi Tic. Limited Şti.
- Cavanaugh, C. S. (2001). The effectiveness of interactive distance education technologies in K-12 learning: A meta-analysis. *International Journal of Educational Telecommunications*, 7(1), 73-88.
- Cerit, Y. (2006). School metaphors: the views of the students, teachers and administrators. *Eğitim Bilimleri: Teori ve Uygulama*, 3-13.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., ClarkPlano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs Selection and implementation. *The counseling psychologist*, 35(2), 236-264.
- Çobanoğlu, N., & Gökalp, S. (2015). Öğretmen adaylarının okul müdürüne ilişkin metaforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 279-295.
- Doğan, S. (2007). *Vizyona dayalı liderlik* (2. Baskı). İstanbul: Kare Yayınları.
- Doğan, Ü., & Aslan, H. (2016). Özel eğitim kurumlarında çalışan müdürlerin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 51-68.
- Döş, İ. (2010). Aday öğretmenlerin müfettişlik kavramına ilişkin metafor algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 607-629.
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ertürk, R., & Argon T. (2019). Öğretmen görüşlerine göre okullarda takım çalışmaları ve sosyal kaytarma. 28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongre Özet Kitabı, 378-280.
- Fennel, H. A. (1996). *An exploration of principals' metaphors for leaders and power*. Retrieved from ERIC databases (399626).
- Gewin, V. (2020). Five tips for moving teaching online as COVID-19 takes hold. *Nature*, 580(7802), 295-297.
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gökçe, T. A. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1-12.
- Gür, H. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği ile ilgili metaforları: Kosova örneği. *NWSA: EducationSciences*, 7(3), 885-897.
- Hill, J. R. (2007). *Servant leadership characteristics of high school principals, organizational culture, and student performance: A correlational study*. Unpublished doctoral dissertation. University of North Dakota, North Dakota.
- İşman, A. (2008). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi.

- Kahveci, H., & Aypay, A. (2013). Hizmetkâr liderlik ve okul kültürü arasındaki ilişkinin ilköğretim okullarında incelenmesi. *Eğitimde Politika Analizi*, 2(1), 44-60.
- Kantos E., Z., Çuhadaroğlu O., E., & Taşdan, M. (2009). İlköğretim okulları yöneticilerinin yönetim biçimlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri (Nitel bir araştırma). *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 393-402.
- Kösterelioğlu, M. (2014). Öğretmen adaylarının okul yöneticisi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6(3), 115-133.
- Lau, J., Yang, B., & Dasgupta, R. (2020). Will the coronavirus make online education go viral. *Times Higher Education*, 12.
- Mupinga, D. M. (2005). Distance education in high schools: Benefits, challenges, and suggestions, the clearing house. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 78(3), 105-109.
- Palancı, M., & Okutan, M. (2010). Explanation of school administrators' problem solving skills with their personality traits, emotional intelligence and emphatic tendency. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1993-1997.
- Pektaş, M., & Kıldan, A. O. (2009). Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının "öğretmen" kavramı ile ilgili geliştirdikleri metaforların karşılaştırılması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 271-287.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(3), 459-496.
- Semerci, Ç. (2007). Program geliştirme kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 139-154.
- Senge, P. (1996). *Beşinci disiplin* (Çev: Ayşegül İldeniz ve Ahmet Doğukan), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Silman, F., & Şimşek, H. (2006). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri okulları ve merkezi eğitim kurumlarına mecazlar yoluyla bir bakış. *Eğitim Araştırmaları*, 23, 177-187.
- Şenel, T., & Aslan, O. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilim ve bilim insanı kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 50-65.
- TDK (2021). www.tdk.gov.tr adresinden 08.05.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Töremen, F., & Döş, İ. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin müfettişlik kavramına yönelik metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(4), 1973-2012.
- Turan, S., & Bektaş, F. (2014). *Liderlik*. (Ed. S. Turan). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Uçar, R., & Uğur, S. (2020). Öğretmenlerin okul müdürlerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 26(3), 565-612.
- UNESCO. (2020a). School closures caused by Coronavirus (Covid-19). UNESCO. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.
- UNESCO. (2020b). Startling digital divides in distance learning emerge. UNESCO. <https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge>

- Usta, M. E., & Ünsal, Y. (2018). Okullarda algılanan hizmetkâr liderlik düzeyinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 168-184.
- WHO. (2020). Coronavirus disease (COVID-19) Pandemic. World Health Organization. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, K., & Ertürk, R. (2019). Yönetici ve lider kavramlarına ilişkin öğretmen görüşleri: bir metafor çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1190-1216.
- Yılmaz, F., Göçen, S., & Yılmaz, F. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: bir metaforik çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(9), 161-164.
- Zaccaro, S. J., Rittman, A., & Marks, M. A. (2001). Team leadership. *Leadership Quarterly*. Manuscript in preparation.
- Zamperlin, F. U. (2012). *The role of servant leadership in middle school culture*. Unpublished doctoral dissertation. Fordham University, New York.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

With the developments in science and technology, the need for human beings to reach information has increased. This increase has necessitated the use of superior technologies in education compared to previous periods. Along with this necessity, interest in distance education has increased, which breaks the limits of learning so that everyone can benefit equally from the developments in education as a requirement of lifelong learning. While İşman (2008) defines distance education as a form of education carried out through communication and information technologies, although the learner and the trainer are in different places, Gökçe (2008) is an interactive and economic education model that is carried out independently of time and place by making use of information and communication technologies. defined as. distance education; It is seen that it has more advantageous aspects than traditional methods in that it can be updated more easily according to individual needs, is learner-centered, can provide education services to wider masses and can benefit from experts in different places (Cavanaugh, 2001; Mupinga, 2005). The advantages of distance education have been better understood with the Covid-19 pandemic that emerged worldwide in 2019. Despite the crisis that emerged with the Covid-19 pandemic, those who were able to quickly adapt their education programs to the web-based education system from educational institutions structured according to face-to-face education immediately started working and transitioned to distance education without any problems (Gewin, 2020; Lau, Yang, & Dasgupta, 2020). Pandemic is the general name given to epidemic diseases that spread and affect a continent and/or the whole world in a certain period of time without geographical limitation (TDK, 2021). The World Health Organization (WHO) looks for three criteria for an epidemic to be a pandemic. These; It is easily and continuously transmitted from person to person, the factor is a newly emerged virus and it is a mutable agent. WHO's reason for declaring a pandemic is that it is transmitted from person to person very quickly and easily, posing a threat to all countries (Bauch, Lloyd-Smith, Coffee, & Galvani, 2005). A worldwide Covid-19 pandemic emerged in December 2019 and was declared a global pandemic by WHO in March 2020 (WHO, 2020). With this announcement, a series of measures have been taken by countries around the world. Due to the rapid spread of the coronavirus from person to person, the pandemic was tried to be brought under control with rules such as masks, social distance and cleaning, and in this context, educational institutions of all levels were closed in 191 countries around the world.

According to UNESCO (2020a) data, with the closure of schools, the education of 1.6 billion students all over the world has been disrupted. Turkey, like the whole world, has been affected by this situation, and the education of more than 25 million students, of which approximately 16.5 million are primary and secondary school students, has been disrupted (UNESCO, 2020b). With the closure of schools in Turkey, emergency distance education processes were operated to ensure continuity in education, the Information Network in Education (EBA) in Education was made functional by the Ministry of National Education, the opportunity to give live lessons on the EBA platform by teachers, and the national education for primary, secondary and high school students on television. Three channels broadcasting were opened, and the process was tried to be managed by establishing agreements with secure online platforms. School principals have undoubtedly played a key role in communicating and implementing the policies of the Ministry of National Education to teachers, parents and all stakeholders of education during this pandemic process. Başaran (2000) school principal; Bursalıoğlu (2000) defines the leader as the person who will restructure the school to cope with changes and needs, that is, as the leader of the school, while he defines the leader as the person who benefits from the power of the group through these experiences by benefiting from the experiences of the group. In this sense, it is obvious that school principals are in a driving force position to evaluate and regulate the distance education process. During the Covid-19 pandemic process, it has been closely observed and understood by all stakeholders of education to what extent school principals perform the duties and behaviors expected from them. There are various ways of expressing these meanings. Metaphors are one of the forms of expression. Metaphors are one of the most powerful mental tools and they structure our thoughts about the occurrence and functioning of events (Saban, 2004). Metaphors are used in every field of education (Arslan & Bayrakçı, 2006). In the literature, the concept of teacher (Aydın & Pehlivan, 2010; Pektaş & Kıldan, 2009; Yılmaz, Göçen & Yılmaz, 2003), the concept of school and administrator (Aydoğdu, 2008; Cerit, 2006; Silman & Şimşek, 2006), curriculum development (Semerci, 2007) concepts, and when the researches brought to the literature during the pandemic process were examined, no metaphor studies were found on the leadership skills of school principals

Purpose

In this study, it will be tried to reveal the meanings that teachers give to the leadership skills of school principals by closely observing to what extent school principals perform their duties and behaviors in the distance education process. In line with this general purpose, answers to the following questions were sought:

1. What are the metaphors of the teachers regarding the leadership skills of the school principal in the distance education process?
2. Under which conceptual categories can the metaphors of teachers be grouped in terms of their common characteristics?

Method

The research was designed as phenomenological, one of the qualitative research methods. This design was preferred because it is compatible with the aims of the phenomenology design - describing in depth, understanding the perspectives of the actors-(Yıldırım & Şimşek, 2011). While the phenomenology design focuses on the facts that we are aware of but do not have a detailed understanding of, it makes the experiences of people related to a case more understandable (Creswell, 2007).

Findings

The research is an original study in terms of revealing teachers' perceptions of school principals' leadership skills in the distance education process. According to the research findings, 71 valid and different metaphors were produced by the teachers. All of the metaphors produced are positive. When the metaphors produced by the teachers were categorized according to their

similarities, 5 different categories were obtained. These categories are "Skill to Be a Servant", "Skill to Be a Unifying Element", "Skill to Have Knowledge and Talent", "Skill to Have Vision" and "Skill to Be a Model". While the female teachers mostly produced metaphor images representing the category of "The Skill of Being a Unifying Element", they produced the metaphor images representing the categories of "Skill to Be a Model" and "Skill to Have a Vision" the least. Male teachers, on the other hand, produced metaphor images representing the "Skill to Be a Servant" category the most, while they produced metaphor images representing the "Skill of Being a Unifying Element" category the least. Teachers working in basic education institutions mostly produced metaphor images representing the categories of "Knowledge and Ability to Have Talent" (14.08%) and "Skill to Be a Servant" (14.08%). Teachers working in Basic Education institutions produced metaphor images representing at least the category of "Modelling Skills" (1.41%). Teachers working in secondary education institutions mostly produced metaphor images representing the category of "The Skill of Being a Connecting Element" (19.72%). Teachers working in secondary education institutions produced metaphor images representing at least the category of "Ability to Have Knowledge and Talent" (7.04%).

Discussion and Conclusion

The research is an original study in terms of revealing teachers' perceptions of school principals' leadership skills in the distance education process. According to the research findings, 71 valid and different metaphors were produced by the teachers. All of the metaphors produced are positive. When the metaphors produced by the teachers were categorized according to their similarities, 5 different categories were obtained. These categories are "Skill to Be a Servant", "Skill to Be a Unifying Element", "Skill to Have Knowledge and Talent", "Skill to Have Vision" and "Skill to Be a Model". When the literature is examined, it is seen that these five categories and the metaphors they contain show parallelism, although they are named with different titles in the metaphor studies conducted on the leadership skills of school principals (Akan, Yalçın, & Yıldırım, 2014; Aydoğdu, 2008; Bloom, Castagna, & Warren, 2003; Çobanoğlu & Gökçalp). , 2015; Kösterelioğlu, 2014; Yıldız & Ertürk, 2019).

In the category of the skill of being a servant, the teachers expressed the school principal in the distance education process with metaphors such as soil, ambulance, genie coming out of the lamp in terms of his service feature. When the literature is examined, there are studies that show that school principals who always empathize in their schools, care about people, help/serve employees to make them happy in the organization and trust their team are highly effective in their schools (Boyer, 2012; Doğan & Aslan, 2016; Hill). , 2007; Kahveci & Aypay, 2013; Uçar & Uğur, 2020; Usta & Ünsal, 2018; Zamperlin, 2012). When the research findings are examined, it can be said that school principals exhibited serving behaviors in order to facilitate the work of teachers during this process. Considering the uncertainties of the distance education process, it can be thought that one of the most important leadership behaviors expected from school principals is servanthood. For this reason, it is an important feature that the school principal exhibits servant leadership behaviors for the happiness of the employees in situations such as crisis and uncertainty.

In the category of the ability to be a unifying factor, the teachers expressed the school principal in the distance education process with metaphors such as staples, glue, and chains in terms of being a unifying feature. Making schools efficient and effective is only possible with the work carried out with a team spirit (Ertürk & Argon, 2019) that school principals, as a leader, need to play the role of preparing teachers cognitively, emotionally and motivationally in order to be a team (Zaccaro, Rittman, & Marks, 2001).). When the research findings are examined, it can be stated that school principals exhibit good management and can provide good coordination regarding the problems that teachers may experience due to being away from school during the distance education process. Since the performance of each teacher in the distance education process is important individually, the process must be managed in a team spirit. When the research

findings are examined, it can be said that school principals manage this process very well, they play a unifying role and they exhibit the leadership behaviors expected from them.

In the category of having knowledge and ability, the teachers expressed the school principal in the distance education process with metaphors such as encyclopedia, hard disk, telephone right in terms of having knowledge and ability. This finding is in parallel with the finding in the study conducted by Aydoğdu (2008) that teachers see school principals as individuals with a great knowledge. Similarly, according to Turan and Bektaş (2014), one of the leadership skills expected from school principals is to inform teachers what is expected of them, how they will do the work and when they will end it. Palancı and Okutan (2010) stated that school principals are expected to produce effective and fast solutions in the face of any situation and problem they encounter with their knowledge and abilities. When the research findings are examined, it can be stated that school principals can effectively use their expertise power resources in the face of the uncertainties that teachers may experience in the distance education process. It can be said that it is important for all education stakeholders that school principals have knowledge and skills in eliminating technological, legislative and communicative complexities in the distance education process. The research is an original study in terms of revealing teachers' perceptions of school principals' leadership skills in the distance education process. According to the research findings, 71 valid and different metaphors were produced by the teachers. All of the metaphors produced are positive. When the metaphors produced by the teachers were categorized according to their similarities, 5 different categories were obtained. These categories are Servant Skills, 'Unifying Skills', 'Knowledge and Talent Skills', 'Vision Skills' and 'Models Skills'. When the literature is examined, it is seen that these five categories and the metaphors they contain show parallelism, although they are named with different titles in the metaphor studies conducted on the leadership skills of school principals (Akan, Yalçın, & Yıldırım, 2014; Aydoğdu, 2008; Bloom, Castagna, & Worren, 2003; Çobanoğlu & Gökalk, 2015; Kösterelioğlu, 2014; Yıldız & Ertürk, 2019).

In the category of the skill of being a servant, the teachers expressed the school principal in the distance education process with metaphors such as soil, ambulance, genie coming out of the lamp in terms of his service feature. When the literature is examined, there are studies that show that school principals who always empathize in their schools, care about people, help/serve employees to make them happy in the organization and trust their team are highly effective in their schools (Boyer, 2012; Doğan & Aslan, 2016; Hill, 2007; Kahveci & Aypay, 2013; Uçar & Uğur, 2020; Usta & Ünsal, 2018; Zamperlin, 2012). When the research findings are examined, it can be said that school principals exhibited serving behaviors in order to facilitate the work of teachers during this process. Considering the uncertainties of the distance education process, it can be thought that one of the most important leadership behaviors expected from school principals is servanthood. For this reason, it is an important feature that the school principal exhibits servant leadership behaviors for the happiness of the employees in situations such as crisis and uncertainty.

In the category of the ability to be a unifying factor, the teachers expressed the school principal in the distance education process with metaphors such as staples, glue, and chains in terms of being a unifying feature. Making schools efficient and effective is only possible with the work carried out with a team spirit (Ertürk & Argon, 2019) that school principals, as a leader, need to play the role of preparing teachers cognitively, emotionally and motivationally in order to be a team (Zaccaro, Rittman, & Marks, 2001).). When the research findings are examined, it can be stated that school principals exhibit good management and can provide good coordination regarding the problems that teachers may experience due to being away from school during the distance education process. Since the performance of each teacher in the distance education process is important individually, the process must be managed in a team spirit. When the research findings are examined, it can be said that school principals manage this process very well, they play a unifying role and they exhibit the leadership behaviors expected from them.

In the category of having knowledge and ability, the teachers expressed the school principal in the distance education process with metaphors such as encyclopedia, hard disk, telephone right in terms of having knowledge and ability. This finding is in parallel with the finding in the study conducted by Aydoğdu (2008) that teachers see school principals as individuals with a great knowledge. Similarly, according to Turan and Bektaş (2014), one of the leadership skills expected from school principals is to inform teachers what is expected of them, how they will do the work and when they will end it. Palancı and Okutan (2010) stated that school principals are expected to produce effective and fast solutions in the face of any situation and problem they encounter with their knowledge and abilities. When the research findings are examined, it can be stated that school principals can effectively use their expertise power resources in the face of the uncertainties that teachers may experience in the distance education process. It can be said that it is important for all education stakeholders that school principals have knowledge and skills in eliminating technological, legislative and communicative complexities in the distance education process.

In the category of having a vision, the teachers expressed the school principal in the distance education process with metaphors such as compass, astrologer and telescope in terms of having a vision. While Doğan (2007) states that a visionary leader can see the future in real terms and can reach the position he wants to reach in the future by acting together with his employees, Erdoğan (2002) states that the leader's achievement of goals depends on his ability to set concrete and attainable goals for the future, and to act by influencing his followers. states. As Senge (1996) stated, if vision is to paint a picture of the future, one of the leadership skills expected from school principals is to have a vision. When the research findings are examined, the chaos of school principals regarding the distance education process It can be stated that he can manage tic situations well. It can be said that the uncertainty of how long the pandemic will last, especially in the distance education process, has once again revealed how important this skill is.

In the category of modeling skills, teachers expressed the school principal with metaphors such as master, father, head of fish in terms of being a model for individuals in the distance education process. These findings show parallelism with the studies carried out by Fennel (1996) and Kantos, uhadaroğlu and Taştan (2009). When the research findings are examined, it can be stated that the school principals exhibit behaviors of being a model for the teachers who are hesitant about how to proceed in the face of the pandemic. It can be said that it is important for the leader to be a role model to the followers with his demeanor, actions and behaviors apart from the transfer of knowledge.

As a result, it can be said that the difficulty of keeping pace with the change experienced in the face of uncertainty in the field of education as well as in every field with the worldwide pandemic and motivating all internal and external stakeholders of the organization forces school principals to develop new skills and working styles. In this context, it is important for school principals to have the skills to overcome the difficulties that are experienced today and that are likely to be experienced in the future.

Okullardaki Dağıtımçı Liderlik ile Sinerjik İklim Arasındaki İlişki

The Relationship Between Distributive Leadership and Synergetic Climate in Schools

Halil İbrahim SEVİM¹, Ahmet KAYA²

¹ Sorumlu Yazar, Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye halil.ibrahim.sevim@gmail.com
(<https://orcid.org/0000-0001-5419-1090>)

² Doç. Dr., Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi,
Türkiye, akaya574@hotmail.com (<https://orcid.org/0000-0001-8899-9178>)

Geliş Tarihi: 17.10.2021

Kabul Tarihi: 31.10.2022

ÖZ

Bu araştırma okullarda dağıtımçı liderlik ile sinerjik iklim arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini; 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Adıyaman ili merkez ilçesinde bulunan devlete ait ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan 4.445 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem ise seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuş olan 677 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanması amacıyla “Dağıtılmış Liderlik Ölçeği”, “Sinerjik İklim Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmada istatistiksel işlemler SPSS 15.0 programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre; okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik özellikleri gösterme düzeyleri ile okullardaki sinerjik iklim düzeylerine ilişkin öğretmen algıları “yüksek” düzeydedir. Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik özellikleri göstermeleri hakkındaki öğretmen algıları okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterirken; cinsiyet, yaş, branş ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin okullardaki sinerjik iklim algıları yaş, branş, okul türü ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken; cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Araştırmada okullardaki sinerjik iklim ile dağıtımçı liderliğin alt boyutları arasında “pozitif yönde orta düzeyde” anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik özellikleri göstermeleri, okulun sinerjik iklimindeki toplam varyansın ise yaklaşık %52’sini açıklamaktadır.

Anahtar sözcükler: Liderlik, dağıtımçı liderlik, sinerji, sinerjik iklim.

ABSTRACT

This research was carried out to determine the relationship between distributed leadership and synergetic climate in schools. The research was designed in relational screening model. The universe of the research; consists of 4,445 teachers working in state-owned primary, secondary and high schools in the central district of Adıyaman province in the 2020-2021 academic year. The sample, on the other hand, consists of 677 teachers, who were formed by using the stratified sampling method, one of the random sampling methods. “Distributed Leadership Scale”, “Synergetic Climate Scale” and “Personal Information Form” prepared by the researcher were used to collect research data. Statistical operations in the research were carried out using the SPSS 15.0 program. According to the results of the research; school administrators' levels of distributive leadership and teachers' perceptions of synergetic climate levels in schools are at a "high" level. While teacher perceptions about school administrators' distributive leadership characteristics differ significantly according

to the number of teachers in the school variable; does not differ significantly according to gender, age, branch and school type variables. While the synergetic climate perceptions of teachers in schools differ significantly according to age, branch, type of school and the number of teachers in the school; does not differ significantly according to the gender variable. In the study, it was revealed that there is a "positive moderate" significant relationship between the synergetic climate in schools and the sub-dimensions of distributed leadership. School administrators' distributive leadership characteristics explain approximately 52% of the total variance in the synergetic climate of the school.

Keywords: Leadership, distributed leadership, synergy, synergetic climate.

GİRİŞ

Okullar, girdisi ve çıktısı insan olan yasal örgütler olarak düşünülebilir. Bu örgütler toplumu inşa eden çekirdek yapılarıdır. Bu açıdan okulları yönetmek; okulda bulunan üyelere liderlik etmek kuşkusuz çok önemlidir. Lider; sevk ve idare ettiği topluluk tarafından kendisine yönetme yetkisi verilen kişidir. Lider, liderlik özelliğini liderlik ettiği topluluktan alır (Güney, 2000). Liderlikte çevreye özen gösterme önemlidir. Lider olmak isteyen insanlar, kendi varlığına özen gösterdiği gibi başkalarının varlığına da özen gösterirse onlara rehberlik, liderlik edebilirler. Örgüt üyeleri liderin bilgisinden ziyade kendilerine olan ilgisine önem verirler (Özel, 2016). Liderlik süreci, belirli şartları taşıyan yapılarda olan bir süreç olmaktan ziyade; bir kişinin, belirli bir grubu etkilemesi durumunda da ortaya çıkabilir. Dolayısıyla belirli bir amaca ulaşabilmek için bir liderin etrafında bir araya gelmek, biçimsel organizasyonlarda olabileceği gibi biçimsel olmayan organizasyonlarda da olabilir (Bakan ve Doğan, 2013). Önemli olan liderin içinde bulunduğu toplumun yaşamında gelişim ve değişim getirebilecek yönlendirmelere vesile olabilmesidir (Baltaş, 2001). Covey (1999) de liderliğin özünde, felsefe edinen ve doğruyu amaçlayan bir sanat olduğunu vurgular.

Liderlikle ilgili temel yaklaşımlar; özellikler, davranışsal ve durumsallık yaklaşımlarıdır (Kara, 2007; Şimşek, 1995). Ancak; yönetim biliminde her geçen gün yapılan yeni çalışmalar liderlikte özellikler yaklaşımı, davranışçı ve durumsal yaklaşım gibi geleneksel modellerin liderlik yapısını açıklamada yeterli olmadıklarını göstermiştir. Bu yüzden araştırmacılar modern, çağdaş diye isimlendirilen yeni liderlik yaklaşımları geliştirmişlerdir. Bu yaklaşımlar önceki araştırmalardaki liderliğe bakış açısından çok farklı bir biçimde liderliği ele almışlardır. En çarpıcı yönleri ise lider ve izleyenleri arasındaki ilişkiyi irdelemeleri olmuştur (Bozkurt ve Güral, 2014). Bu yaklaşımlardan bir tanesi de dağıtımçı liderlik yaklaşımıdır.

Son zamanlarda liderliğin tek bir kişi tarafından yapılamayacağı fikri çoğalmış ve tek adam liderliğinden ziyade liderliğin örgüt üyeleri arasında dağıtılmasına dayanan dağıtılmış liderlik fikri ön plana çıkmaya başlamıştır (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2017). Dağıtımçı liderlik yaklaşımına göre her örgütte açığa çıkarılmayı bekleyen bir liderlik ruhu vardır. Bu ruhu ortaya çıkarabilmenin en iyi yolu da liderliği, liderlik ruhuna sahip örgüt üyeleri arasında dağıtmaktır (Baloğlu, 2016). Dağıtımçı liderlik, lider ile liderin takipçileri arasındaki ilişki üzerine yoğunlaşır. Liderliğin bir kişi tarafından değil de örgüt üyelerinin de katılımıyla ortaya çıkan bir yapı olduğunu savunur. Liderlik tek bir kişinin davranışlarından ziyade örgüt üyeleri arasındaki ilişkiyle alakalı bir durumdur. Örgüt üyeleri de liderliğe katılmakta ve örgüte liderlik etmektedir. Dağıtımçı liderlik bu yönüyle diğer yaklaşımlardan farklıdır (Harris, 2005). Dağıtımçı liderlik, çalışanların yönetim sürecine dâhil olarak aktif rol aldıkları bir liderlik yaklaşımıdır ve örgüt içerisinde çalışanlar arasında bir etkileşim yaşanır (Cemaloğlu, 2017).

Örgüt üyelerinin örgütün ortak hedeflerine ulaşmak için etkileşim içerisinde olmaları ve bu etkileşimle birlikte üyelerin, örgüt hedeflerine motive olmalarına sinerji denir (Chen, 2012). Dökmen (2004)'e göre sinerji, ayrı unsurların etkileşim içerisinde normalde tek başına

yapabildikleri etkiden daha fazla bir etki oluşturarak ortak bir sonuca varmalarındır. Sinerji 1+1+1'in 4 ettiği ya da 1+1'in 3 ettiği bir etkidir (Aktan, 1999). Sinerji, bütünü parçaların toplamından daha fazla olduğunun ifadesidir. Parçalar arasındaki bağlantılar, parçalardan bağımsız anlamlar içerir. Bu bağlantılar bütünü anlamlaştırır; ayrıca parçalar da bu bağlantılarla anlam kazanarak bütüne anlam katarlar (Cüceloğlu, 1997). Sinerji, etkin olmaktır. İşbirliği ile yaratıcıyı geliştirmek ve alışılmadık başarılarla imza atmaktır. Aynı zamanda farklı kişilerle yapılan etkili bir takım çalışmasıdır (Covey, 1999). Örgüt içerisinde farklı uzmanlık güçlerinin örgüt amaçları için kullanılması sinerjiyi ortaya çıkarır (Cemaloğlu, 2017). Sinerji kavramı için çok sık verilen örneklerden birisi “yük arabası” metaforudur; yük arabasına bağlı bir atın 4 ton yük çektiği varsayalım. Yük arabasına bağlı iki atın matematiksel olarak 4+4 8 ton çekmesi beklenirken; iki atın çektiği yük yaklaşık 12 tona kadar çıkmaktadır. Bu fark, atlar arasında oluşan sinerjiden kaynaklanır. Bu durumun aksine; iki at arasında sinerji oluşmaması durumunda ise iki atın çekmesi beklenen 8 ton yükü bile çekemedikleri, hatta yük arabasının yerinden bile kıpırdamayacağı bir durum oluşabilir. Toktamışoğlu (2001) örgütlerde sinerjinin oluşabilmesi için örgüt üyeleri arasında dostane ilişkilerin olması, empati kurulması, sağlıklı iletişimin olması, üyeler arasında işbirliği gibi olumlu bir iklimin olması gerektiğini vurgular. Örgüt birimleri arasındaki koordinasyon, işgörenler arasındaki ilişki, örgüt yönetim süreci ve örgüt üyeleri arasındaki iletişim gibi durumlar örgütün iklimidir (Balci, 2013). Bursalıoğlu (2015), örgüt ikliminin örgüt üyeleri arasındaki bireysel ve gruplar arası etkileşim sonucunda oluştuğunu belirtir. Sosyal bir örgüt olan okullardaki okul iklimi kavramını tanımlamak için okulun “*atmosferi, karakteri, tavrı, ideolojisi, ortak yönü, kişiliği ya da ortamı*” gibi nitelermeler yapılabilir (Dağlı, 2017). Okulda çalışan insanların çalışma çevresine okul iklimi denir. Farklı iki okulda çalışan bir kişi, o okulların kendilerine ait iklimleri olduğunu çok rahat anlar (John ve Taylor, 1999). Bu açıdan okul iklimi, okulda çalışan yönetici, öğretmen, memur, hizmetliler ile okul öğrenci ve velilerinin etkileşim içerisinde olduğu bir durumdur (Çalık ve Kurt, 2010). İşbirliği ve dayanışmanın olduğu bu ortamlara da sinerjik iklim denir (Kaya, 2014).

Baloğlu (2016); “*dağıtımçı liderliğin temelinin farklılıkları bir araya getirerek, sinerjik yapılar oluşturmak*” olduğunu belirtir. Aynı zamanda dağıtımçı liderliği; “*bütünü, kendisini oluşturan parçaların toplamından daha fazla*” olarak tanımlayan Holizm'e ve “sinerji” kavramına dayandırır ve aynı zamanda “*birbirini tamamlayan parçaların bir araya getirilmesi*”yle oluşturulan sinerjik yapıların, liderlik konusunda da uygulanabileceğinden bahseder. Bu tür liderlikte liderliğin birden fazla kişinin arasında paylaşımı yoluyla “toplam etkisi”nin arttırılacağını ve “*eş başkanlık, partnerlik, idari çiftler, koalisyonlar ya da yıldızlar topluluğu*” gibi yönetim biçimlerinin bu temelle hareket ettiklerini vurgular. Uçar Dağlı (2017) ise; dağıtımçı liderliği bireysel eylemlerin oluşturacağı enerjiden çok daha fazla enerji ortaya çıkaracak olan, ortak hedeflere yönelten toplu bir etkinlik olduğunu öne sürer. Bu bakış açısıyla dağıtımçı liderliğin olduğu örgütlerde sinerjik bir iklimin oluşumu kaçınılmaz olacaktır. Cemaloğlu (2017) ise; bu görüşle aynı doğrultuda dağıtımçı liderliğin okulun iç ve dış paydaşlarının karar süreçlerine dâhil edilerek, tüm örgüt üyelerinin güçlerinin işe koşulduğunu ve böylelikle okulun sinerjik ikliminin arttırıldığını vurgulamaktadır. Bu konuda Çoban ve Atasoy (2020), okul müdürlerinin öğretmenlere destekleyici ve işbirlikçi iklim sağlayarak dağıtılmış liderlik davranışı sergilediğini vurgular. Aynı zamanda Çoban ve Atasoy (2020) okul müdürlerinin değişime açık olmalarını ve öğretmenlere öğretim için yeni fikirler üretme konusunda destek olmalarını da dağıtımçı liderlik davranışları olarak görür.

Bu araştırmanın amacı, okullardaki dağıtımçı liderlik ile sinerjik iklim arasındaki ilişkinin ortaya konulmasıdır. Belirtilen genel amaç çerçevesinde bu çalışmada aşağıdaki alt amaç sorularına cevap aranacaktır.

1. Okullarda yöneticilerin dağıtımçı liderlik özellikleri göstermeleri öğretmen algılarına göre hangi düzeydedir?
2. Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik özellikleri gösterme düzeyleri öğretmen algılarına göre; cinsiyet, yaş, branş, okul türü ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin okullardaki sinerjik iklim algıları hangi düzeydedir?
4. Öğretmenlerin okullardaki sinerjik iklim algı düzeyleri; cinsiyet, yaş, branş, okul türü ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlere göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik özellikleri göstermeleri ile okulun sinerjik iklimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır? Varsa ilişkinin yönü ve düzeyi nedir?
6. Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik özellikleri göstermeleri; okulun sinerjik iklimini ne düzeyde yordamaktadır?

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden “*ilişkisel tarama modeli*”ne uygun olarak yürütülmüştür. “Tarama modelinde üzerinde çalışmaya konu olan; olay, nesne ya da birey mutlaka kendi şartlarında ve herhangi bir müdahaleye maruz bırakılmadan tanımlanmaya çalışılırken; ilişkisel taramada ise iki ve daha fazla değişken arasındaki değişim korelasyon (ilişkisel) ve kıyaslama yoluyla tespit edilmeye çalışılır” (Karasar, 1994: 77-81).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Adıyaman ili Merkez ilçesinde bulunan devlete ait ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Evren büyüklüğünü tespit etmek amacıyla Adıyaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün internet sitesi üzerinde yapılan incelemede, Merkez ilçede yer alan toplamda 4.445 (1239 ilkokul, 1664 ortaokul, 1542 lise) öğretmen olduğu görülmüştür (Adıyaman MEM, 2020). Araştırmada örneklem seçimi oranlı tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Evreni temsil edebilme gücüne sahip olabilmesi açısından oluşturulacak örneklem büyüklüğü Büyüköztürk vd. (2018) tarafından önerilen formül ile hesaplanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Adıyaman ili Merkez ilçesinde bulunan devlete ait 18 ilkokul, 25 ortaokul ve 7 lisede görev yapan 677 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler.

Kategoriler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	301	44,5
	Erkek	376	55,5
	Toplam	677	100,0
Yaş	30 yaş ve altı	73	10,8
	31-40 yaş arası	261	38,6
	41-50 yaş arası	268	39,6
	51 ve üzeri	75	11,1
	Toplam	677	100,0
Branş	Anasınıfı Öğretmeni	28	4,1
	Sınıf Öğretmeni	202	29,8
	Branş Öğretmeni	447	66,0
	Toplam	677	100,0
Okul Türü	İlkokul	239	35,3
	Ortaokul	263	38,8
	Lise	175	25,8
	Toplam	677	100
Okuldaki Öğretmen Sayısı	1-10	32	4,7
	11-20	84	12,4
	21-30	80	11,8
	31 ve üstü	481	71,0
	Toplam	677	100

Tablo 1’de katılımcılara ait demografik bilgiler incelendiğinde; cinsiyet değişkeninde 301 (%44.5) katılımcının kadın, 376 (%55.5) katılımcının ise erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların 73’ü (%10.8) 30 yaş ve altı iken; 261’i (%38.6) 31-40 yaş arası aralığındadır; 41-50 yaş arası 268 (%39.6) katılımcı varken; 51 yaş ve üzeri 75 (%11.1) katılımcı olduğu gözlenmektedir. Branş değişkeni incelendiğinde; 28 (%4.1) katılımcının anasınıfı öğretmeni; 202 (%29.8) katılımcının sınıf öğretmeni; 447 (%66.0) katılımcının ise branş öğretmeni olduğu gözlenmektedir. Okul türü değişkeni incelendiğinde; katılımcıların 239’u (%35.3) ilkokul öğretmeni iken; 263’ü (%38.8) ortaokul öğretmeni; 175’i (%25.8) ise lise öğretmenidir. Okuldaki öğretmen sayısı değişkeni incelendiğinde; katılımcıların 32’si (%4.7) öğretmen sayısı 1-10 arasında olan okullarda çalışmaktadır; 84’ü (%12.4) ise öğretmen sayısı 11-20 arasında olan okullarda çalışmaktadır; 80’i (%11.8) öğretmen sayısı 21-30 arasında olan okullarda çalışırken; 481’i (%71.0) ise öğretmen sayısı 31 ve üstü olan okullarda çalışmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada okullardaki dağıtımçı liderlik ile sinerjik iklim arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla, veri toplama aracı olarak; “ilkokul, ortaokul ve liseler”de görev yapan öğretmenlere uygulanmak üzere “iki bölümden oluşan form” kullanılmıştır.

Birinci bölümde, katılım sağlayan öğretmenlerin “cinsiyet, yaş, branş, okul türü ve okuldaki öğretmen sayısı” bilgilerini içeren “Kişisel Bilgi Formu”; ikinci bölümde ise Özkan ve Çakır (2017) tarafından geliştirilen “Dağıtılmış Liderlik Ölçeği” ile Kaya (2014) tarafından geliştirilen “Sinerjik İklim Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeklerin araştırmada kullanılabilmesi için ölçekleri geliştiren araştırmacılardan ölçek kullanma izinleri alınmıştır. Araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarının örneklem grup üzerinde uygulanabilmesine yönelik gerekli izinler Adıyaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş, okul türü ve okuldaki öğretmen sayısını belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir.

2.3.2. Dağıtılmış Liderlik Ölçeği

Özkan ve Çakır (2017) tarafından “ilkokul, ortaokul ve lise” kademelerinde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik özellikleri gösterme düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen, 32 madde ve 5 boyuttan oluşan “Dağıtılmış Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek maddeleri “formal yapı” (4 madde), “amaç birliği” (8 madde), “işbirliği ve güven” (7 madde), “sorumluluk paylaşımı” (3 madde), “teşvik ve girişim” (10 madde) olmak üzere 5 alt boyutta toplanmaktadır. “Dağıtılmış Liderlik Ölçeği” “dörtlü Likert” tipinde olup yanıtların puanlanması; 1-4 arasında üç aralık bulunduğundan her aralığın puanlanması, aralık sayısı / madde sayısı (3:4=0.75) şeklinde hesaplanmıştır (Yenilmez, 2008). “1= Kesinlikle Katılmıyorum (1.00-1.75), 2=Katılmıyorum (1.76-2.50), 3=Katılıyorum (2.51-3.25) ve 4=Kesinlikle Katılıyorum (3.26-4.00)” şeklinde hesaplanmıştır. Ölçek puanları değerlendirilirken ölçekteki ters maddenin (11.madde) puanı “4=1, 3=2, 2=3 ve 1=4” şeklinde tersine çevrilerek kodlanmıştır.

Özkan ve Çakır (2017)’in yapmış olduğu güvenilirlik analizi sonucunda “Cronbach’s Alpha” katsayısı 0.87 olarak belirlenmişken; bu araştırmada 0.96 olarak hesaplanmıştır. “Maddeler arasındaki tutarlılığı gösteren Cronbach’s Alpha katsayısı değer aralığının 0.00 ile 1.00 arasında, 1.00’e yakın olması ve bu değer 0.70’den düşük olmaması bize güvenilirliğin yüksek olduğunu gösterir” (Büyüköztürk, 2013; Şeker ve Gençdoğan, 2006). Bu açıdan çalışmamızda Dağıtılmış Liderlik Ölçeği’nin güvenilir olduğu tespit edilmiştir. “Dağıtılmış Liderlik Ölçeği”nin geçerliliğini doğrulamak için “MPlus 7.0 paket programı” kullanılarak “Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)” yapılmıştır. Bu analiz sonucu elde edilen CFI ve TLI (CFI=.92, TLI=.91) değerlerinin “0.90 ve 0.90’dan büyük”, RMSEA ve SRMR (RMSEA=.06, SRMR=.04) değerlerinin “0.08 den küçük”, χ^2/sd ($\chi^2/sd=2.65$) değerinin “0-5 arasında” olması modelin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Browne and Cudeck, 1992; Hooper, vd., 2008; Hu and Bentler, 1999; Kline, 2015; Schermelleh-Engel vd., 2003).

2.3.3. Sinerjik İklim Ölçeği

Kaya (2014) tarafından geliştirilen “ilkokul, ortaokul ve liseler”de görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okullardaki sinerjik iklim düzeyini belirlemek amacıyla, 16 madde ve 2 boyuttan oluşan “Sinerjik İklim Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek maddeleri “amaç birliği - uyum” (3 madde), “grup dinamiği -vizyon- dayanışma” (13 madde) olmak üzere 2 alt boyutta toplanmaktadır. “Sinerjik İklim Ölçeği” “Beşli Likert tipinde olup yanıtların puanlanması; 1-5 arasında dört aralık bulunduğundan her aralığın puanlanması, aralık sayısı / madde sayısı (4:5=0.80) şeklinde hesaplanmıştır” (Yenilmez, 2008). “1=hiç katılmıyorum (1.00- 1.80), 2=az

katılıyorum (1.81-2.60), 3=orta derecede katılıyorum (2.61-3.40), 4=çok katılıyorum (3.41-4.20) ve 5=tamamen katılıyorum (4.21-5.00) şeklinde hesaplanmıştır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır.

Kaya (2014) yapmış olduğu güvenilirlik analizi sonucunda “Cronbach’s Alpha” katsayısını $\alpha=0.96$ olarak bulunmuştur. Bu araştırmada da aynı şekilde $\alpha=0.96$ olarak hesaplanmıştır. “Maddeler arasındaki tutarlılığı gösteren Cronbach’s Alpha katsayısı değer aralığının 0.00 ile 1.00 arasında, 1.00’a yakın olması ve bu değer 0.70’ten düşük olmaması bize güvenilirliğin yüksek olduğunu gösterir” (Büyüköztürk, 2013; Şeker ve Gençdoğan, 2006). Bu açıdan çalışmamızda Sinerjik İklim Ölçeği’nin güvenilir olduğu tespit edilmiştir. “Sinerjik İklim Ölçeği”nin geçerliliğini doğrulamak için “MPlus 7.0 paket programı” kullanılarak “Doğrulayıcı Faktör Analizi” yapılmıştır. Bu analiz sonucu elde edilen CFI ve TLI (CFI=.96, TLI=.96) değerlerinin “0.90 ve 0.90’dan büyük”, RMSEA ve SRMR (RMSEA=.07, SRMR=.02) değerlerinin “0.08 den küçük”, χ^2/sd ($\chi^2/sd=4.68$) değerinin “0-5 arasında” olması modelin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Browne ve Cudeck, 1992; Hooper, vd., 2008; Hu ve Bentler, 1999; Klıne, 2015; Schermelleh-Engel vd., 2003).

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada “cinsiyet, yaş, branş, okul türü ve okuldaki öğretmen sayısı” demografik değişkenleri bağımsız değişkenler olarak ele alınmış ve bu kapsamda “frekans, yüzde dağılımları, aritmetik ortalama, standart sapma ve normallik analizleri” yapılmıştır. Bu analizleri yapabilmek için “SPSS 15.0 paket programı” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlikleri “Cronbach’s Alpha güvenilirlik analizi yöntemi”yle test edilmiştir. Ölçeklerin yapı geçerliliklerini test edebilmek amacıyla ise “Doğrulayıcı Faktör Analizleri” “MPlus 7.0 paket programı” kullanılarak kontrol edilmiştir.

Dağıtılmış Liderlik Ölçeği için yapılan normallik varsayımları analizlerinde; çarpıklık (Skewness) değeri -0.525, standart hatası 0.094; basıklık (Kurtosis) değeri 1.896; standart hatası ise 0.188 çıkmıştır. Dağılımın normal sayılabilmesi için “çarpıklık-basıklık değerlerinin standart hataya oranları $\pm 1,96$ sınırları arasında” olması gerekir (Can, 2017). Bu şart sağlanmadığından dolayı bu varsayımda normallik gözlemlenmemiştir. Diğer varsayımlardan olan normallik testleri sonuçlarına göre “Kolmogorov-Smirnov, $p=0.00$ ” ve “Shapiro-Wilk, $p=0.00$ ” olarak tespit edilmiştir. “Dağılımın normal sayılabilmesi için “Kolmogorov-Smirnov” ve “Shapiro-Wilk” testlerinin anlamlılık düzeyleri $p<0.05$ olmaması gerekir” (Büyüköztürk, 2014). Bu şart sağlanmadığından dolayı bu varsayımda da normallik gözlemlenmemiştir. “Histogram grafiğinde sola çarpık bir yapının olması, Q-Q Plot ve kutu grafiklerinde de normal olmayan dağılımların ve çok sayıda uç değerlerin yer aldığı görülmesi üzerine” ölçek genelinde verilerin normal dağılım göstermediğine karar verilmiştir. Sinerjik İklim Ölçeği için yapılan normallik varsayımları analizlerinde; çarpıklık (Skewness) değeri -0.277, standart hatası 0.094; basıklık (Kurtosis) değeri 0.141; standart hatası ise 0.188” çıkmıştır. “Çarpıklık değerinin standart hataya oranı $\pm 1,96$ sınırları arasında” olmamakla beraber, basıklık değerinin $\pm 1,96$ sınırları arasında olduğu tespit edilmiştir. Basıklık normal dağılım gösterirken, çarpıklık normal dağılım göstermemiştir. Bu şart tam olarak sağlanamamakla birlikte diğer varsayımlara da bakılmıştır. Diğer varsayımlardan olan normallik testleri sonuçlarına göre “Kolmogorov-Smirnov” ($p=0.00$) ve “Shapiro-Wilk” ($p=0.00$) olarak tespit edilmiştir. Bu varsayımda da normallik gözlemlenmemiştir. “Histogram grafiğinde sola çarpık bir yapının olması, Q-Q Plot ve kutu grafiklerinde de normal olmayan dağılım ve çok sayıda uç değer yer aldığı” görülmüştür. Her ne kadar basıklık değeri istenen değer arasında olsa da diğer normallik varsayımlarının çoğunluğunu sağlamadığı için ölçek genelinde verilerin normal dağılım göstermediğine karar verilmiştir.

Araştırma kapsamında kişisel bilgi formuna göre demografik özelliklerin “frekans ve yüzde dağılımları” belirlendikten sonra, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı

liderlik özellikleri gösterme düzeyleri ile okullardaki sinerjik iklim düzeylerinin “aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları” belirlenmiştir. Öğretmenlerin dağıtımçı liderlik ile sinerjik iklim algılarının “cinsiyet, yaş, branş, okul türü ve okuldaki öğretmen sayısı” değişkenlerine göre farklılaşma durumlarına bakılmıştır. Araştırma değişkenlerinin birbirleriyle olan “ilişkinine ve birbirlerini yordama durumu”na yer verilmiştir. Belirlenen değişkenlerin iki grup olması durumunda “Mann Whitney U” testi kullanılmıştır. İki den fazla grubun olduğu değişkenlerde ise “Kruskal Wallis H” testi kullanılmıştır. “Kruskal-Wallis H” testi analizi sonucunda çıkan anlamlı farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek için anlamlılık düzeyinde “Bonferroni düzeltmesi” yapılarak “Mann Whitney U” testi analizi yapılmıştır. “Bonferroni düzeltmesi; bazı değişkenlerde çoklu alt grupların ikili karşılaştırılmasında, Tip 1 ve Tip 2 hatalara (anlamlılık yokken var görünmesi ya da anlamlılık varken yok görünmesi) düşmemek için anlamlılık değerlerinde düzeltme yapılmasıdır ve anlamlılık değeri; “ p/k (anlamlılık düzeyi / grup sayısı)” formülü kullanılarak belirlenir” (Cengiz, 2007; [IFA, 2003; Miller, 1991; RCSE, 2003, Akt. Yüksel, 2004]). Verilerin analizinde “ $p=0.05$ ”, “ $p=0.01$ ” anlamlılık düzeyleri aranırken; Bonferroni düzeltmeli üçlü gruplarda (1, 2, 3; 1-2, 1-3, 2-3 şeklinde karşılaştırılan; toplam 3 grup) anlamlılık düzeyi $p=0.017$ (0.05/3), dördümlü gruplarda ise (1, 2, 3, 4; 1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4 şeklinde karşılaştırılan; toplam 6 grup) anlamlılık düzeyi $p=0.008$ (0.05/6) dikkate alınarak analizler yapılmıştır. Bu sayede daha güçlü anlamlılıklarda sonuçlar test edilmiştir.

Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik özellikleri ile okullardaki sinerjik iklim arasındaki ilişki’yi (yönü ve düzeyi) belirlemek için nonparametrik dağılımlarda kullanılan “Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı” uygulanmıştır. Korelasyon katsayısı, iki değişken arasındaki ilişkinin derecesini belirleyip açıklamak için kullanılan bir yöntemdir. Bu teknik, iki değişkenin de sürekli olduğu ve değişkenlerin normal dağılım göstermediği durumlarda kullanılır. Korelasyon katsayısı, “0.00-0.30 arasında ise normal; 0.30-0.70 arasında ise orta; 0.70-1.00 arasında ise yüksek düzeyde bir ilişki”nin olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2014). Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik özellikleri göstermelerinin, okullardaki sinerjik iklimi yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla “Çoklu Regresyon Analizi” uygulanmıştır. “Çoklu regresyon analizi”, bağımlı değişken ile ilgili olan iki ve daha fazla bağımsız değişkenin, bağımlı değişkeni yordayıp yordamadığını belirleyebilmek için yapılan bir analiz çeşididir (Büyüköztürk, 2014). Dağıtımçı liderlik alt boyutlarının sinerjik iklim üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla; sinerjik iklim değişkeni bağımlı değişken olarak kullanılmıştır. Dağıtımçı liderlik alt boyutları ise bağımsız değişkenler olarak alınmıştır. Çoklu Regresyon analizinden önce, “çoklu eşdoğrusallık sorunu” kontrol edilmiştir. “Çoklu eşdoğrusallık sorunu” bir değişkeni yordayan iki ve daha fazla değişken arasında yüksek bir ilişkinin ortaya çıktığı durumdur. Bu durumu kontrol etmek amacıyla “varyans şişkinlik değeri” ile “tolerans değeri” ne bakılmıştır. Hair vd. (2006)’e göre “varyans şişkinlik faktörü (Variance Inflation Factor-VIF)” “10’dan küçük” ve “tolerans değeri”nin “0.10’dan büyük” olması gerekmektedir. Bu araştırmada “varyans şişkinlik (VIF)” ve “tolerans değeri”; formal yapı (2.28-0.43), amaç birliği (2.71-0.36), işbirliği ve güven (2.82-0.35), sorumluluk paylaşımı (2.05-0.48), teşvik ve girişim (3.70-0.27) boyutlarında uygun olarak bulunmuştur. Varsayım sağlandığından “çoklu regresyon analizi”nin yapılabileceğine karar verilmiştir.

BULGULAR

3.1. Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Özellikleri Göstermeleri Hakkındaki Öğretmen Algılarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin dağıtımçı liderlik algılarına ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

	n (Katılımcı Sayısı)	\bar{X} (Aritmetik Ortalama)	SS (Standart Sapma)	Sh (Standart Hata)	% 95 Güven	
					Alt Sınır	Üst Sınır
	677	3.04	0.43	0.01	3.01	3.08

Tablo 2. Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Özellikleri Göstermeleri Hakkındaki Öğretmen Algılarına İlişkin Bulgular.

Tablo 2’de dağıtılmış liderlik ölçeğine verilen cevapların ölçek genelinde %95 güven aralığındaki (3.01 - 3.08) alt ve üst sınırlarında (\bar{X} =3.04; SS=0.43) olarak hesaplanmıştır. Bu değer 4’lü Likert aralık puanlanması formülüne göre [aralık sayısı / madde sayısı (3:4=0.75) (Yenilmez,

Demografik Değişkenler	Kategori	Katılımcı Sayısı	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Cinsiyet	Kadın	301	333.22	100298.50	54847.500	0.49
	Erkek	376	343.63	129204.50		

2008)]; “katılıyorum” (2.51-3.25) düzeyi puan aralığında olup “yüksek” düzeydedir.

3.2. Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Özellikleri Göstermeleri Hakkındaki Öğretmen Algılarının Bazı Değişkenler Kapsamında İncelenmesine İlişkin Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin dağıtımçı liderlik algılarına ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Dağıtımçı Liderliğe İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.

Tablo 3’te yer alan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile dağıtımçı liderlik algı düzeyi arasında anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan “Mann Whitney U” testi sonuçları doğrultusunda, öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile dağıtımçı liderlik algı düzeyleri arasında ($p < 0.05$) anlamlılık düzeyinde anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir.

“Yaş, branş, okul türü, okuldaki öğretmen sayısı” değişkenlerine göre öğretmenlerin dağıtımçı liderlik algılarına ilişkin bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Dağıtımçı Liderliğe İlişkin Algılarının Yaş, Branş, Okul Türü, Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenlerine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.

Demografik Değişkenler	Kategori	n	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Yaş	30 yaş ve altı	73	322.26	3	3.342	0.342	
	31-40 yaş arası	261	338.26				
	41-50 yaş arası	268	334.04				
	51 ve üzeri	75	375.60				
Branş	Anasınıfı	28	370.68	2	3.642	0.162	
	Sınıf	202	356.99				
	Branş	447	328.89				
Okul Türü	İlkokul	239	358.02	2	3.543	0.170	
	Ortaokul	263	327.00				
	Lise	175	331.06				
Okuldaki Öğretmen Sayısı	1-10	32	398.52	3	10.420	0.015*	2-4
	11-20	84	387.79				
	21-30	80	343.15				
	31 ve üstü	481	325.83				

* $p < 0.05$

Tablo 4'te yer alan öğretmenlerin bazı demografik değişkenlere göre dağıtımçı liderlik algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını kontrol etmek için yapılan “Kruskal-Wallis H” testinin sonuçları doğrultusunda öğretmenlerin yaş, branş, okul türü değişkenlerine göre dağıtımçı liderlik algı düzeyleri arasında ($p < 0.05$) anlamlılık düzeyinde, anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Okuldaki öğretmen sayısı değişkeni ile öğretmenlerin dağıtımçı liderlik algı düzeyleri arasında ($p < 0.05$) anlamlılık düzeyinde, anlamlı farklılık tespit edilmiştir [$\chi^2_{(3)} = 10.420$,

Ölçek	n	\bar{X}	SS	Sh	% 95 Güven	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Sinerjik İklim	677	3.59	0.79	0.03	3.53	3.65

$p < 0.05$]. Bu farklılığının hangi ikili gruplardan kaynaklandığını görebilmek amacıyla ikili analizler “Mann Whitney U” testi ile yapılmıştır. Analiz sonucunda okuldaki öğretmen sayısı “11-20” grubu ile “31 ve üstü” grubu arasında “11-20” grubu lehine, Bonferroni düzeltmeli ($p < 0.008$) anlamlılık düzeyinde anlamlı farklılık görülmüştür.

3.3. Öğretmenlerin Okullardaki Sinerjik İklim Algılarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sinerjik iklim algılarına ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Okullardaki Sinerjik İklim Algılarına İlişkin Bulgular.

Tablo 5'te sinerjik iklim ölçeğine verilen cevapların ölçek genelinde %95 güven aralığındaki 3.53 – 3.65 alt ve üst sınırlarında ($\bar{X} = 3.59$, $SS = 0.79$) olarak hesaplanmıştır. Bu değer 5'li Likert aralık puanlanması formülüne göre [aralık sayısı / madde sayısı (4:5=0.80) (Yenilmez, 2008)]; “katılıyorum” (3.41-4.20) puan aralığında olup “yüksek” düzeyine denk gelmektedir.

Demografik Değişkenler	Kategori	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Cinsiyet	Kadın	301	322.88	97187.50	51736.500	0.055
	Erkek	376	351.90	132315.50		

3.4. Bazı Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Sinerjik İklim Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin sinerjik iklim algılarına ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sinerjik İklim Algılarına İlişkin Bulgularının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.

Tablo 6'da yer alan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile sinerjik iklim algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını görmek için yapılan “Mann Whitney U” testi sonuçları doğrultusunda, öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile sinerjik iklim algı düzeyleri arasında ($p < 0.05$) anlamlılık düzeyinde anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

“Yaş, branş, okul türü, okuldaki öğretmen sayısı” değişkenlerine göre öğretmenlerin sinerjik iklim algılarına ilişkin bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sinerjik İklim Algılarına İlişkin Bulgularının Yaş, Branş, Okul Türü, Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenlerine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.

Demografik Değişkenler	Kategori	n	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Yaş	30 yaş ve altı	73	310.59	3	9.175	0.027*	1-4
	31-40 yaş arası	261	325.73				2-4

	41-50 yaş arası	268	343.85				
	51 ve üzeri	75	395.49				
Branş	Anasınıfı	28	348.46	2	8.576	0.014*	2-3
	Sınıf	202	371.88				
	Branş	447	323.55				
Okul Türü	İlkokul	239	366.91	2	7.577	0.023*	1-2
	Ortaokul	263	322.13				
	Lise	175	326.23				
Okuldaki Öğretmen Sayısı	1-10	32	421.78	3	9.629	0.022*	1-4
	11-20	84	366.93				
	21-30	80	350.44				
	31 ve üstü	481	326.71				

*p<0.05

Tablo 7’de yer alan öğretmenlerin yaş değişkeni ile sinerjik iklim algı düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını görmek için yapılan “Kruskal-Wallis H” testinin sonuçları doğrultusunda öğretmenlerin yaş değişkeni ile sinerjik iklim algı düzeyleri arasında (p<0.05) anlamlılık düzeyinde, anlamlı farklılık tespit edilmiştir [$\chi^2_{(3)}= 9.175$, p<0.05]. Bu farklılığının hangi ikili gruplardan kaynaklandığını görebilmek amacıyla ikili analizler “Mann Whitney U” testi ile yapılmıştır. Analiz sonucunda öğretmenlerin yaş değişkenine göre “30 yaş ve altı” grubu ile “51 yaş ve üzeri” grubu ve “31-40 yaş arası” grubu ile “51 yaş ve üzeri” grupları arasında (p<0.05) anlamlılık düzeyinde “51 yaş ve üzeri” grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin branş değişkeni ile sinerjik iklim algı düzeyleri arasında (p<0.05) anlamlılık düzeyinde, anlamlı farklılık tespit edilmiştir [$\chi^2_{(2)}= 8.576$, p<0.05]. Bu farklılığının hangi ikili gruplardan kaynaklandığını görebilmek amacıyla ikili analizler “Mann Whitney U” testi ile yapılmış olup “sınıf öğretmeni” grubu ile “branş öğretmeni” grubu arasında “sınıf öğretmeni” grubu lehine (p<0.05) anlamlılık düzeyinde anlamlı farklılık gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin okul türü değişkeni ile sinerjik iklim algı düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını görmek için yapılan “Kruskal-Wallis H testi”nin sonuçları doğrultusunda okul türü değişkeni ile öğretmenlerin sinerjik iklim algı düzeyleri arasında (p<0.05) anlamlılık düzeyinde, anlamlı farklılık tespit edilmiştir [$\chi^2_{(2)}= 7.577$, p<0.05]. Bu farklılığının hangi ikili gruplardan kaynaklandığını görebilmek amacıyla ikili analizler “Mann Whitney U” testi ile yapılmıştır. Analiz sonucunda okul türü değişkeni bakımından “ilkokul” grubu ile “ortaokul” grubu arasında (p<0.05-0.017) anlamlılık düzeyinde “ilkokul” grubu lehine anlamlı farklılık görülmüştür.

Okuldaki öğretmen sayısı değişkeni ile sinerjik iklim algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis H testinin sonuçları doğrultusunda, okuldaki öğretmen sayısı değişkeni ile öğretmenlerin sinerjik iklim algı düzeyleri arasında (p<0.05) anlamlılık düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir [$\chi^2_{(3)}= 9.629$, p<0.05]. Bu farklılığının hangi ikili gruplardan kaynaklandığını görebilmek amacıyla ikili analizler “Mann Whitney U” testi ile yapılmıştır. Analiz sonucunda okuldaki öğretmen sayısı “1-10” grubu ile “31 ve üstü” grubu arasında, “1-10” grubu lehine (p<0.05-0.008) anlamlılık düzeyinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

3.5. Öğretmenlere Göre Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Özellikleri Göstermeleri İle Okulun Sinerjik İklimi Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Öğretmenlere göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik özellikleri göstermeleri ile okulun sinerjik iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlere Göre Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Özellikleri Göstermeleri İle Okulun Sinerjik İklimi Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Değerleri.

	Formal Yapı	Amaç Birliği	İşbirliği ve Güven	Sorumluluk Paylaşımı	Teşvik ve Girişim	Sinerjik İklim	p
Formal Yapı	1.000						0.00
Amaç Birliği	0.595**	1.000					0.00
İşbirliği ve Güven	0.548**	0.644**	1.000				0.00
Sorumluluk Paylaşımı	0.478**	0.558**	0.605**	1.000			0.00
Teşvik ve Girişim	0.680**	0.693**	0.735**	0.630**	1.000		0.00
Sinerjik İklim	0.480**	0.588**	0.670**	0.492**	0.664**	1.000	-

**($p < 0.01$)

Dağıtılmış liderlik ölçeğinin alt boyutlarından “formal yapı, amaç birliği, işbirliği ve güven, sorumluluk paylaşımı, teşvik ve girişim” boyutlarıyla sinerjik iklim arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0.05$) bir ilişki bulunmaktadır. “Sinerjik iklim” ile “formal yapı” boyutu arasında ($r = 0.480$) “pozitif yönde orta düzeyde”, “amaç birliği” boyutu arasında ($r = 0.588$) “pozitif yönde orta düzeyde”, “işbirliği ve güven” boyutu arasında ($r = 0.670$) “pozitif yönde orta düzeyde”, “sorumluluk paylaşımı” boyutu arasında ($r = 0.492$) “pozitif yönde orta düzeyde”, “teşvik ve girişim” boyutu arasında ise ($r = 0.664$) “pozitif yönde orta düzeyde” anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre dağıtılmış liderlik ölçeğinin “formal yapı, amaç birliği, işbirliği ve güven, sorumluluk paylaşımı, teşvik ve girişim” alt boyutlarında öğretmenlerin algıları arttıkça, sinerjik iklim algılarının da arttığı söylenebilir.

3.6. Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Özellikleri Göstermelerinin Okulun Sinerjik İklimini Yordamasına Yönelik Regresyon Analizi Bulguları

Dağıtılmış Liderlik Ölçeği'nin alt boyutları olan “formal yapı”, “amaç birliği”, “işbirliği ve güven”, “sorumluluk paylaşımı”, “teşvik ve girişim” değişkenlerinin, okulun sinerjik iklimini yordamasına ilişkin “Tam Yöntem (Enter Yöntemi)” kullanılarak yapılan çoklu regresyon analizleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Özellikleri Göstermelerinin, Okulun Sinerjik İklimini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.

Değişken	B	Sh	β	t	P
Sabit	-0.100	0.156		-0.639	0.523
Formal Yapı	-0.041	0.062	-0.026	-0.655	0.513
Amaç Birliği	0.295	0.082	0.158	3.585	0.000
İşbirliği ve Güven	0.471	0.065	0.325	7.246	0.000
Sorumluluk Paylaşımı	-0.051	0.058	-0.034	-0.877	0.381
Teşvik ve Girişim	0.538	0.078	0.355	6.909	0.000
R= 0.722 R ² = 0.521 Düzeltilmiş R ² =0.518 F=(5, 671)=146.102 p=0.00					

Tablo 9’da okul yöneticilerin dağıtımçı liderlik özellikleri göstermelerinin, okulun sinerjik iklimini yordamasına ilişkin “çoklu regresyon analizi” sonuçları incelendiğinde; okul

yöneticilerin dağıtımçı liderlik özellikleri göstermelerinin okulun sinerjik iklimini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($R=0.722$; $R^2=0,518$; $p<0.05$). Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik özellikleri göstermeleriyle ilgili beş alt boyut, okulun sinerjik iklimindeki toplam varyansın yaklaşık %52'sini açıklamaktadır. “*Standardize edilmiş regresyon katsayısı*”na göre (β) yordayıcı değişkenlerin okulun sinerjik iklimi üzerindeki görelî önem sırası; “*teşvik ve girişim, işbirliği ve güven, amaç birliği, sorumluluk paylaşımı, formal yapı*” olarak belirtilebilir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise; “*amaç birliği, işbirliği ve güven, teşvik ve girişim*” boyutlarının okulun sinerjik iklimi üzerinde anlamlı yordayıcı oldukları söylenebilir. Elde edilen “*regresyon analizi*” sonuçlarına göre okulun sinerjik ikliminin yordanmasına ilişkin “*regresyon eşitliği (matematiksel model)*” ise şu şekildedir:

“Okul Sinerjik İklimi = (-0.100) + (-0.041Formal Yapı) + (-0.295Amaç Birliği) + (0.471İşbirliği ve Güven) + (-0.051Sorumluluk Paylaşımı) + (0.538Teşvik ve Girişim)”.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik özellikleri gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen algıları “yüksek” düzeydedir. Alanyazın incelendiğinde; Smith (2007), Eggen (2010), Korkmaz ve Gündüz (2011), Yılmaz (2013), Uslu ve Beycioğlu (2013), Wahab vd. (2013), Sarıçiçek (2014), Kılıç ve Oğuz (2015), Uçar (2015), Akyürek (2016), Uçar ve Dağlı (2017) tarafından yapılan araştırmalarda okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik göstermeleri “yüksek” düzeyde; Ağiroğlu Bakır (2013), Duif vd. (2013), Ağırdaş (2014), Rabindarang vd. (2014), Ulusoy (2014), Yılmaz (2014), Özdemir ve Demircioğlu (2015), Adıgüzelli (2016), Arabacı vd. (2016), Çelik (2016), Ataş Akdemir ve Ayık (2017), Mermer (2019) tarafından yapılan araştırmalarda ise okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik göstermeleri “orta” düzeyde olarak bulunmuştur. Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik özellikleri gösterme düzeyine ilişkin öğretmen algılarının araştırmamızda ve kimi araştırmalarda “yüksek” düzeyde çıkıp, kimi araştırmalarda “orta” düzeyde çıkmasının; öğretmen ve okul yöneticilerinin demografik yapılarındaki farklılıklardan kaynaklandığı düşünülebilir. Ancak bununla beraber ulaşılabilen alanyazındaki tüm araştırmalarda öğretmenlerin dağıtımçı liderlik algılarının “düşük” düzeyde olmaması da göz önünde bulundurulması gereken bir noktadır diyebiliriz. Bu açıdan mevcut araştırma sonucu, öğretmen algılarının yüksek olması açısından alanyazında yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Yapılan araştırmalar ve bu araştırma sonucu bize gösteriyor ki; öğretmenler okullarındaki yöneticileri, dağıtımçı liderler olarak algılıyorlar. Okullarda yöneticilerin dağıtımçı liderlik özellikleri göstermeleri; öğretmenlerin liderliğe aktif olarak katılmalarını, eğitim-öğretim alanında daha özgüvenle çalışmalarını ve okulda yapılan çalışmalarını daha fazla sahiplenmelerini sağlayacaktır denilebilir.

Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik özellikleri gösterme düzeyleri *cinsiyet, yaş, branş, okul türü* değişkenleri açısından öğretmen algılarına göre anlamlı farklılık göstermezken; *okuldaki öğretmen sayısı* değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermiştir. Alanyazın incelendiğinde; Korkmaz ve Gündüz (2011) cinsiyet, yaş, branş değişkenleri açısından; Uslu ve Beycioğlu (2013) ve Kulu (2020) cinsiyet faktörü açısından; Mermer (2019) yaş, branş değişkeni açısından okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği sonucuna varmışlardır. Ulaşılabilen alanyazındaki sonuçlar, mevcut araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermekte ve mevcut araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Bu sonuçlara göre, okullarda öğretmenlerin dağıtımçı liderlik algılarında öğretmenlerin kadın ya da erkek olmaları; göreve yeni başlayan genç yaşta bir öğretmen veya emekliliği gelen yaşlı bir öğretmen olmaları; ister sınıf öğretmeni, ister branş öğretmeni olmaları; ilkokulda ya da ortaokul ve lisede çalışıyor olmaları öğretmenlerin dağıtımçı liderlik algılarını etkilememektedir denilebilir. Öğretmenlerin demografik yapılarındaki bu farklılıklara rağmen; dağıtımçı liderlik algılarının değişmiyor olması, öğretmenlerin okuldaki

algılarında duygusal olarak değil de profesyonel olarak hareket ettiklerini bize gösteriyor diyebiliriz. Ancak bununla beraber araştırmamızda; öğretmen sayısı çok olan okullarda çalışan öğretmenlere göre, öğretmen sayısı daha az olan okullarda çalışan öğretmenlerin dağıtımçı liderlik algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, öğretmen sayısı az olan okullarda çalışan öğretmenler, okul yöneticilerinin dağıtımçı liderler olduklarını düşünüyorlar denilebilir. Dağıtımçı liderlikte, tüm üyelerin liderlikte aktif rol almaları gerektiği göz önünde bulundurulduğunda; öğretmen sayısının çok olduğu okullarda, tüm öğretmenlerin liderlikte aktif rol almaları zorlaşabilir ve öğretmen sayısı çok olan okullarda dağıtımçı liderlik algılarının daha düşük olmasında bu durum etkili olmuştur denilebilir.

Öğretmenlerin okullardaki sinerjik iklim düzeyine ilişkin algıları ise “yüksek” düzeydedir. Öğretmenlerin okullardaki sinerjik iklim düzeyine ilişkin algıları *yaş, branş, okul türü, okuldaki öğretmen sayısı* değişkenleri bakımından farklılaşmakta iken; *cinsiyet* değişkeni bakımından ise farklılaşmamaktadır. Yanık ve Açar (2020) yaptıkları araştırmada sinerjik iklim algılarını “orta” düzeyde olarak bulmuştur. Bu sonuç, mevcut araştırma sonucunu destekliyor denilebilir. Okullar açısından baktığımızda mevcut araştırma sonucuna göre, öğretmenler okullarda sinerjik bir iklimin olduğunu düşünüyorlar denilebilir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin okullardaki sinerjik iklim algı düzeylerinde, cinsiyet değişkeni yönünden anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre; okulda sinerjik iklimin varlığı ya da yokluğu, kadın ve erkek öğretmenler tarafından aynı şekilde algılanıyor denilebilir. Araştırmada öğretmenlerin sinerjik iklim algılarında cinsiyete göre bir farklılık görülseydi; okullarda öğretmenler arasında oluşan sinerjide, öğretmenlerin cinsiyete yönelik farklı bir tutum sergilediğinden bahsedilebilirdi. Ancak öğretmenlerin sinerjik iklim algılarının yüksek olması ve cinsiyete göre öğretmenlerin sinerjik iklim algılarında anlamlı bir farklılık olmaması; okullarda öğretmenlerin kendi aralarında sinerjik bir iklim yakaladıklarını ve bu sinerjik ortamda, cinsiyete yönelik herhangi olumsuz bir tutum sergilenmediğini bize göstermektedir diyebiliriz. Yaş değişkeni yönünden anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılıklar; “30 yaş ve altı” grubu ile “51 yaş ve üzeri” grubu ve “31-40 yaş arası” grubu ile “51 yaş ve üzeri” grupları arasında “51 yaş ve üzeri” grubu lehine olarak gözlenmiştir. Her iki grupta da “51 yaş ve üzeri” öğretmenlerin algıları daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuçlar bize genç öğretmenlere göre, yaşlı öğretmenlerin sinerjik iklim algı düzeylerinin daha yüksek olduğunu gösteriyor denilebilir. Aynı zamanda yaşça daha büyük öğretmenlerin, genç öğretmenlere göre daha çok ortak payda yakalayabildiklerini bize göstermektedir diyebiliriz. Branş değişkeni yönünden anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılıklar; “sınıf öğretmeni” grubu ile “branş öğretmeni” grubu arasında “sınıf öğretmeni” grubu lehine olarak gözlenmiştir. Branş öğretmenlerine göre sınıf öğretmenlerinde sinerjik iklim algısının yüksek çıkmasında; sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre okulda daha fazla vakit geçirmeleri, birbirleriyle sürekli iletişim halinde olmaları; kendi aralarında daha fazla uyum, dayanışma ortamı oluşturup sinerjik iklim yaratıyor denilebilir. Okul türü değişkeni yönünden anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılık “ilkokul” grubu ile “ortaokul” grubu arasında “ilkokul” grubu lehine olarak gözlenmiştir. İlkokul öğretmenlerinin sinerjik iklim algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlarda ilkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre hiç boş günlerinin olmayıp haftanın her günü okulda olmaları, okulda birlikte geçirdikleri süreyi arttırmaktadır. Özellikle kahvaltı, öğle yemeği ve teneffüslerde; tüm branş öğretmenleri öğretmenler odasında bulunmuyor olabilirken; tüm sınıf öğretmenleri boş günleri olmadığından dolayı haftanın her günü aynı yerde bulunuyorlar. İlkokul öğretmenlerinin sinerjik iklim algılarının branş öğretmenlerine göre daha yüksek olmasında bu durum etkili olmuştur diyebiliriz. Okuldaki öğretmen sayısı değişkeni yönünden anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılık, “1-10” grubu ile “31 ve üstü” grubu arasında, “1-10” grubu lehine gözlenmiştir. Bu sonuçlarda öğretmen sayısı az olan okulda çalışan öğretmenlerin birbirlerini daha iyi tanımaları ve kendi aralarındaki olumlu iletişimleri etkili olmuştur denilebilir.

Öğretmenlere göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik özellikleri göstermeleri ile okulun sinerjik iklimi arasındaki ilişkiye yönelik araştırma sonucuna göre; “sinerjik iklim” ile dağıtılmış liderlik ölçeğinin alt boyutlarından olan “formal yapı” boyutu arasında “pozitif yönde orta düzeyde”, “amaç birliği” boyutu arasında “pozitif yönde orta düzeyde”, “işbirliği ve güven” boyutu arasında “pozitif yönde orta düzeyde”, “sorumluluk paylaşımı” boyutu arasında “pozitif yönde orta düzeyde”, “teşvik ve girişim” boyutu arasında ise “pozitif yönde orta düzeyde” anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre dağıtılmış liderlik ölçeğinin “formal yapı, amaç birliği, işbirliği ve güven, sorumluluk paylaşımı, teşvik ve girişim” alt boyutlarında öğretmenlerin algıları arttıkça, sinerjik iklim algılarının da arttığı söylenebilir. Bu sonuçlara bakarak; öğretmenlerin okullardaki resmi işleri ve okulun formal yapısını bilmeleri, öğretmenlerin okulun misyon ve vizyonunu sahiplenmeleri, öğretmen ve idareciler arasında işbirliği ve güven olması, öğretmenlerin okulla ilgili işlerde sorumluluk paylaşımı bilincine sahip olmaları, okul idaresinin öğretmenleri her alanda girişimlere teşvik etmesi okuldaki sinerjik iklimi katkı sağlayacaktır diyebiliriz. Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik özellikleri göstermelerinin okulun sinerjik iklimini yordamasına ilişkin araştırma sonucuna göre; okul yöneticilerin dağıtımçı liderlik özellikleri göstermeleri okulun sinerjik iklimini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik özellikleri göstermeleriyle ilgili beş alt boyut, okulun sinerjik iklimindeki toplam varyansın yaklaşık %52’sini açıklamaktadır. Bu sonuca göre dağıtımçı liderliğin olduğu okullarda öğretmenler arasında sinerjik bir iklim oluşur denilebilir.

ÖNERİLER

Araştırma sonucunda, öğretmen sayısı çok olan okullarda çalışan öğretmenlere göre, öğretmen sayısı az olan okullarda çalışan öğretmenlerin okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik özellikleri göstermelerine yönelik algı düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Öğretmen sayısı arttıkça okullardaki dağıtımçı liderlik algılarının düşmesine yönelik, daha geniş örneklem gruplarının da dâhil edildiği yeni çalışmalar ile bu alana yönelik deneysel çalışmalar; Milli Eğitim Bakanlığı, sistem yapıcılar, üniversiteler ve araştırmacılar tarafından yapılabilir. Aynı zamanda özellikle öğretmen sayısı çok olan okullardaki yöneticilerin bu sonucu önemsemeleri önerilebilir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik özellikleri göstermelerine yönelik algı düzeyleri; branş öğretmenlerine göre, anasınıfı ve sınıf öğretmeni branşındaki öğretmenlerde daha yüksek çıkmıştır. Branş öğretmenlerinin dağıtımçı liderlik algılarının düşük çıkmasına yönelik, daha geniş örneklem gruplarının da dâhil edildiği yeni çalışmalar ile bu alana yönelik deneysel çalışmalar; Milli Eğitim Bakanlığı, sistem yapıcılar, üniversiteler ve araştırmacılar tarafından yapılabilir. Bununla beraber, okullardaki yöneticilerin branş öğretmenleri ile ilgili bu sonucu önemsemeleri önerilebilir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sinerjik iklim algılarında yaşa göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Genç öğretmenlerin yaşlı öğretmenlere göre sinerjik iklim algılarının düşük çıkmasına yönelik, daha geniş örneklem gruplarının da dâhil edildiği yeni çalışmalar ile bu alana yönelik deneysel çalışmalar; Milli Eğitim Bakanlığı, sistem yapıcılar, üniversiteler ve araştırmacılar tarafından yapılabilir. Bununla beraber, okullardaki yöneticilerin yaşla ilgili bu sonucu önemsemeleri önerilebilir.

Araştırma sonucunda sinerjik iklim algılarında branş değişkeni yönünden anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre sinerjik iklim algılarının yüksek olmasına yönelik, daha geniş örneklem gruplarının da dâhil edildiği yeni çalışmalar ile bu alana yönelik deneysel çalışmalar; Milli Eğitim Bakanlığı, sistem yapıcılar, üniversiteler ve araştırmacılar tarafından yapılabilir. Bununla beraber, okullardaki yöneticilerin branşla ilgili bu sonucu önemsemeleri önerilebilir.

Araştırma sonucunda sinerjik iklim algılarında okul türü değişkeni yönünden anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre sinerjik iklim algılarının yüksek olmasına yönelik, daha geniş örneklem gruplarının da dâhil edildiği yeni çalışmalar ile bu alana yönelik deneysel çalışmalar; Milli Eğitim Bakanlığı, sistem yapıcılar, üniversiteler ve araştırmacılar tarafından yapılabilir. Bununla beraber, ortaokulda görev yapan yöneticilerin okul türüyle ilgili bu sonucu önemsemeleri önerilebilir.

Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik özellikleri göstermeleri ile okuldaki sinerjik iklim arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik özellikleri göstermeleri, okuldaki sinerjik iklimi anlamlı bir biçimde yordamaktadır. Bu açıdan okullarda sinerjik iklim oluşmasını isteyen tüm okul yöneticisi ve eğitim yöneticilerinin dağıtımçı liderlik konusunu dikkate almaları, okullarında sinerjik iklim oluşmasına etki edecektir denilebilir. Ayrıca sinerjik iklimin olduğu bir okulda, okulun tüm paydaşları arasında oluşan güçlü ilişki başarıyı da getirecektir denilebilir. Okullardaki dağıtımçı liderlik ile sinerjik iklim arasındaki ilişkiye yönelik daha geniş örneklem grupları ile daha farklı demografik değişkenlerin de dâhil edildiği yeni çalışmalar ve bu alana yönelik deneysel çalışmalar; Milli Eğitim Bakanlığı, sistem yapıcılar, üniversiteler ve araştırmacılar tarafından yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzelli, Y. (2016). Dağıtılmış liderlik ile örgütsel güven arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 41(185), 269-280.
- Adıyaman MEM. (2020). Adıyaman il milli eğitim müdürlüğü, <https://adiyaman.meb.gov.tr/> (20.06.2020).
- Ağırdaş, Y. (2014). *Resmi liselerde dağıtımçı liderlik ile iş doyumu arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi (çorum örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ağroğlu Bakır, A. (2013). *Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin analizi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Aktan C. C. (1999). *2000'li yıllarda yeni yönetim teknikleri: Sinerjik yönetim*. İstanbul: TÜGİAD Yayınları.
- Akyürek, M. İ. (2016). *İlkokul müdürlerinin dağıtılmış liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumu algıları arasındaki ilişki düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arabacı, İ. B., Karabatak, S., ve Polat, H. (2016). Ortaöğretim okulu yöneticilerinin dağıtımçı liderlik rollerine ilişkin öğretmen algıları, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1015-1032.
- Ataş Akdemir, Ö. ve Ayık, A. (2017). Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etkisi, *Universal Journal of Educational Research*, 5 (12b), 18-26.
- Bakan, İ. ve Doğan, İ.F. (2013). *Liderlik: güncel konular ve yaklaşımlar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Balcı, A. (2013). *Etkili okul, okul geliştirme: kuram, uygulama ve araştırma* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baloğlu, N. (2016). Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1858-1866.

- Baltaş, A. (2001). *Ekip çalışması ve liderlik*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bozkurt, Ö. ve Güral, M. (2014). Modern liderlik tarzlarının yenilik stratejilerine etkisini belirlemeye yönelik bir çalışma, Eskişehir: *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 1-14.
- Browne, M. W. and Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods and Research*, 21(2), 230-258.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). (*Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (20. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, A. (2017). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Cemaloğlu, N. (2017). Okul liderliği paylaştıran lider: Dağıtımçı lider, <http://www.kamudanhaber.net/okulda-liderligi-paylastiran-lider-dagitimci-lider>
- Cengiz, H. (2007). Hipotez testlerinde anlam düzeyinin belirlenmesinde alternatif yaklaşım: beta olasılığının rolü, *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 22(1), 239 - 249.
- Chen, J. (2012). *Synergy innovation*. China: Zhejiang University Press.
- Covey, S. R. (1999). *Etkili insanların 7 alışkanlığı* (Çev. O. Deniztekin ve F. N. Deniztekin). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(157), 167-180.
- Çelik, S. (2016). *Resmi liselerde dağıtılmış liderlik ve öğretmen özerkliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çoban, Ö. & Atasoy, R. (2020). Relationship between distributed leadership, teacher collaboration and organizational innovativeness. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(4), 903-911.
- Dağlı, A. (2017). *Teoriden uygulamaya örgütsel iklim* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dökmen, Ü. (2004). *Küçük şeyler*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Duif, T., Harrison, C., Dartel, N. And Sinyolo, D. (2013). Distributed leadership in practice: a descriptive analysis of distributed leadership in european schools, http://josephkessels.com/sites/default/files/duijf_e.a._2013_distributed_leadership_in_practice_esh-etu-0.pdf
- Eggen, D. D. (2010). Principals' perceptions of distributed leadership in an elementary school setting (doctoral dissertation), <https://digscholarship.unco.edu/dissertations/>
- Güney, S. (2000). *Yönetim ve organizasyon el kitabı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, R. & Tatham, R. (2006). *Multivariate Data Analysis*, Uppersaddle River, N.J. Pearson Education, Inc.
- Harris, A. (2005). Leading or misleading? Distributed leadership and school improvement. *Journal of Curriculum Studies*, 37(3), 255-265. <http://dx.doi.org/10.1080/00220270500038602>
- Hooper D., Coughlan J. & Mullen Mr. (2008). Structuralequation modelling: guidelines for determiningmodel fit. *Electronic Journal Of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- John, C. & Taylor J. (1999). Leadership style, school climate and the institutional commitment of teachers, *International Forum*, 2(1), 25-57.
- Kara, M. A. (2007). *İşletme becerileri grup çalışması*. Trabzon: Dilara Yayınları.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*, Ankara: 3a Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd (6. Basım).
- Kaya, A. (2014). "Development of synergistic climate scale: the reliability and validity of Turkish and Slovakian forms", *Academic Journals*, 9(20), 938-53.
- Kılıç, M. Y., ve Oğuz, D. (2015). Okullarımızda dağıtımcı liderlik: Öğretmen algılarına göre liderlik ekibinin liderlik davranışları ve genel uyum düzeylerinin incelenmesi, *10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Korkmaz, E. ve Gündüz, H. B. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 123-153.
- Kulu, M. (2020). *Okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Memduhoğlu, H. B. ve Yılmaz, K. (Ed.). (2017). *Yönetimde yeni yaklaşımlar* (3. Baskı), Ankara: Pegem Yayınları.
- Mermer, M. (2019). *Mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinde dağıtımcı liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri (Ankara ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, M. ve Demircioğlu, E. (2015). Dağıtımcı liderliğe ilişkin öğretmen görüşlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özel, M. (2016). *Stratejik liderlik*. İstanbul: Küre Yayınları.
- Özkan, M. ve Çakır, Ç. (2017). Dağıtılmış liderlik ölçeği'nin geliştirilmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(30), 1629-1660.
- Rabindarang, S., Bing, K.W., Yin, K.Y. (2014). The influence of distributed leadership on job stress in technical and vocational education. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 4(1), 490-499.
- Sarıçiçek, L. (2014). *Gaziantep ili şehitkamil ilçesindeki ilkokullarda öğretmen görüşlerine göre paylaşılan liderlik ve okul iklimi*. Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. and Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit. *Measures Of Psychological Research Online*, 8(2), 23 - 74.
- Smith, M. L. (2007). *A study of teacher engagement in four dimension of distributed leadership in one school district in Georgia*. Doctoral Dissertation, <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi>
- Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2006). *Eğitimde ve psikolojide ölçme aracı geliştirme*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Şimşek, M. Ş. (1995). *Yönetim ve organizasyon*, Konya: Damla Yayınları.
- Toktamışoğlu, M. (2001). *Kot pantolonlu yönetici*. Ankara: Mediacat Yayınları.
- Uçar, R. (2015). *İlkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki (Diyarbakır ili örneği)*. Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Uçar, R. ve Dağlı, A. (2017). İlkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 198-216.
- Ulusoy, T. (2014). *Okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Uslu, B. ve Beycioğlu, K. (2013). “İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile müdürlerin paylaşılan liderlik rolleri arasındaki ilişki”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 323-345.
- Wahab, J.A., Hamid, A. H. A., Zainal, S., & Rafik, M. F. M. (2013). The relationship between headteachers’ distributed leadership practices and teachers’ motivation in national primary schools. *Asian Social Science*, 9(16), 161-167.
- Yanık, A. ve Açar, V. (2020). Sağlık çalışanlarında psikolojik güçlendirme algısının sinerjik iklim algısına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31 (Mayıs), 61-75.
- Yenilmez, K. (2008). Open primary education school students’ opinions about mathematics television programmes. *Turkish Online Journal of Distance Education – Tojde*, 9(4), 176-189.
- Yılmaz, A. İ. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, D. (2014). *Dağıtılmış liderliğin örgütsel güven ile algılanan örgütsel destek ve okul başarısıyla ilişkisi*. Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yüksel, S. (2004). “Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik direnç davranışları”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 341-354.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Distributed leadership is a leadership approach in which employees take an active role by being involved in the management process and there is an interaction between employees within

the organization (Cemaloğlu, 2017). Baloğlu (2016) states that the basis of distributed leadership is to create synergetic structures by bringing differences together. At the same time, he bases distributed leadership on Holism, which argues that "the whole is more than the sum of its parts", and the concept of "synergy". In order to achieve the common goals of the organization, the interaction of the members and motivating themselves for the goals of the organization is called synergy (Chen, 2012). These environments where cooperation and solidarity exist are called synergetic climates (Kaya, 2014).

The aim of this research is to reveal the relationship between distributed leadership and synergetic climate in schools. Within the framework of the stated general purpose, this research will seek answers to the following sub-purpose questions.

1. What is the level of administrators' distributive leadership characteristics in schools according to teachers' perceptions?

2. According to the perceptions of teachers, the levels of school administrators' distributive leadership characteristics; Does it differ statistically significantly according to gender, age, branch, school type and number of teachers in the school?

3. What is the synergetic climate perception of teachers in schools?

4. Teachers' synergetic climate perception levels in schools; Does it differ statistically significantly according to gender, age, branch, school type and number of teachers in the school?

5. According to the teachers, is there a statistically significant relationship between school administrators' distributive leadership characteristics and the synergetic climate of the school? If yes, what is the direction and level of the relationship?

6. School administrators' distributive leadership characteristics; To what extent does it predict the synergetic climate of the school?

Methods

The research was carried out in accordance with the "relational screening model", one of the quantitative research methods. The universe of the research consists of teachers working in public primary, secondary and high schools in the central district of Adıyaman province in the 2020-2021 academic year. In order to determine the size of the population, it was determined from the website of Adıyaman Provincial Directorate of National Education that there are 4,445 teachers (1239 primary schools, 1664 secondary schools, 1542 high schools) in the central district (Adıyaman MEM, 2020). Sample selection in the study was carried out using proportional stratified sampling method. The sample size to be formed in order to have the power to represent the universe was determined by Büyüköztürk et al. (2018) with the formula proposed by. The sample of the research consists of 677 teachers working in 18 primary schools, 25 secondary schools and 7 high schools in the central district of Adıyaman province in the 2020-2021 academic year.

In the research, a form consisting of two parts was used as a data collection tool within the scope of the research carried out with teachers working in primary, secondary and high schools in order to determine the relationship between distributed leadership and synergetic climate in schools. In the first part, the gender, age, branch, etc. of the participating teachers. "Personal Information Form" developed by the researcher, in which personal information is aimed to be learned; In the second part, "Distributed Leadership Scale" developed by Özkan and Çakır (2017) and "Synergetic Climate Scale" developed by Kaya (2014) were used.

In the study, various demographic variables were considered as independent variables and necessary analyzes were made. "SPSS 15.0 package program" was used within the scope of these analyses. The reliability of the scales used in the research was tested with the "Cronbach's Alpha

reliability analysis method". In order to test the construct validity of the scales, "Confirmatory Factor Analysis (DFA)" was checked using the "MPlus 7.0 package program". Within the scope of the research, after determining the frequency and percentage distributions of demographic characteristics according to the personal information form, the arithmetic averages and standard deviations of school administrators' distributional leadership characteristics and synergetic climate levels in schools were determined according to teacher perceptions. Teachers' perceptions of distributed leadership and synergetic climate, teachers' demographic characteristics; Differences in terms of gender, age, branch, school type and the number of teachers in the school were examined. "Spearman Brown Rank Differences Correlation Coefficient" used in nonparametric distributions was applied to determine the relationship (direction and level) between the distributed leadership characteristics of school administrators and the synergetic climate in schools. "Multiple Regression Analysis" was applied to determine whether school administrators' distributive leadership characteristics predict organizational happiness in schools.

Results

Teachers' perceptions of school administrators' levels of distributive leadership are at a "high" level. While there is no significant difference in terms of gender, age, branch and school type variables, school administrators' levels of distributive leadership according to teacher perceptions; It was seen that there was a significant difference in terms of the number of teachers in the school variable. Teachers' perceptions of the synergetic climate level in schools are at a "high" level. While teachers' perceptions of the synergetic climate level in schools differ in terms of age, branch, school type, and the number of teachers in the school; does not differ in terms of gender variable.

According to the teachers, according to the results of the research on the relationship between school administrators' distributive leadership characteristics and the synergetic climate of the school; Between the "synergic climate" and the "formal structure" dimension, which is one of the sub-dimensions of the distributed leadership scale, "positive moderate", between the "unity of purpose" dimension "positive moderate", "cooperation and trust" dimension "positive moderate". It has been revealed that there is a "moderate positive" relationship between the "sharing responsibility" dimension and a "moderate positive" relationship between the "incentive and initiative" dimension. According to the results of the research on the school administrators' distributive leadership characteristics predict the synergetic climate of the school; School administrators' distributive leadership characteristics significantly predict the synergetic climate of the school. Five sub-dimensions of school administrators' distributive leadership characteristics explain approximately 52% of the total variance in the synergetic climate of the school.

Discussion and Conclusion

The researches and the result of this research show us that; teachers think that the administrators in their schools show distributive leadership characteristics. Distributive leadership characteristics of school administrators; It can be said that it will enable teachers to actively participate in leadership, to work more confidently in the field of education and training, and to take ownership of the work done at school more.

In terms of schools, according to the results of the current research, it can be said that teachers think that there is a synergetic climate in schools. Looking at the results, it can be said that a synergetic climate is formed in schools where there are teachers who participate in leadership and share responsibilities for the school's goals. Distributive leadership characteristics of school administrators significantly predict the synergetic climate of the school.

According to these results, it can be said that a synergetic climate is formed among teachers in schools where distributed leadership is applied.

Başarılarım Gerçek mi?

Are My Achievements Real?

Gamze SADEER ŞEN¹, Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ²

¹Sorumlu Yazar, Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, gamzesadeersen@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0003-2962-9147>)

²Doç. Dr., Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, hadiye3000@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-4576-0295>)

Geliş Tarihi: 26.11.2021

Kabul Tarihi: 04.12.2022

ÖZ

Impostor fenomeni ya da sahtekar fenomeni (*impostor phenomenon*), kişilerin somut kanıtlara ve olumlu değerlendirmelere rağmen başarılarını içselleştiremeyerek, kendilerinin entelektüel bir sahtekâr olduklarına inanmaları ve ifşa olmaktan korkmaları şeklinde ortaya çıkmaktadır. Akademik veya profesyonel anlamda yüksek başarılarına rağmen, sahtekar fenomenini deneyimleyen kadınlar, gerçekten zeki olmadıklarına ve bunun aksi şekilde düşünen herkesi kandırdıklarına inanmaktadırlar. İlk kez Clance ve Imes (1978) tarafından 150'den fazla başarılı kadınla yapılan gözlem ve çalışmalar sonucunda kavramsallaştırılmıştır. Bu deneyimi yaşayan bireylerde kaygı, endişe ve depresyon gibi psikolojik etkiler de görülmektedir. Sahtekar fenomeninin kaynağının, bireylerin aile ve içinde buldukları toplumun verdiği toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili mesajları içselleştirmeleri olabileceği düşünülmüştür. Yapılan çalışmalarla birlikte, bu fenomenin sebepleriyle ilgili tam bir görüş birliği sağlanamamıştır. Sahtekar fenomeni, bireylerin başarısızlık korkusu sebebiyle geri çekilmelerine ve potansiyellerini kullanamamalarına neden olabilir; dolayısıyla bireylerin kariyerlerini olumsuz yönde etkileyebilir. Araştırmalar, bu fenomeni deneyimleyen bireylerin tedavisinde, farklı kuram tekniklerinin kullanıldığı bireysel terapinin ve sahtekar fenomenini deneyimleyen bireylerden oluşan grup terapisinin oldukça etkin olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Sahtekarlık, sahtekar fenomeni, sahtekarlık korkusu.

ABSTRACT

Impostor phenomenon emerges as people cannot internalize their success despite concrete evidence and positive evaluations, believing that they are an intellectual impostor and afraid of being exposed. Despite their high academic or professional achievements, women who experience the fraudulent phenomenon believe that they are not really smart and they are deceiving anyone who thinks otherwise. It was first identified by Clance and Imes (1978) as a result of observations and studies with more than 150 successful women. Psychological effects such as worry, anxiety and depression are also seen in individuals who have this experience. It is thought that the source of the impostor phenomenon may be the internalization of messages related to gender roles given by the family and the society in which they live. With the studies carried out, a complete consensus on the causes of this phenomenon has not been achieved. The impostor phenomenon can cause individuals to withdraw and be unable to use their potential due to fear of failure; therefore, it can negatively affect the careers of individuals. Studies have shown that individual therapy using different theory techniques and group therapy consisting of individuals who have experienced the impostor phenomenon is quite effective in the treatment of individuals who experience this phenomenon.

Keywords: Impostorism, impostor phenomenon, impostor fears.

GİRİŞ

“Sahte” kelimesi dilimize Farsçadan geçmiştir ve “bir şeyin aslına benzetilerek yapılan, düzme, düzmece”, “uydurma”, “gerçek olmayan, yalancı” ve “yapmacık” anlamlarına gelmektedir. “Sahtekar” kelimesinin anlamına bakıldığında “sahte işler yapan, düzmece, sahteci” olduğu görülmektedir (TDK, Güncel Türkçe Sözlük). Dilimize impostor sendromu veya impostor fenomeni olarak da çevrilen kavram; daha yaygın kullanıldığı ve Türkçe’ye daha uygun olduğu düşünüldüğü için “sahtekar” ve ilk kaynak Clance ve Imes tarafından da bu şekilde tanımlandığı için “fenomen” kelimeleri tercih edilerek makale boyunca “sahtekar fenomeni” olarak adlandırılacaktır.

“Bir gün başarılarımın şans eseri olduğu anlaşılacak ve o zaman insanlar benim ne kadar yeteneksiz olduğumu görecekler. Her an rezil olacağım korkusuyla yaşamaktan çok yoruldum.” Bu cümleler sahtekar fenomeni yaşayan herhangi birinin iç sesi olabilir. Sahtekar fenomeni kavramı, dış ölçütlere göre başarılı olan ancak kendilerinin yetersiz olduğu yanılsamasını yaşayan bireyleri anlatır.

Bir dereceye kadar, tüm bireyler “sahtekar”dır ve toplumda bazı rolleri oynamaktadır. Bu durum hayatın bir parçasıdır. İnsanlar yakın ilişkilerinde gösterdikleri benliklerinden farklı bir toplumsal benlik sunarlar; çünkü toplum tarafından buna zorlanırlar. Bununla birlikte, sahtekar fenomenini deneyimleyen bireyler daha fazla sahtelik ve yalnızlık duygusu yaşarlar. Bu durum onlar için bir yükür (Vries, 2005).

Son zamanlarda, pozitif psikolojinin de etkisiyle çalışanların “parlak” yönlerine dikkat çeken çalışmalar yapıyor olsa da (Vergauwe vd., 2014), diğer tarafta başarılarını içselleştirememiş, zekalarından şüphe duyan ve başarısızlıklarının bir gün keşfedileceği korkusuyla yaşamaya devam eden bireyler yer almaktadır. Yapılan çalışmalarda görülmektedir ki yetersizlik hisleriyle sürekli baş etmeye çalışan bu bireyler, başarılarına dair ne kadar nesnel kanıt olursa olsun bunu kabul edemez ve ifşa olacakları korkusunu yaşamaya devam ederler.

Sahtekar fenomenini deneyimleyen bireyler, başarılarını zeka ve yeteneklerine değil; şanslarına ve kişiler arası iletişim becerilerine bağlarlar (Chrisman vd., 1995). Bireylerin, başarılarının yetenek yoluyla değil; şanslı olma, diğerlerinden daha çok çalışma veya diğer insanların kendilerine dair izlenimlerini manipüle etme gibi nedenlere dayandığına dair inanca sahip olmaları olarak açıklanan (Clance ve Imes, 1978) sahtekar fenomeni ilk olarak Clance ve Imes tarafından tanımlanmıştır (Harvey, 1981). Başarılı kadınlarla yapılan terapötik seanslar sırasındaki klinik gözlemler sonucunda bu kadınların, başarılarının nesnel kanıtları olmasına rağmen, entelektüel sahtekar olduklarına inanmak ve sahtekar olarak tanınmaktan korkmak şeklinde yaygın bir psikolojik deneyime sahip oldukları bulunmuştur. Aynı zamanda kaygı, başarısızlık korkusu ve yaşamdan memnuniyetsizlik yaşantıları da gözlemlenmiştir (Sakulku ve Alexander, 2011). Bu fenomeni deneyimleyen kadınlar akademik ve profesyonel alanda üstün başarılarına rağmen, gerçekten parlak olmadıklarına ve aksini düşünen herkesi kandırdıklarına inanmakta ısrar etmektedir (Clance ve Imes, 1978). Yine bu kadınların, bir hata yaparlarsa veya bir şeyde başarısız olurlarsa, kendilerini aptal gibi hissedeceklerini ve küçük düşeceklerini düşünmeleri nedeniyle herhangi bir hata veya başarısızlıktan kaçınmak için büyük çaba harcadıkları görülmüştür (Clance ve O’Toole, 1987). Tüm bunlara bağlı olarak bir yandan değersiz ve yetersiz olarak teşhir edilmekten korkarken diğer yandan başarılı bir imaja sahip olma baskısı sebebiyle endişe, korku ve depresyon duygularını yoğun bir şekilde yaşamaktadırlar (Clance vd., 1995).

Clance, sahtekar fenomenine dair hisleri lisansüstü eğitiminde kendisinin de deneyimlemiş olduğunu dile getirmiştir. Lisansüstü eğitimi sırasında önemli bir sınava girdiğinde başarısız olacağından çok korktuğunu, yapabildiklerinden çok bilemediği soruları hatırladığını belirtmiştir. Bir süre sonra arkadaşları onun endişeli halinden sıkıldığı için şüphelerini dışa yansıtılmaya başladığını ifade etmiştir. İlerleyen zamanlarda kendisi üniversitede öğrencilere ders vermeye

başladığında, öğrencilerinde de benzer korkular olduğunu fark etmiş ve bu öğrencilerle ilgili İmes’le görüş alışverişi yaptığı süreçte “sahtekar fenomeni” kavramını tanımlayan bir makale yazmışlardır (Clance, 2013).

Clance ve İmes’in (1978) hukuk, hemşirelik, tıp, sosyal hizmet ve öğretim üyeliği gibi çeşitli uzmanlıklarda doktora yapmış, alanlarında saygın birer profesyonel veya başarılı birer öğrenci olan 20-45 yaşları arasında 150’den fazla başarılı kadınla yaptıkları beş yıl süren klinik çalışmalarda, bu kadınların kazandıkları başarıları, akademik derecelere, standart testlerdeki yüksek puanlara, meslektaşlarından ve saygın otoritelerden aldıkları övgülere rağmen, içsel bir başarı duygusu yaşamadıkları ve kendilerini “sahtekar” olarak gördükleri tespit edilmiştir. Bu kadınların, başarılarını devam ettirememeye ve yetersizliklerinin ortaya çıkacağı konusunda sürekli olarak korku yaşamalarına bağlı kaygı yaşadıkları da ortaya konmuştur (Langford ve Clance, 1993). Yapılan gözlemler sonucunda çok sayıda kadın lisansüstü öğrencisinin, yapılan bir hata nedeniyle, yanlışlıkla lisansüstü programlara kabul edildiklerini düşündükleri veya yüksek sınav puanlarının şanstın, yanlış notlandırmadan veya profesörlerin hatalı değerlendirmelerinden kaynaklandığını belirttikleri görülmüştür. Kadın profesyoneller, yaygın olarak meslektaşları ve yöneticileri tarafından abartılı bir şekilde değerlendirildiklerini düşünmektedirler (Clance ve İmes, 1978). Bu kadınlara dair gözlemlenen başka bir özellik, gerçekte zeki olduklarını gösteren nesnel kanıtları reddetme konusunda usta olduklarıdır. Zorlandıkları diğer bir nokta da iltifatları veya olumlu geri bildirimleri kabul etmektir. Bununla birlikte, olumsuz geri bildirim aldıklarında bunu gizleme ve eksikliklerinin kanıtı olarak hatırlatıcı gibi görme eğilimindedirler (Clance ve O’Toole, 1987).

YÖNTEM

Çalışmamızın yöntemi sistematik literatür taramasıdır ve 1978-2021 yılları arasında ulaşılabilen alanyazından yararlanılmıştır. Literatür taramaları, mevcut araştırmaları özetleyip önemli noktalarını tek bir belgede sunma şeklinde yapılmaktadır (Harden ve Thomas, 2005). Sistematik literatür taraması ise, bir araştırma sorusunu yanıtlamak için mevcut bulguları önceden belirlenmiş kriterlere göre kapsamlı bir şekilde toplayıp sentezleyerek yeniden değerlendirme anlamına gelmektedir (Yannascoli,2013). Sistematik taramalar, bulguların geleneksel anlatı yönteminden daha objektif bir şekilde değerlendirilmesini sağlamaktadır. Ayrıca gelecekteki çalışmalarda üzerinde durulacak soruları belirlemek için de önemlidir. (Egger vd., 2001).

Bu çalışmada Sistematik Literatür Tarama basamakları (Gabrielsson, 2017) doğrultusunda incelenen hedefler tanımlanarak elektronik ve basılı yayınlara ulaşılmıştır. Ulaşılan yayınlara analiz edilmiş ve bulgular duygu, davranış, cinsiyet rolü, aile ve eğitim düzeyi kodlarına göre temalar oluşturularak düzenlenmiştir. Bu aşamalar şu şekilde gerçekleştirilmiştir;

Öncelikle araştırmanın konusu “Sahtekar Fenomeni (Impostor Phenomenon)” olarak belirlenmiştir. Sahtekar fenomeninin literatürdeki yeri ve önemini tespit etmek amacıyla sistematik tarama gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, konuyla ilgili ilk makalenin yayımlanma tarihi olan 1978 yılı ile 2021 yılları arasındaki ulaşılabilen kaynaklar dahil edilmiş ve taranmıştır. Çalışmanın bilimselliğini korumak amacıyla hakemli dergiler, kitaplar ve yüksek lisans ile doktora tezlerinin incelenmesine karar verilmiştir. Bu kaynaklar dışında, sahtekar kelimesinin anlamına ulaşmak amacıyla Türk Dil Kurumu (TDK) internet sitesine ve sahtekar fenomeni kavramsallaştıran Clance (2013)’in resmi internet sitesine başvurulmuştur

Çalışmaya dahil edilecek araştırmaların kriterleri şu şekilde belirlenmiştir: a) Hakemli dergilerde yayımlanmış makale olması, b) Yazı dilinin Türkçe ya da İngilizce olması, c) Tam metnine erişilmiş olması. İlk olarak Google Akademik (Scholar) ve Dergipark Akademik arama sayfalarında İngilizce ve Türkçe olmak üzere sahtekar fenomeni veya impostor fenomeni başlıklı makaleler taranmıştır. Yüksek lisans ve doktora tezleri için Ulusal Tez Merkezi internet sayfasında arama yapılmıştır. Bu şekilde geniş bir bakış açısı elde edilmesi amaçlanmıştır.

Belirlenen kriterler ve çalışmanın amaçları göz önünde bulundurularak toplamda 25 makalenin kaynak olarak kullanılmasına karar verilmiştir. İncelemenin ardından uygun olduğu düşünülen çalışmalar bir dosyada toplanmıştır. Kullanılacak çalışmalar başlık, yazar, yayın tarihi, odaklandıkları konu, araştırma deseni, veri toplama yöntemi, örnekleme, veri analiz yöntemi, sonuç ve önerileri şeklinde kodlanarak bir Microsoft Excel belgesine kaydedilmiştir.

BULGULAR

İncelenen çalışmalar ışığında elde edilen bulgular, sahtekar fenomeninin cinsiyet rolü, aile faktörü, yaş, eğitim düzeyi ve iş yaşamı gibi birçok açıdan araştırıldığını göstermektedir. Yapılan ilk çalışmalarda, sahtekar fenomenini deneyimlemenin sebebi toplumsal cinsiyet rollerinin etkisiyle açıklanmış olsa da ilerleyen zamanlarda yapılan bazı araştırmaların sonuçları cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur.

Ulaşılan alanyazın bulguları doğrultusunda 1.Sahtekar hissedenden kişilerde duygular, 2. Sahtekar hissedenden kişilerde davranışlar, 3. Sahtekar Döngüsü kavramı ve başarı açmazı, 4. Cinsiyet rolü ve başarılarına güvenme, 5. Yakın çevre olarak aile ve başarıyı içselleştirme ve 6. Eğitim düzeyi ve sahtekar fenomenini deneyimleme alt temaları belirlenmiştir.

3.1.Sahtekar hissedenden kişilerde duygular

Sahtekar hissedenden insanlara birçok özellik atfedilmiş olsa da, Leary ve diğerleri (2000) bu kişilerde genel olarak üç tanımlayıcı özellik görüldüğünü ifade etmişlerdir. Birinci özellik, başkalarının onları gerçekte olandan daha olumlu algıladıkları yönünde sahtekar olma duygusu yaşamalarıdır. Diğer, sahtekar olduklarının ortaya çıkmasından ve başkalarının onların aslında başarısız olduğunu öğrenmelerinden korkmalarıdır. Üçüncü tanımlayıcı özellik de başarılarını içselleştirmekte güçlük çekmeleri ve sahtekarlık duygularını devam ettirecek yönde davranmalarıdır.

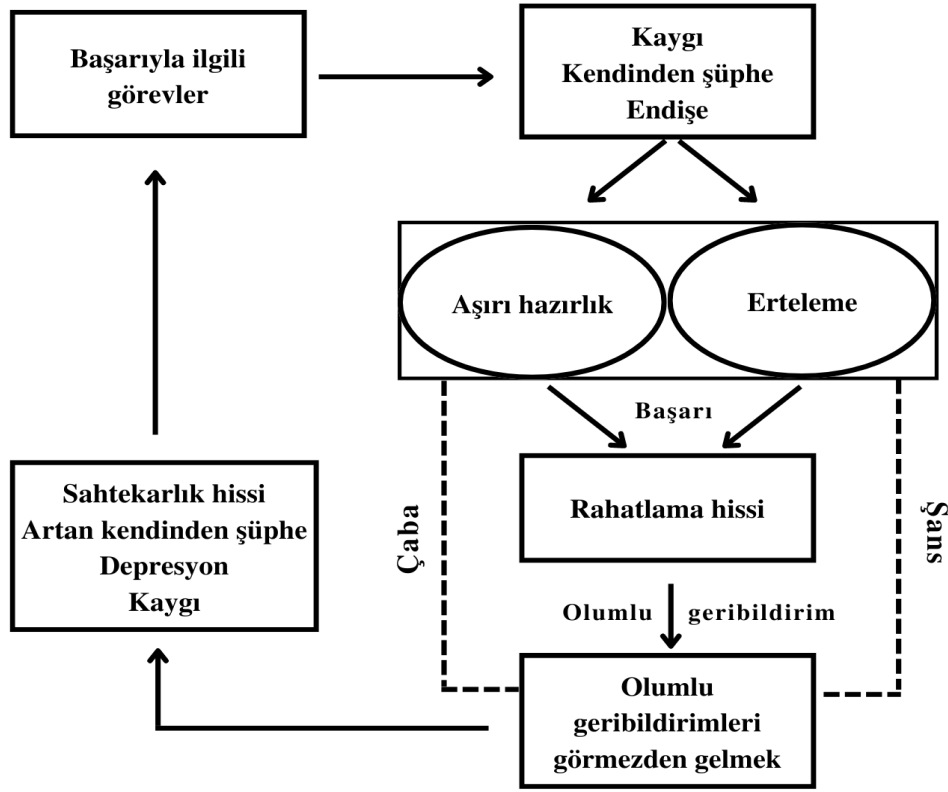
3.2. Sahtekar hissedenden kişilerde davranışlar

Sahtekar fenomenini deneyimleyen bireylerde bazı ortak davranışlar gözlenmiştir. İlk davranışta çalışkanlık ve yoğun çaba söz konusudur. Sürekli olarak sahtekarlığının ortaya çıkacağından korkan kadın, çok fazla çalışır. Çalışma sonucunda başarılı olur; ancak kısa süren mutluluğun ardından yeniden sahtelik duygusunu hissetmeye başlar. Bu döngü devam eder. Bir diğer davranış biçimi, kişinin kendi düşünce ve inançlarını örtbas ederek kendi düşünceleriyle ters düşse bile onay beklediği kişinin değerlerine uygun bir şekilde hareket etmesidir. Bir başkası ise, bireyin onay kazanmak için cazibesini kullanmasıdır. Böylece hem beğenilmeyi hem de entelektüel açıdan tanınmayı amaçlar. Fakat bu davranış başarısızlıkla sonuçlanır; çünkü onay aldığı anda bunu zekasıyla değil cazibesıyla gerçekleştirdiğine inanır ve sahtekarlık duygusu pekişir. Ayrıca, zeki olsaydı dışarıdan onay arama ihtiyacı olmayacağına inandığı için yine sahtekar hisseder (Clance ve Imes, 1978).

3.3. “Sahtekar Döngüsü” kavramı ve başarı açmazı

Clance tarafından tanımlanan “sahtekar döngüsü (impostor cycle)”, sahtekar fenomenini açıklamada dikkate değer bir yere sahiptir. Sahtekar döngüsü, “sahtekarlık” kavramının önemli bir özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır (Clance, 1985, aktaran Sakulku ve Alexander, 2011). Bir mesleki görev veya okul çalışması gibi başarıyla ilgili bir durumda başlayan bu döngüde (Sakulku ve Alexander, 2011) sahtekar fenomenini deneyimleyen bireyler kaygıya iki yoldan biriyle tepki verirler. Bunlar ya aşırı hazırlık ya da başlangıçta erteleme ve ardından yine aşırı hazırlanmadır. Başarının ardından mutluluk ve rahatlama gelir. Ancak, bu rahatlama kısa sürelidir. Yeni başarı durumlarıyla karşılaştıkça endişe ve kendinden şüphe geri dönmekte ve döngü yeniden başlamaktadır. Erteleme ve aşırı hazırlık davranışlarının temelinde de yüksek kaygı yatmaktadır (Thompson vd., 2000). Başarının tekrarlanması sahtekar döngüsünü zayıflatmak yerine sahtekarlık hissini daha çok pekiştirerek bu döngüyü güçlendirmektedir

(Clance ve Imes, 1978). Tekrarlandıkça daha da güçlenen bu döngü, aynı zamanda içinden çıkılmaz bir hal alır.



Şekil 1. Sahtekar Döngüsü (Sakulku ve Alexander, 2011)

3.4. Cinsiyet rolü ve başarılarına güvenme

Başlangıçta, sahtekar fenomeni deneyimini genellikle kadınların yaşadığı, erkeklerin nadiren ve daha az yoğunlukta bu fenomene dair özellikler gösterdiği düşünülmüştür. Buna kaynak olarak atıf kuramına işaret edilmiştir (Clance ve Imes, 1978). Sahtekar fenomeninin genel olarak kadınlar tarafından deneyimlendiği düşüncesi, bireylerin aynı sosyal olayları farklı biçimlerde algılayıp yorumlaması sonucunda bu olaylara farklı anlamlar vermesini inceleyen atıf kuramı (Kağıtçıbaşı, 2012) çerçevesinde yapılan deneysel çalışmalara dayandırılmıştır (Clance ve Imes, 1978). Bu çalışmalardan biri Deaux (1976, aktaran Clance ve Imes, 1978) tarafından yapılmış ve kadınların çeşitli görevleri başarılı bir şekilde tamamlama yetenekleri konusunda erkeklerden daha düşük beklentilere sahip olduklarına dair bulgulara ulaşılmıştır.

Hirschfield (1982), kariyerlerinde başarılı 80 kadınla yaptığı çalışmanın sonucuna göre, kadınların kendilik algıları ile işleriyle ilgili sahip olunması gerektiğini düşündükleri ideal özellikler arasında var olan uyumsuzluğun sahtekar fenomeninin yordayıcısı olduğunu belirtmiştir. Çalışma bulguları neticesinde, kariyerlerinde başarılı olan kadınların kendilerine feminen özellikler atfedilerek yetiştirilip sosyalleştirildikleri; bununla birlikte yapmakta oldukları işlerde daha çok erkeksi olarak nitelendirilebilecek özellikler sergilemeleri gerektiğini düşündükleri ve bunun benliklerinde bir karmaşaya yol açtığı öne sürülmüştür. İçinde buldukları çelişkili durumun yarattığı kaygıyla baş etmeleri için bu kadınlarda çeşitli savunma mekanizmalarının devreye girmesinin sahtekar fenomeninin deneyimlenmesinde tetikleyici olacağına işaret edilmiştir.

Ergenlerle yapılan başka bir çalışmada (Caselman vd., 2006), sahtekarlık duyguları ve düşüncelerine sahip olma deneyiminin ergenlerde de yetişkinlerde görüldüğü sıklıkta var olduğu ve cinsiyete özgü olmadığı, ergen erkek ve kızların sahtekar deneyimini aynı oranda yaşadıkları bildirilmiştir. Hem kızların hem de erkeklerin sahtekar deneyiminden kaçınmak için yakın arkadaşlarının desteğine ihtiyaç duydukları da araştırmada ulaşılan başka bir sonuçtur. Benzer şekilde Bernard ve diğerleri (2002) tarafından 190 psikoloji bölümü üniversite öğrencisinin katılımıyla yapılan araştırmada da sahtekar fenomenini deneyimlemede cinsiyete özgü anlamlı bir farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

3.5. Yakın çevre olarak aile ve başarıyı içselleştirme

Kadınların başarılarını dış etkenlere atfetmesine bir başka neden olarak aile dinamikleri gösterilmiştir (Clance ve Imes, 1978). Sahtekarlık korkularının, erken yaşlarda belirli aile dinamikleri etkisiyle ortaya çıktığı, ergenlik ve yetişkinlikte başarılı olmak için sosyalleşme yoluyla pekiştirildiği düşünülmektedir (Sakulku ve Alexander, 2011). Buna göre, bu kadınlar aile dinamikleri göz önünde bulundurularak iki grupta incelenmiştir.

İlk gruptaki kadınların kardeşi veya yakın akrabalarından biri “zeki” olarak tanımlanmaktadır. Diğer yandan bu kadınlara aileleri tarafından doğrudan ya da dolaylı bir biçimde duyarlı ya da sosyal açıdan yetenekli oldukları söylenmiştir. Yani çekirdek veya geniş ailenin kadına verdiği mesaj, zekası ile başardığı her şeye rağmen kardeşleri kadar zeki olduğunu asla kanıtlayamayacağıdır. Bir yanı buna inanan ancak diğer yanıyla da bu düşünceyi çürütmek isteyen kadın, okulun kendisine sunduğu fırsatla yüksek notlar alıp akademik başarılar elde eder. Bunlara rağmen aile, akademik performansı düşük olan kardeşi “zeki” olarak tanımlamaya devam eder ve diğerinin başarılarından pek etkilenmemiş görünür. Kadın bir yandan zeki olduğuna dair onay almanın yollarını ararken diğer yandan zekasından şüphe eder ve böylece sahtekar fenomeni deneyimi ortaya çıkar (Clance ve Imes, 1978).

Konuyla ilgili bir araştırmanın verileri, yukarıdaki görüşleri destekler niteliktedir. Rätty ve diğerleri (2002) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları klasik cinsiyet rolleriyle ilgili atıflara paralellik göstermektedir. Buna göre erkek çocukların ebeveynleri, çocuklarının matematik başarılarını onların yetenekleriyle ilişkilendirirken kız çocukların ebeveynleri genellikle çocuklarının çok çalışmasına, bir diğer ifadeyle çocuklarının çabasına bağlılardır.

İkinci grupta ise aile kızlarına zeka, kişilik, dış görünüş ve yetenekler dahil olmak üzere her yönden üstün olduğu mesajını vermektedir. Aile üyelerinin gözünde mükemmel olan kızın isterse yapamayacağı şey yoktur. Ancak çocuk zamanla her istediğini yapamadığı deneyimler yaşamaya başlar ve bazı şeyleri başaramaz. Bir yandan ailesinin beklentilerini yerine getirmek zorunda hissederken diğer yandan her koşulda övüldüğü için ailesinin kendisi hakkındaki yorumlarına güvenmemeye başlar. Bu durum kendinden şüphe etmesiyle sonuçlanır. Okula gittiğindeyse bu şüpheler yoğunlaşır; çünkü ailesi tarafından zekilik “kolaylıkla mükemmel olma” olarak tanımlanmıştır. Buna göre her istediğini kolaylıkla başarabilecek biri olduğunu içselleştirerek büyüyen çocuk bu beklentiye uygun şekilde yaşayamayacağını anlar ve zeki olmadığını, entelektüel bir sahtekar olduğunu düşünür (Clance ve Imes, 1978).

Taylor (2009), sahtekar fenomeni başlığı altında çocukluk ve aile kökeniyle ilgili yaptığı literatür taraması sonucunda dört ana temaya işaret etmiştir: Ebeveynlik stilleri, ebeveynleşme, ev veya ev dışındaki çevre ve başarı beklentileri. King ve Cooley (1995), 127 lisans öğrencisinde ailenin başarı yönelimli olması ile sahtekarlık korkularının gelişimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya göre, başarının önemini ve rekabeti vurgulayan aile tutumu ile sahtekarlık korkuları arasında ilişki bulunmuştur. Bir diğer bulgu ise, sahtekar fenomeninin başarı ve başarıya yönelik davranışı, kadınlarda erkeklere göre daha iyi yordadığı yönündedir. Bu araştırmada ayrıca kadınlar ve erkeklerin başarı ölçütü olarak algıladığı alanların farklı olabileceği yorumu getirilmiştir. Kadınlar için başarı akademik alandaki çalışmalar ve bu çalışmalara harcanan zamanı ifade edebilecekken erkekler için bu alan sanat, spor, liderlik gibi örneklenebilir. Sahtekar

fenomenini deneyimlemede cinsiyet farklılıkları ile ilgili araştırmaların bu noktayı da kapsamayı önerilmiştir.

Castro ve diğerleri (2004), çocukluklarında ebeveynleştirilen bireylerin yetişkinlikte sahtekarlık duygularını yaşama durumlarını araştırmışlardır. Ebeveynleşme; çocuklara, ebeveynlerin duygusal ve maddi sorumluluklarının verilerek adeta bir ebeveyn rolü üstlenmeleri olarak tanımlanabilir. Ebeveynleştirilmiş çocuklarda genellikle depresyon, intihar eğilimi, utanç, aşırı suçluluk, yüksek düzeyde endişe, sosyal izolasyon ve psikosomatik sorunlar gibi etkiler görülmektedir (Jurkovic, 1997). Lisansüstü öğrencilerden oluşan grupla yapılan çalışmanın sonucunda, sahtekarlık duygularını yaşama ile çocuklukta ebeveynleşme arasında anlamlı bir pozitif ilişki bulunduğu bildirilmiştir. Bu durumdan yola çıkılarak ebeveynleştirilmiş çocukların kendilerinden istenen ve gelişimlerine uygun olmayan “yetişkin” görevlerini gerçekleştirmek için kendilerini yeterli hissetmedikleri; ancak buna rağmen büyük olasılıkla ebeveynleriyle duygusal bağlarını korumak amacıyla bu görevleri yapmaya devam ettikleri öne sürülmüştür. Dolayısıyla sahte bir benlik geliştiren ve aynı zamanda ebeveynlerinden onay almak için yetersizlik duygularını gizleyen çocukların bu yetersizlik duygularının onlar büyüdükçe kimliklerinin bir parçası olarak kalmaya devam ettiği düşünölmüştür (Castro vd., 2004).

Bussotti (1990), sahtekar fenomeni ile ilgili yapmış olduğu araştırmada üç amaç belirlemiştir: 1. Sahtekar fenomeni yaşayan bireylerin aile yapılarındaki benzerlikleri tespit etmek, 2. Sahtekar fenomenile bağlantılı iki farklı aile rolü olup olmadığını belirlemek, 3. Cinsiyet ve doğum sırasının sahtekar fenomenine etkisini saptamak. Çalışma Georgia eyaletinde lisans ve yüksek lisans öğrenimlerini sürdüren farklı etnik kökenlere sahip 208’i kadın, 94’ü erkek toplamda 302 kişiden oluşan bir grupla yürütölmüştür. Çalışma sonucunda, aile üyeleri arasındaki bağlılık, yardımlaşma ve desteğin derecesi olarak açıklanan uyum (*cohesion*) ile sahtekar fenomeni arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Buna göre, sahtekar fenomenine dair deneyimler arttıkça aile arasındaki bağlılık ve desteğin azaldığı belirtilmiştir. Yine sahtekar fenomeni ile *dışavurumculuk (expressiveness)* arasında da negatif korelasyon tespit edilmiş ve aile üyeleri arasındaki iletişimde açıklık ve netlik eksikliğinin sahtekarlık duygularındaki artışla bağlantılı olduğu anlaşılmıştır. Bu çalışma kapsamında, bireyleri sosyal beceri veya zeka açasından tanımlayan aile rolleri ile sahtekar fenomeni arasında bir bağlantı bulunmamıştır. Üçüncü amaç olan cinsiyet, doğum sırası ve sahtekar fenomeni arasındaki ilişki incelendiğinde ise ortanca çocuk olan ve sahtekar fenomenini deneyimleyen erkeklerin duyarlılık rol puanları, ortanca çocuk olup sahtekar fenomeni deneyimlemeyen erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

3.6. Eğitim düzeyi ve sahtekar fenomenini deneyimleme

Harvey (1981), kariyer süresinin sahtekar fenomeni üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında lisansüstü birinci sınıf öğrenciler ile son sınıf öğrencilerin puanlarını karşılaştırmıştır. Beklediği gibi, birinci sınıf öğrencilerin ileri sınıf öğrencilere göre sahtekar fenomenini daha yoğun deneyimlediğini tespit etmiştir. Buna göre, lisansüstüne yeni başlayan öğrencilerin başarıları sınav puanı, not ortalaması gibi değişkenlerle nesnel olarak her ne kadar ölçölmüş olsa da bu rolün yeniliğinin bireydeki sahtekar fenomenile ilişkili entelektöel sahtelik duygularını ortaya çıkardığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte, zamanın başarıyı özümsemeye ve sahtekar fenomenine dair duyguların azalmasını sağlamada önemli bir etken olduğunu da belirtmiştir.

Bireylerin entelektöel ve profesyonel sahtekarlığa ilişkin kendi algılarını değerlendirmek amacıyla kullanılmak üzere (Yofi, 2020) geliştirilen ölçeklerden biri olan *Clance Impostor Phenomenon Scale (CIPS)* Türkçe’ye Clance Sahtekar Fenomeni Ölçeği adıyla çevrilmiştir (Özdemir, 2015). Bireylerin kendilerini başarılı olarak tanımlayan dış standartların aksine, kişisel yetersizlik ve sahtekarlık hislerini değerlendirmek için geliştirilmiş 20 maddelik bir ölçektir. Ölçek; başarısızlık korkusu, başarının şansa, hataya veya çekiciliğe atfedilmesi, öne çıkma arzusu, başkalarına yanlış bir izlenim vermiş olma hissi, başkalarının onayının önemsenmemesi,

değerlendirilme korkusu, başarının tekrarlanamayacağı korkusu ve kişinin yaşatlarından daha az yetenekli olduğu duygusunu içeren maddeler içermektedir (Langford ve Clance, 1993).

Bireylerde sahtekarlık olgusu bireysel veya grupla terapi esnasında ortaya çıkmaktadır. Çünkü bireyler “sahtekar” olduklarına o kadar inanırlar ki, bunun değiştirilmesi için hiçbir şey yapılamayacağını düşünürler (Clance ve Imes, 1978). Sahtekarlık danışanda başlangıçta birçok farklı şekilde ipucu verebilir; başlıca ikisi şu şekildedir: Çok başarılı bir kişinin başarısıyla bağlantılı aşırı miktarda endişe ve kaygı ya da görünüşte yetenekli bir kadında hırs veya başarı eksikliğidir (Clance ve O’Toole, 1987).

Yapılan bir çalışmada, sahtekar fenomenini deneyimleyen bireylerin yaşadıkları kaygıyla duygusal tepkilere, kendilerini meşgul etmeye ve hayal kurmaya odaklanarak başa çıkmaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun, bireylerin sosyal destek almasında ve hedeflerine odaklanmasında engelleyici bir rol oynadığı ve dolayısıyla olumsuz duyguların artmasına sebep olduğu düşünülmüştür (Sakulku, 2009).

Sahtekar fenomeni semptomlarını hafifletmeye yönelik bireysel ya da grup müdahalelerinde aşırı düzeydeki öz beklenti, zarar görme düşüncesiyle ilgili aşırı endişe ve yaşamın zorlukları ve sorumluluklarla yüzleşmekten kaçınmanın daha kolay olduğu fikri üzerinde bilişsel olarak yeniden yapılandırma hedeflenmelidir (Cromwell, 1989).

Terapi aynı zamanda, performans endişelerini sahtekarlar için çok baskın hale getiren yıkıcı başarısızlık korkularını keşfederek şimdiki zamanda davranış değişikliğine odaklanabilir. Bu başarısızlık korkuları muhtemelen altta yatan yetersizlik ve utanç duygularından kaynaklanmaktadır. Başarma dürtüsünün altında yatan ihtiyaçlara erişmek için Gestalt egzersizleri, yeni davranış denemeleri ve risk alma için ev ödevleri ve sahtekarlık hissi ile ilgili bilişsel yeniden yapılandırma gibi değişime yol açabilecek aktif tekniklerin kullanımı önerilmektedir (Clance, 1985, aktaran Langford ve Clance, 1993).

Sahtekar fenomenini deneyimleyen bireylerle yapılan psikoterapinin temel amacı, danışanın özsaygısının başkalarının onayına bağlılığını azaltmak ve daha içselleştirilmiş bir benlik değeri oluşturmaktır (Langford ve Clance, 1993). Bu bireylerle yapılan bireysel terapide eklektik yaklaşımın en etkili yöntem olduğu belirtilmiştir. Diğer yandan, yalnız olmadıklarını fark etmeleri ve paylaşımda bulunmak için cesaretlenmeleri açısından grup terapileri de önerilmektedir (Clance ve Imes, 1978).

Elde edilen bulgulara göre, sahtekar fenomenini deneyimleyen insanların bazı ortak davranışlar gösterdiği ve bu davranışların bir sonucu olarak sahtekar döngüsünün meydana geldiği görülmektedir. Sahtekar döngüsüyle birlikte bireyler bir açmazın içine girmekte ve bireylerin yaşadıkları yüksek kaygı bu açmazdan çıkmayı daha da zor bir hale getirmektedir. Bireyler, sahtekar duygularının değişmeyeceğini kabullenmeleri sebebiyle, çoğunlukla bu durumdan dolayı değil; farklı bir sebeple ruh sağlığı uzmanlarına başvurumaktadırlar. Sahtekar fenomenine sahip oldukları ise terapi sürecinde anlaşılmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Aile ve ağırlıklı olarak erkek egemen bir sosyal sistemde kabul edilen kadın cinsiyet rolleri, sahtekarlık duygularının zeminini oluşturmuş ve bu fenomen kişiler arası ve sosyal bağlamda yer etmiştir (Clance vd., 1995). Bu sebeple toplumsal cinsiyet rollerine ve eşitliğe ilişkin çalışmaların, sahtekar fenomenini deneyimleme noktasında da etkili olabileceği düşünülebilir.

Konuyla ilgili olarak kalıpyargılara bağlı bir durum da akla gelmektedir. Bir gruba ilişkin inanç ve yargılar olarak tanımlanan kalıpyargılar, bir olay ya da kişiyle ilgili beklentileri şekillendirmeye etki eder (Kağıtçıbaşı, 2012). Kadınların zeki ve başarılı olamayacağına dair toplum etkisiyle oluşan kalıpyargıları içselleştiren kadınlar, başarılarını zeka ve yetenekleri

yerine şans, hata, tesadüf, çaba gibi faktörlere atfetme yanlılığı yaşayabilirler. Toplum bireylere henüz çocukken değerler empoze etmeye başlar ve çocuklar bu değerlerle yüzleşmek zorunda kalırlar. Toplumun erkeklerden beklediği özellikler genelde yetenek ve nesnellik etrafında toplanırken, kadınlarda vurgulananlar ise sıcaklık ve dışavurumculuktur (Clance vd., 1995).

Kız çocuklarının zeki olmadığına dair kalıpyargılar taşıyan ebeveynlerin, doğal olarak çocuklarını da bu doğrultuda yetiştirerek çocuklara kendi zekalarından şüphe edecekleri boyuta kadar varabilecek bir inancı aşılatabilecekleri ve kız çocuklarının bunu içselleştirebilecekleri düşünülebilir. Aynı zamanda zekalarıyla ilgili olumlu dönüt alamayan ve çabaları pekiştirilen çocukların ileriki hayatlarında da başarılarını zekaları yerine çabalarına atfetmeleri sürpriz olmayacaktır.

Benlik kavramıyla uyumsuz olan benlik özelliklerinin olumlu olsa bile tanınması tehdit edici algılanır ve kaygı durumuna yol açar. Bundan dolayı, ailesi zekasını pekiştirmemiş veya takdir etmemiş bir kız çocuğu, zekayı benliğine dahil etmez. Zeki olduğu gösterildiğinde, benlik duygusuyla uyumunu korumak için bunu çarpıtması muhtemeldir. Başarıyı kabul edebilir; ancak başarıya ulaşma yöntemini yanlış yorumlayacak, yeteneğini vurgulamak yerine çok çalışmasını veya yetkin kişinin hoşgörülü olmasını vurgulayacaktır (Clance vd., 1995).

Birinci grupta açıklanan aile dinamikleri incelendiğinde akla Erikson'un psikososyal gelişim kuramı gelmektedir. Erikson kuramında yaşamsal önem taşıyan ve kişilik gelişiminde dönüm noktası olan sekiz gelişim aşaması tanımlanmıştır. Bu aşamalardan biri de ergenlik öncesinde, ilkökul çağını kapsayan "başarıya karşı aşağılık duygusu" dur. Bu aşamada çocuk beceri ve yeteneklerini diğer çocuklarla karşılaştırmaktadır. Başarılı olursa çocukta yeterlik duyguları gelişir; fakat başarısızlık durumunda tam tersi gerçekleşir ve çocuk yetersizlik duygusu yaşar (Burger, 2006). Bu dönemde başarıları pekiştirilmeyen veya görmezden gelinen çocukların yetersizlik duygusu geliştirdiği ve başarısızlığı içselleştirdiği göz önüne alınırsa ileriki yaşamlarında, özellikle kariyerleriyle ilgili bu yetersizlik duygusunu yaşamaya devam edebilecekleri düşünülebilir.

Çocuklarına mükemmel olduğu ya da isterse başaramayacağı bir şey olmadığı mesajlarını veren ve bu çalışmada ikinci grup kapsamında bahsedilen aileler, bu şekilde çocuklarına benlikleriyle ilgili gerçekçi değerlendirme yapma fırsatını tanımamaktadır. Ne isterse yapabileceğini ve başarabileceğini düşünen çocuk, başarısızlıkla karşılaşmaya başladığında hayal kırıklığı yaşayacaktır. Zamanla başaramayacağı inancını içselleştirip yetişkin hayatında dahi başarılarına çaba, tesadüf, hata gibi farklı anlamlar yükleyebilecektir.

Verdiği mesajlarla büyük beklentiler oluşturan ebeveynlerinin bu beklentilerine cevap veremeyeceğini fark ettikçe çocuğun özsaygısı zarar görebilir. Bireyin kendi değerine ve çeşitli alanlardaki becerilerine yönelik değerlendirmeleri şeklinde tanımlanan ve benlik kavramının bir yönü olan özsaygı, ideal benlik ile gerçek benlik arasındaki fark açıldıkça düşer (Bee ve Boyd, 2009). Burada bireyler için bir uyumsuzluk durumu ortaya çıkmaktadır; yani bireylerin kendilerine dair algılarıyla gerçek yaşantıları arasında bir çelişki bulunmaktadır (Corey, 2008). Büyük beklentilerle büyüyen çocuğun buna uygun olarak hedeflerini gerçekleştirememesi, onun özsaygı düzeyinin düşmesine yol açabilecektir. Ebeveynlerinin mükemmellik standartlarına uymadığı için çocuk utanç duyabilecek ve buna bağlı olarak kendisinden son derece gerçekçi olmayan beklentilere sahip olma eğilimi geliştirecektir (Clance vd., 1995).

Tüm bunlarla birlikte bazı çalışma sonuçlarına göre, cinsiyetler arasında sahtekar fenomenini deneyimleme açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır (Langford ve Clance, 1993). Cromwell (1989) de yaptığı çalışmada benzer bulgular elde etmiş ve sahtekar fenomenini deneyimleyen ve deneyimlemeyen bireylerde cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmadığını bildirmiştir. Buna sebep olarak hem kültür farklılıkları hem de değişen toplumlarda cinsiyet rollerinin eski kalıpları yıkmaya başlaması düşünülebilir. Diğer yandan, kadınların daha fazla kendilerini ifade etmeye teşvik edilmesinin yanında cinsiyet rollerine

ilişkin atıfların değişimiyle birlikte erkeklerin de kaygı, endişe ve şüphelerini dışavurmaya başlamaları etkili olabilir.

Aile dinamikleri ile sahtekarlık arasındaki ilişkiyi araştıran bazı çalışmaların bulgularına göre, iki değişken arasındaki korelasyonların güçlü olmadığı görülmüştür. Bunun yanında sahtekarlık ile algılanan aşırı koruyucu ebeveyn kontrolü arasında zayıf bir pozitif ilişki bulunmuştur ve bu ilişkinin babaya ilişkin aşırı koruyucu kontrol algısı için daha güçlü olabileceği düşünülmüştür (Sakulku ve Alexander, 2011). Aşırı koruyucu ebeveyn tutumunda çocuğun kontrolü ve çocuğa karşı özenin gereğinden fazla olması söz konusudur (Yavuzer, 2013). Bu durumda çocuğun aileden bağımsızlaşması ve kendi kararlarını vermesi zorlaşır. Böylece çocuk ailesi ne derse onu yapacak ve onların değerlerini olduğu gibi benimseyecektir. Burada, çocuğun yapması gereken birçok şeyi ailesi çocuk yerine yaptığı için becerilerini keşfetme ve başarıma duygusunun eksikliği sonucunda kendi başına elde ettiği başarıları da içselleştirmeyip dışa atfedebileceği düşünülmektedir.

Tablo 1. Sahtekar Fenomeni Deneyiminin Yaşanmasına Etki Eden Aile Faktörleri

<i>Araştırma</i>	<i>Ailedeki Faktör</i>
<i>Bussotti (1990)</i>	Aile uyumunun düşük düzeyde olması Aile içi iletişimde açıklık ve netlik eksikliği
<i>King ve Cooley (1995)</i>	Ailenin başarı yöneliminin yüksek düzeyde olması
<i>Sakulku ve Alexander (2011)</i>	Algılanan aşırı koruyucu ebeveyn tutumu
<i>Castro vd. (2004)</i>	Ebeveynleşme

Yukarıdaki tabloda, bu makalede yer alan ve sahtekar fenomeni ile aile arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşan çalışmaların bulguları bir arada verilmiştir.

Sahtekarlık korkuları ile kaygı ve depresyon arasında ilişki kurulmuş olsa da bu fenomenin klinik düzeyde kaygı veya depresyona yol açtığına dair hiçbir kanıt yoktur. Sahtekar fenomenini deneyimleyen bireylerin yaşadığı duygusal sonuçlar, olumsuz psikolojik etkilerin bir bileşimi olarak görülmelidir ve belirli bir klinik semptomdan ziyade genel olarak psikolojik stres açısından ele alınmasının uygun olduğu düşünülmektedir (Sakulku, 2009). Lester ve Moderski (1995)' nin 233 lise öğrencisiyle yaptığı bir çalışmada, sahtekarlık duyguları ile yaş ve cinsiyet arasında bir ilişki bulunamamıştır. Bununla birlikte kişinin diğerlerinin sandığından daha az yetkin olduğu hissini ve kişinin gerçek benliğini gizlemeye yönelik genel eğiliminin, psikopatoloji göstergeleriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Cromwell (1989) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen bir diğer bulgu, sahtekar fenomenine sahip bireylerde kendinden yüksek beklenti, onay ihtiyacı, aşırı kaygı ve çaresizlik puanlarının bu fenomeni yaşamayan bireylere göre anlamlı ölçüde yüksek olduğu yönündedir. Bireylerin sahtekar fenomeni ile ilgili duygularını kontrol etmek için başkalarının onayına göre hareket etmek yerine, özerklik ve öz-yeterlik duygusuyla birlikte kendini yatıştırma yeteneği geliştirmelerini desteklemek önemlidir (Pannhausen vd., 2022). Sahtekar fenomeninin bireylerin yaşamlarını yalnızca psikolojik açıdan değil; psikolojik yaşantılara bağlı olarak kariyer ve hayat standartları konusunda da etkileyebileceği düşünülmektedir. “Sahtekar” hisseden ve bunun açığa çıkacağından korkan bireyler, kariyerlerinde geri adım atabilirler, arka plana çekilmeyi tercih edebilirler ve bu durum sonuç olarak onların potansiyellerini gerçekleştirmelerine engel teşkil edebilir. Bireyler sahtekar fenomeni deneyimleri sebebiyle kariyer hedeflerine ulaşamayabilirler.

Clance ve diğerkleri (1995), sahtekar fenomenine yönelik grup psikoterapisini en etkili yollardan biri olarak belirtmişlerdir. Sahtekar deneyimi, kişinin kendi başarıları hakkındaki algısı ile diğerklerinin algıları arasındaki bir çelişki olarak görülmesi sebebiyle kişilerarasıdır. Bu nedenle grup terapisi tercih edilen yöntemdir.

Bu nedenle grup terapisinde, sahtekarlık hislerinin hem kişilerarası hem de içsel yönleri ele alınıp çözülebilir. Danışanın keşfedebileceği, risk alabileceği ve güçlü yönlerini ortaya çıkarabileceği bir ilişki ortamı oluşturması sebebiyle de grup terapisi oldukça etkili bir yöntem gibi görünmektedir.

KAYNAKÇA

- Bee, H. & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. Kaknüs Yayınları.
- Bernard, N.S., Dollinger, S.J. & Ramaniah, N.V. (2002). Applying the big five personality factors to the impostor phenomenon. *Journal of Personality Assessment*, 78(2), 321-333. https://doi.org/10.1207/S15327752JPA7802_07
- Burger, J.M. (2006). *Kişilik*. Kaknüs Yayınları.
- Bussotti, C. (1990). *The impostor phenomenon: Family roles and environment*. [Doctoral dissertation, Georgia State University]. Atlanta.
- Caselman, T.D., Self, P.A. & Self, A.L. (2006). Adolescent attributes contributing to the impostor phenomenon. *Journal of Adolescence*, 29(3), 395-405. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.07.003>
- Castro, D.M., Jones, R.A. & Mirsalimi, H. (2004). Parentification and the impostor phenomenon: An empirical investigation. *The American Journal of Family Therapy*, 32, 205-216. <https://doi.org/10.1080/01926180490425676>
- Chrisman, S.M., Pieper, W.A., Clance, P.R., Holland, C. L. & Glickauf-Hughes, C. (1995). Validation of the Clance impostor phenomenon scale. *Journal of Personality Assessment*, 65(3), 456-467. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6503_6
- Clance, P.R. (2013). *Impostor phenomenon (IP)*. Retrived from https://www.paulineroceclance.com/impostor_phenomenon.html
- Clance, P.R., Dingman, D., Reviere, S.L. & Stober, D.R. (1995). Impostor phenomenon in an interpersonal/social context: origins and treatment. *Women & Therapy*, 16(4), 79-96. https://doi.org/10.1300/J015v16n04_07
- Clance, P.R. & Imes, S. (1978). The impostor phenomenon in high achieving women: dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy Theory, Research and Practice*, 15(3), 241-248. <https://doi.org/10.1037/h0086006>
- Clance, P.R. & O'Toole, M.A. (1987). The impostor phenomenon: An internal barrier to empowerment and achievement. *Women and Therapy*, 6, 51-64. https://doi.org/10.1300/J015V06N03_05
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma kuram ve uygulamaları*. (Çev. T. Ergene). Mentis Yayıncılık.
- Cromwell, B.H. (1989). *The impostor phenomenon in the classroom: Personality and cognitive Correlates*. [Doctoral dissertation, Old Dominion University]. Virginia.

- Egger, M., Smith, G.D. & O’rourke, K. (2001). Rationale, potentials, and promise of systematic reviews. İçinde: D.G. Egger, M., Smith, G.D. & Altman, D.G. (Ed.), *Systematic reviews in health care: meta-analysis in context*. (s. 13-37). BMJ.
- Gabrielsson, J. (2017). Corporate governance and entrepreneurship: Current states and future directions. İçinde: Gabrielsson, J. (Ed.), *Handbook of research on corporate governance and entrepreneurship*. (s. 3-26). Edgar Elwar Publishing.
- Harden, A. & Thomas, J. (2005). Methodological issues in combining diverse study types in systematic reviews. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(3), 257–271. <https://doi.org/10.1080/13645570500155078>
- Harvey, J. C. (1981). *The impostor phenomenon and achievement: A failure to internalize success*. [Doctoral dissertation, Temple University]. Philadelphia.
- Hirschfield, M. M. (1982). *The impostor phenomenon in successful career women*. [Doctoral dissertation, Fordham University]. New York.
- Jurkovic, G. J. (1997). *Lost childhoods: The plight of the parentified child*. Brunner-Routledge.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). *Günümüzde insan ve insanlar: sosyal psikolojiye giriş*. Evrim Yayınevi.
- Kets de Vries, M.F.R. (2005). The dangers of feeling like a fake. *Harvard Business Review*, 2005, 83(9), 108-116.
- King, J.E. & Cooley, E. L. (1995). Achievement orientation and the impostor phenomenon among college students. *Contemporary Educational Psychology*, 20(3), 304-312. <https://doi.org/10.1006/ceps.1995.1019>
- Langford, J. & Clance, P.R. (1993). The impostor phenomenon: Recent research findings regarding dynamics, personality and family patterns and their implications for treatment. *Psychotherapy*, 30(3), 495-501. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.30.3.495>
- Leary, M.R., Patton, K.M., Orlando, A.E. & Funk, W.W. (2000). The impostor phenomenon: self-perceptions, reflected appraisals, and interpersonal strategies. *Journal of Personality*, 68, 725–756. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00114>
- Lester, D. & Moderski, T. (1995). The Impostor phenomenon in adolescents. *Psychological Reports*, 76, 466. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.466>
- Özdemir, G. (2015). *Başarılarımın sahibi ben değilim: Sosyal kimlik, sosyal baskınlık ve sistemi meşrulaştırma kuramları perspektifinden sahtekâr fenomeni*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Pannhausen, S., Klug, K., & Rohrmann, S. (2020). Never good enough: The relation between the impostor phenomenon and multidimensional perfectionism. *Current Psychology*, 41, 888-901. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00613-7>
- Räty, H., Vänskä, J., Kasanen, K. & Kärkkäinen, R. (2002). Parents’ explanations of their child’s performance in mathematics and reading: a replication and extension of Yee and Eccles. *Sex Roles*, 46(3), 121-128. <https://doi.org/10.1023/A:1016573627828>
- Sakulku, J. (2009). *Imposter fears: Some hypothesised antecedents and consequences*. [Doctoral dissertation]. University of Tasmania.
- Sakulku, J. & Alexander, J. (2011). The impostor phenomenon. *International Journal of Behavioral Science* 2011, 6(1), 75-97. <https://doi.org/10.14456/ijbs.2011.6>
- Sahtekar (t.y.). *Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlük içinde*. Erişim adresi: <http://www.tdk.gov.tr/>

- Taylor, A. (2009). *The impostor phenomenon: A look at the outside, the inside, and the other side through scholarly personal narrative*. [Doctoral dissertation]. Colorado State University.
- Thompson, T., Foreman, P. & Martin, F. (2000). Impostor fears and perfectionistic concern over mistakes. *Personality and Individual Differences*, 29, 629-647. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00218-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00218-4)
- Vergauwe, J., Wille, B., Feys, M., De Fruyt, F. & Anseel, F. (2014). Fear of being exposed: The trait-relatedness of the impostor phenomenon and its relevance in the work context. *Journal of Business and Psychology*, 30(3), 565–581. <https://doi.org/10.1007/s10869-014-9382-5>
- Yannascoli, S.M., Schenker, M.L., Carey, J.L., Ahn, J. & Baldwin, K.D. (2013). How to write a systematic review: A step-by-step guide. *University of Pennsylvania Orthopaedic Journal*, 23, 64-69.
- Yavuzer, H. (2013). Çocuk yetiştirmede farklı ebeveyn tutumları. İçinde: Yavuzer, H. (Ed.), *Anababa okulu*. (s. 115-127). Remzi Kitabevi.
- Yofi, Y. (2020). Validation of the clance impostor phenomenon scale with female Hebrew-speaking students. *Journal of Experimental Psychopathology*, 11(4), 1-8. <https://doi.org/10.1177/2043808720974341>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The concept of the impostor phenomenon describes individuals who are successful according to external criteria but experience the illusion that they are incompetent. Individuals who experience the impostor phenomenon do not attribute their success to their intelligence and abilities. They attribute it to their luck and interpersonal communication skills (Chrisman et. al., 1995). The impostor phenomenon was first described by Clance and Imes (Harvey, 1981). Clance and Imes (1978) conducted clinical studies for five years with more than 150 successful women aged 20-45 years who were both respected professionals or successful students in their fields, with doctorates in various specialties such as law, nursing, medicine, social work, and teaching. They found that despite their achievements, academic degrees, high scores on standardized tests, and praise from colleagues and respected authorities, they did not experience an internal sense of accomplishment and perceived themselves as "dishonest". It has also arrived that these women experience anxiety because of the fear that they will not be able to maintain their success and that their inadequacies will be emerged (Langford & Clance, 1993).

Methods

The method of our study is systematic literature review and the literature available between 1978 and 2021 was used. A systematic literature review means a comprehensive reassessment of existing findings and the collection and synthesis of them according to predetermined criteria to answer a research question (Yannascoli, 2013). This study was carried out in a systematic review model in order to determine the place and importance of the impostor phenomenon in the literature.

Results

Some common behaviors have been observed in individuals experiencing the Impostor Phenomenon. The first behavior is hard work and too much effort. Constantly fearing that her fraud will be exposed, the woman works too hard. As a result of the study, it will be successful, but after a short period of happiness, she begins to feel impostor again. Another form of behavior is to cover up one's own thoughts and beliefs, and to act in accordance with the values of the person for whom approval is sought, even if it contradicts their own (Clance & Imes, 1978).

At first, it was thought that women generally experience the Impostor Phenomenon, while men rarely and less intensely exhibit features of this phenomenon. Attribution theory has been referred to as a source for this (Clance & Imes, 1978). However, it is thought that fears of fraud emerge with the effect of some family dynamics at an early age (Sakulku & Alexander, 2011).

Women were examined in two groups considering family dynamics. A sibling or a close relative of the women in the first group is defined as "intelligent". On the other hand, these women were told by their families directly or indirectly that they were "sensitive" or socially skilled. So the message of the nuclear or extended family to the woman is that despite everything she has accomplished with her intelligence, she will never prove to be as smart as her siblings. In the second group, the family gives the message that their daughters are superior in every way, including intelligence, personality, appearance and abilities. There is nothing that the girl who is perfect in the eyes of her family members cannot do if she wants to. However, the girl begins to have experiences in which she cannot do everything she wants and cannot achieve some things. On the one hand, she feels obligated to fulfill her family's expectations, on the other hand, she begins to distrust her family's comments about her because she is praised under all circumstances. This results in self-doubt (Clance & Imes, 1978).

However, according to some study results, no significant difference was found between the genders in terms of experiencing the impostor phenomenon (Langford & Clance, 1993).

The impostor phenomenon in individuals emerges during individual or group therapy. Because individuals believe that they are "dishonest" so much that they think that nothing can be done to change it (Clance & Imes, 1978). The main purpose of psychotherapy with individuals who have experienced the impostor phenomenon is to reduce the dependence of the client's self-esteem on the approval of others and to create a more internalized self-worth (Langford & Clance, 1993). Group therapy is recommended for these individuals to realize that they are not alone and to encourage them to share (Clance & Imes, 1978).

Discussion and Conclusion

Female gender roles which are accepted in a predominantly male-dominated social system and family, formed the basis of feelings of dishonesty, and this phenomenon took place in the interpersonal and social context (Clance et al., 1995). Women who internalize the stereotypes created by the influence of the society that women cannot be smart and successful may have the illusion of attributing their success to factors such as luck, mistake, coincidence, and effort instead of their intelligence and abilities.

The impostor phenomenon can affect the lives of individuals not only psychologically, but also in terms of career and life standards depending on psychological experiences. Individuals who feel "dishonest" and fear that it will be exposed may take a step back in their careers, prefer to retreat into the background, and this may ultimately hinder them from realizing their potential. Individuals may not reach their career goals due to their experience of the Impostor Phenomenon.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Düzeyleri ile Uyguladıkları Aile Katılım Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Investigation of the Relationship between Preschool Teachers' Level of Commitment to the Teaching Profession and their Family Participation Strategies

Cevahir GÜL¹, İbrahim GÜL²

¹Sorumlu Yazar, Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, 29cevos10@gmail.com,
(<https://orcid.org/0000-0001-9301-2243>)

²Doç. Dr., Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye,
igul@omu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-0501-8221>)

Geliş Tarihi: 22.12.2021

Kabul Tarihi: 16.09.2022

ÖZ

Öğretmenlerin mesleğe adanmışlıkları ile okul öncesi eğitimde ailenin çocuğun eğitim sürecine katılımı, eğitimin niteliği ve sürekliliği açısından önemlidir. Bu kapsamda çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri ile uyguladıkları aile katılım stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Samsun ilinin dört merkez ilçesinde (Atakum, İlkadım, Canik ve Tekkeköy) MEB'e bağlı resmi anaokullarında 2020-2021 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 317 okulöncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada "Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği" ile "Öğretmenlerin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejileri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, okul öncesi kurumlarda çalışan öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeyleri yüksek, uyguladıkları aile katılım stratejilerine ilişkin görüşleri iyi düzeydedir. Öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarına ve uyguladıkları aile katılım stratejilerine ilişkin görüşleri yaş, meslekte geçirilen süre ve çalıştıkları kurum değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin uyguladıkları aile katılım stratejileri ile mesleki adanmışlıkları arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Okulöncesi öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları uyguladıkları aile katılım stratejilerinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Okulöncesi öğretmeni, Mesleki Adanmışlık, Aile Katılımı.

ABSTRACT

The teachers' commitment to the profession and the participation of the family in the child's education process in pre-school education are important in terms of the quality and continuity of education. In this context, it is aimed to examine the relationship between preschool teachers' level of commitment to the teaching profession and the family participation strategies they apply. Relational scanning model is used in the study. The universe of the study consists of preschool teachers working in official kindergarten affiliated to the Ministry of National Education in the four central districts of Samsun (Atakum, İlkadım, Canik, & Tekkeköy) in the 2020-2021 academic year. Random sampling method is used in the study. The

*Bu çalışma 1. Yazarın Yüksek Lisans Tezinden üretilmiş olup 28-29 Mayıs 2021 tarihinde düzenlenen 2. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

sample group of the study consists of 317 preschool teachers. In this study, the "Commitment to the Teaching Profession Scale" developed by Kozikoğlu and Senemoğlu (2018) and the "Family Participation Strategies Scale Applied by Teachers" developed by Keleş and Dikici Sığırtmaç (2016) were used.. As a result of the research, it is understood that the pre-school teachers' Professional commitment levels of the teachers were high, and their views on the family participation strategies they applied were at a good level. The opinions of the teachers on their Professional commitment and the family involvement strategies they apply do not differ according to the variables of age, time spent in the profession and the institution they work at. It is determined that there is a low level of positive correlation between the family involvement strategies that the teachers applied and their Professional commitment. The Professional commitment of preschool teachers is a significant predictor of the family involvement strategies they implement.

Keywords:Preschool, Preschool teacher, Professional Commitment, Family Participation.

GİRİŞ

Eğitim, aile ile başlayan bir sũreçtir. Bireyin ilk temas kurduğu sosyal çevresi olan aile ile birlikte inanç, tutum ve davranışların temeli atılır (MEB, 2013b). Çocuğun bu dönemde eğitiminden ilk sorumlu kurum, ailedir. Çocuk yaşamı için gerekli bilgi ve temel becerileri ailesinden öğrenir. Yani çocuk eğitimle ilk olarak ailede tanışır. Bu nedenle aile, çocuğun öğrenim ve gelişiminde önemli rol oynar. Büyüyüp geliştikçe çocuğu etkileyen çevre sadece aile ile sınırlı kalmaz. Çevreden olumsuz etkilenmemesi ve yanlış bilgi ve beceri edinmemesi için, eğitiminin okul öncesi eğitim kurumları ile desteklenmesi gerekir (Köksal Eğmez, 2008). İnsan yaşamında gelişimsel olarak kritik okul öncesi dönemde çocuk kendini tanır, potansiyelini keşfeder (Arı, 2003). Ayrıca bütün gelişim alanları önemli oranda gelişir ve kişiliğin çok büyük bir kısmı tamamlanır. Bu önemli dönemde olumlu bir çevre imkânı sağlanarak birey, bilinçli bir şekilde desteklenmelidir. Bunu sağlayacak önemli kurumlardan birincisi, çocuğun temas kurduğu ilk sosyal ortamı olan aile; ikincisi ise okuldur (Çullu, 2019). Bu bakımdan sorumluluğun okul ile aile arasında paylaşılması gerekir. İlişkilerin olumlu bir şekilde kurulabilmesi, öncelikli olarak ailenin eğitime katılımı ile mümkün olmaktadır (MEB, 2013b).

Eğitim örgütlerinin en önemli paydaşlardan biri olan öğretmenler, mesleklerine karşı adanmışlık isteği duyduklarında, öğrencilerine ve çalışma alanına karşı yoğun bir yönelim gösterirler (Ekinci ve Yıldırım, 2015, s. 511). Ayrıca öğretmenlerin mesleğe adanmışlıkları meslekte gösterdikleri başarıda önemli bir ölçüt olarak kabul edilmektedir (Celep ve diğ., 2004, s. 8). Mesleki adanmışlığı yüksek öğretmenler alanlarında başarı göstermekte, eğitimsel faaliyetlerin sağlıklı bir şekilde yürütülmesini sağlamakta ve bu durum eğitimsel amaçlara ulaşma konusunda itici bir unsur olmaktadır. Kendisini mesleğine adayan öğretmenlerin örgütsel performanslarının yüksek olacağı görüşünden hareketle, bu öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılım sürecini daha çok önemsemeleri beklenmektedir. Mesleğine kendisini adayan öğretmenler, ailenin okula katkısını daha fazla önemseyerek daha etkili stratejiler uygulayabilirler. Mesleki adanmışlık düzeyleri yüksek öğretmenlerin mesleklerini yerine getirme ve kendilerini geliştirmede daha fazla çaba sarf ettikleri bulgularına ulaşılmıştır (Turhan, Demirli, Nazik, 2012). Bu çalışma, mesleki adanmışlık ile öğretmenlerin uyguladıkları aile katılım stratejilerinin ilişkisini ortaya çıkarmak bakımından önemlidir. Çalışmanın alana katkı sağlaması beklenmektedir.

1.1. Mesleki Adanmışlık

Toplumsal bir varlık olan birey, yaşantısında farklı gereksinim ve beklentilerini karşılamak için bazı grup ve topluluklar içinde yer alır. Bireyin içinde yer aldığı grup ve topluluklar ortak değer ve amaçlar etrafında örgütlenmiştir. Birey var olduğu sosyal ortamın amaç ve değerleriyle sağlıklı ve dengeli bir ilişki kurarak onun içinde yer almaya çalışır ve onun birden fazla amaç, değer ve normlara adanmış olması yaşantısının doğal bir parçasıdır

(Celep, 2014, s. 213). Adanmışlığın zıttı olan bir kavram tükenmişlik olup insanlarla uğraşan yani işi insanlarla ilgili olan işgörenler arasında tükenmişliğin daha sıklıkla meydana gelidiği vurgulanmaktadır (Maslach & Jackson, 1981).

Adanmışlık, Ergun'a (1975) göre, bireyin bir şeyi yapmaya karar vermesi, inandığı bir şeye zamanını harcaması ve enerjisini vermeye istekli olmasıdır. Celep'e (2014) göre, adanmışlık, bireyin herhangi bir beklenti içinde olmadan elinden geleni yapması anlamına gelir ve aynı zamanda vakfetmek, bağlanmak ve bağlılık kavramları ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Malak Akdağ'a (2020) göre adanmışlık, bireyin gücünü belli bir amaca yönlendirmesi ve o amaç doğrultusunda çaba sarf etmesidir. Adanmışlık kısa süreli kişisel ya da örgütsel hedefler olabileceği gibi uzun vadeli kariyer planlamaları için çaba harcamaya da bu kapsamda değerlendirilir. Türkiye'de yapılan çalışmalarda, adanmışlık kavramı için iki farklı adlandırma ile karşılaşılmaktadır. Tuncer (1995) ve Varoğlu (1993) onu bağlılık; Balcı (2000) ve Celep (1998) ise adanmışlık olarak adlandırmaktadır (Balay, 2000, s. 12-13). Bu araştırmada ise terimin karşılığı olarak adanmışlık kavramı kullanılmıştır.

Mesleki adanmışlık kavramı; kişinin mesleğine yönelik tutum ve davranışlarıdır (Blau, 1985, s. 278). "Bireylerin meslekleri ile aralarında geliştirdikleri psikolojik ilişki ve mesleklerine yönelik duygusal tepkiler", (Meyer ve Allen, 1991, s. 67; aktaran Tak ve Çiftçioğlu, 2009) ve "işgörenin, mesleğinin gerektirdiği amaç ve değerlerine uygun davranma isteği ve mesleki rollerini etkin olarak yerine getirme beklentisidir" (Eroğlu, 2007, s. 34). Ayrıca mesleki bağlılık, bireylerin arasında mesleğine bağlılık duygusu anlamına gelir ve bu bağlılık alanı, o meslekte olmaktan gurur duymak ve kendini o meslekte geliştirmek için istek duymak olarak iki temel bileşeni içermektedir (Shukla, 2014).

Aranya ve Ferris'e (1984) göre, mesleki adanma, belirli bir mesleğe bağlılık ve özdeşleşme, aynı zamanda meslek adına çaba gösterme istekliliği ve mesleğe üyeliği sürdürme arzusu anlamına gelmektedir. Aynı zamanda mesleğe adanma, işgörenin mesleğe yönelik tutumu ve mesleği için gerekli rol ve davranışları sergilerken, mesleğin belirlenen amaç ve değerlerini göz önüne alarak, etkili bir tutum göstermesi durumu olarak anlaşılmaktadır (Celep, 2000). Saygınlık ve profesyonel statü kazanmanın bir yolu olarak meslek, toplumdaki güçlü insan gruplarına hizmet eder. Okulöncesi öğretmenleri, öğretmenlik mesleği merdivenin en altında yer alırlar (Goodman, 1988). Bu bakımdan mesleki adanmışlık kavramı okulöncesi dönemde daha çok önem taşımaktadır.

Mesleki adanmışlığı etkileyen kişisel etmenlerin, kişinin kendisinden kaynaklı etmenler olduğu bilinmektedir. Malak Akdağ'a (2020) göre, mesleki adanmışlığı etkileyen kişisel etmenler yaş, meslekte geçirilen süre, kişinin eğitim düzeyi, cinsiyeti ve ırkıdır. Bununla birlikte, mesleki adanmışlığı etkileyen örgütsel etmenler örgüt büyüklüğü, örgütteki çalışanların yaptıkları işlerin nitelikleri ve özellikleri, yönetim tarzı ve liderlik anlayışı, çalışanların aldıkları ücret, örgütün çalışanlara verdiği ödüller, takım çalışmasının varlığı, çalışanların rollerinin belirsizliği ve ortaya çıkan çatışmalardır (Karahan, 2008).

Mesleki adanmışlık, öğretme ve öğrenme için yoğun bir eğilimdir (McGovern ve Miller, 2008). Mesleğe adanmış öğretmenler alanlarının güzelliğini öğrencileriyle paylaşırlarken mesleklerine duydukları yoğun isteği, öğrencilerinin öğrenmelerine destek olacak davranışlarla yansıtırlar (Fried, 2001). Kısaca bu öğretmenler öğrencileriyle olumlu ilişkiler kurar, sorumlulukların paylaşıldığı bir sınıf ortamı oluşturur, öğrencilerin güçlü yönlerini ortaya çıkaracak stratejiler geliştirirler (Sizer, 1992).

Yıldırım'a (2019) göre, mesleki adanmışlığın üç alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar mesleğe bağlılık, öğrenciye adanmışlık ve özverili çalışma olarak belirtilmiştir. Kozikoğlu ve Senemoğlu'nun (2018) yaptığı çalışmada da mesleki adanmışlığın alt boyutları mesleğe bağlılık, öğrenciye adanmışlık ve özverili çalışma olarak tespit edilmiştir. Bu alt boyutların etkili olarak yerine getirilmesi mesleki bağlılığın yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Mesleğe bağlılık, mesleki adanmışlığın bir boyutunu oluşturmaktadır. Mesleğin gerektiği rolleri etkin yapma anlamına gelen mesleki adanma, işgörenin meslek için çaba göstermesi, mesleki değerlere ve etik kurallara bağlılık duyması olarak ifade edilmektedir (Celep, 2000; Tak ve Çiftçiöğlü, 2008). Kozikoğlu ve Senemoğlu'na (2018) göre ise, bireyin kendini ait hissettiği mesleğini gurur duyarak ve severek yaptığını gösterirken aynı zamanda mesleğinin gerektirdiği rolleri yerine getirme konusunda süreklilik göstermesi anlamına gelmektedir.

Öğrenciye adanma durumu, öğrencilerin gelişiminin sağlıklı gelişmesi ve gerçekleşmesi için var olan imkânları kullanarak yeni imkânlar yaratmak, zaman veya mekân sınırı olmaksızın her zaman ve her durumda elinden gelenin en iyisini yaparak öğrencileri desteklemektir (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018). Bir okul içinde öğrenci üzerinde en büyük etkiyi oluşturan kişi öğretmen olduğuna göre, öğretmenin öğrenciyi etkilemesi bazen öğrencinin okulu çok sevmesi ve okula uyum sağlaması gibi olumlu sonuçlar doğurabilmektedir. Tabii ki böyle bir etki içinde, öğretmenin değerlerinin, inançlarının, kişilik özellikleri ve mesleki niteliklerinin önemli bir yer tuttuğu görülmektedir (Celep ve Bülbül, 2003).

Özverili çalışma, çalışanların kendi meslekleri ile ilgili gelişmeleri sürekli olarak takip etmeleri ve gelişmeler doğrultusunda eksiklerini gidererek mesleki gelişimlerini sağlamak için çaba sarf etmeleridir (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018). Çalışanlar, mesleki alanda gelişmeleri takip ederek var olan mesleki yeterliliklerini artırma çabasına girmektedirler.

Eğitim örgütlerine bakıldığında, öğretmenlerin mesleki adanma durumu, yaptıkları işte elde ettikleri başarılarla ve kurumla aralarında kurulan ilişkiyle doğrudan ilgilidir. Yani öğretmenlik mesleğine adanma, öğretmenlerin performansında etkilidir ve bu durum da öğrencilerin başarıları ve gelişimleri için harcanan enerji ile kendini göstermektedir (Turhan, Demirli ve Nazik, 2012). Kavgacı'ya (2014) göre, öğretmenin işle bütünleşmesi, öğretmenin çalışma esnasında işe yoğunlaşması ve kendini güçlü hissetmesi anlamına gelen mesleki adanmışlık; öğretmenlerin işine bağlı olması, eğitimin amaçlarına ulaştığına inanması anlamına gelmekte, onun yaptığı işle ilgili olumlu tutum geliştirmesini sağlamaktadır. Kısaca öğretmen kendi işiyle her yönden bütünleşecektir. Celep'e (2014) göre, mesleki adanmışlığı yüksek düzeyde olan öğretmen, öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerini yerine getirmek için çaba sarf edecek ve öğretmen-öğrenci iletişimi de mesleğin değerleri doğrultusunda gerçekleşecektir. Yani onların mesleklerine bağlı olması eğitimin kalitesi açısından önemlidir (Erçek, 2018).

1.2. Aile Katılımı Kavramı

Toplumun temel kurumlarından olan aile, insanın doğum öncesinden başlayarak onun bütün yaşamı boyunca etkili olan bir kurumdur (Oğuz, 2008). Çocuk hayata, ilk sosyal çevresi olan aile ile başlar. Aile çocuğun temel etkileşim ortamıdır. Ailesinde doğal yaşam deneyimleriyle temel yaşamsal bilgi, beceri ve tutum kazanan çocuk, okula başladığında yetiştiği ailenin izlerini taşır ve bu nedenle eğitim-öğretim faaliyetleri yürütülürken aile ortamının çocuk üzerindeki olumlu-olumsuz etkisi göz önüne alınmalı ve onlardan yola çıkılarak hareket edilmelidir (Gürşimşek, 2003).

Ailenin çocuk yetiştirmede rolü yadsınamaz. Ebeveynler çocuklarını sosyalleştirmek ve akademik becerilerini artırmak için farklı stiller ve yollar izlerler. Belli başlı ebeveynlik stilleri, otoriter, izin verici, reddedici ve ihmalkâr olarak ele alınabilir (Baumrind, 1971). Çocuklarına izin verici yani iyi ebeveynlik yapan ailelerin çocukları akademik yönden başarılı olmakta, sorun davranışlarda ve suçluluk duygularında azalma gözlenmektedir (Rosenzweig, 2001). Araştırmalar ebeveyn katılımı ile çocukların dil ve okuryazarlık becerileri arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Britto, 2011). Erken çocukluk eğitimi ve veli katılımı, okula devam, davranış ve beceriler konusunda okul öncesi eğitim, çocuklara önemli katkılar

sağlamaktadır. Evde çocuğa verilen desteğin ilkökul, ortaokul hatta liseye kadar devam ettiği bildirilmektedir (Sanders & Sheldon, 2009).

Oktay ve diğerlerine (2003) göre, bilgi paylaşma ve ilişki kurma işlemi olan aile katılımı, ailelerin kendilerinin, çocuklarının ve eğitimsel faaliyetlerin yararları için yeteneklerini ortaya koyma sürecidir (Zembat ve Unutkan, 2001). Okulda yürütülen aile katılım çalışmalarına yalnızca anne babanın katılımı değil, çocukla etkileşim ve iletişimde bulunan, çocuğun temel ihtiyaç ve bakımıyla ilgilenen herkesin katılımı önem arz etmektedir. Üretim sürecinde, kadın istihdamının azalmaması için devlet tarafından 2017 yılında belirlenen, bazı illerde bazı koşulları karşılaması şartıyla anneanne ve babaannelere bakım ücreti verilmeye başlanmasıyla birlikte, çocuk bakımında aile büyüklerinin katılımı artmıştır. Çalışan ailelerde ise torunun bakımı ile ilgilenen aile büyüklerinin veya bakım sağlayan kişilerin ve çocuğun eğitimine destek olan bireylerin, aile katılım çalışmalarına ilgisi artmıştır (Yılmaz Bolat, 2018).

Eğitim sürecinde aileden yararlanmak ve destek almak için, aileyi eğitim sürecine dâhil edecek, süreç ile ilgili bilgilendirme yapmayı sağlayacak ve bazı alanlarda ailelerin bilgi ve beceri kazanmasını sağlayacak faaliyetler geliştirilmelidir. Çamlıbel Çakmak'a (2010) göre, planlı bir şekilde yapılacak olan ailenin eğitim sürecine dâhil edilmesi, ailenin bu süreçte etkin yer alması ve sistematik şekilde etkinliklere katılması oldukça önemlidir. Ailenin eğitim sürecine katılmasıyla, çocukların dünyası ile aile ve okul arasında bağ kurulur. Öğretmen ve aile arasında kurulan etkili iletişim, öğretmen-öğrenci ilişkilerini ve öğrencilerin sınıf içinde motivasyonlarını artırmaktadır (Kraft & Dougherty, 2013). Okul temelli aile katılımının öğrenci çıktılarını üzerinde olumlu bir etkisi olduğu bildirilmektedir (Hill & Tyson, 2009). Ailelerle kurulan bu ilişki ile gerekli bilgi edinme süreci sağlıklı ilerlemektedir.

Aile katılımı eğitimin tüm bileşenleri açısından oldukça önemli ve gereklidir. Aile katılım çalışmalarına çocuk açısından bakıldığında, çocuğun eğitim sürecindeki faaliyetlere katılma durumu daha sağlıklı işler, okul ve evin eşgüdümlü çalışması ile ailenin çocuk üzerinde daha etkin olması sağlanır. Böylece hedeflenen başarı sağlanır (MEB, 2013b). Aile katılımı etkinlikleri kurum bağlamında ele alınırsa, Oktay ve diğerlerine (2003) göre, eğitim sürecinde ailenin eğitimsel sürece dâhil olması sadece eğitim faaliyetlerinin etkin bir şekilde yürütülmesine değil, yönetsel anlamda da kolaylık sağlar. Aileler tarafından benimsenen ve desteklenen faaliyetlerin sonucunda süreç daha etkili ve daha hızlı bir şekilde ilerler. Okul yönetimi, toplumun ihtiyaçlarını ve değerlerini yansıtan stratejiler planlayarak ve bunları hayata geçirerek bütün ailelerin okula katılımını sağlayabilirler (Jacques & Villegas, 2018).

Okul öncesi dönemde aile katılımının önemi büyüktür. Bazı sorumluluklar üstlenen aile, bu bağlamda önemli kurumların başında gelir. Çocuğun büyüüp gelişmesiyle birlikte, eğitim sürecine okul öncesi eğitim kurumları da dahil olur (Kandır, 2001). Yani aile ile okul işbirliği yapar. Zihinsel gelişimin oldukça hızlı olduğu dönemde çocuğun ilk karşılaştığı sosyal çevre, ailedir (Çullu, 2019). Çocuğun yaşamında önemli bir dönem olan okula başlanmadan önceki süreç içinde yer alan aile, çocuğa sosyal çevreyi anlamlandırmada yardımcı olan ve yakın çevresini tanımasına desteği sağlayan, ona yaşamsal önemi olan bazı temel davranışları kazandıran ve öğrenimler gerçekleştiren temel kurumdur (Oktay ve Polat Unutkan, 2003). Bu dönemde çocuğun eğitimi ailede başlar, yakın çevre, okul ve iş hayatıyla devam eder (Zembat ve Unutkan, 2001).

Çocukların aile yaşantısından sonra akademik eğitimle ilk tanıştıkları kurum olan okul öncesi eğitim kurumları, çocukların bütünsel olarak gelişimlerinde süreklilik içermesi, çocuğun ihtiyacı olan yaşamsal becerileri kazanmasının yanında çocuğun ailesinin de bu dönemde verilecek eğitim ile ilgili bilgilendirmeyi amaçlamaktadır (Kandır, 2001). Bu sebeple, okul öncesi eğitim süreci içinde yer alan eğitim kurumları ile çocuğun en yakın çevresini oluşturan aile, işbirliği içinde olmalıdırlar. Okul öncesi eğitimde, okul ile aile işbirliğini geliştirmek amacıyla aile katılımı çalışmaları geliştirilmiştir (MEB, 2006). Bu

çalışmalar eğitim sürecinin önemli bir yanını oluşturur ve aile ile birlikte eğitim sürecinin devamlılığını sağlar. Bu süreçte, aileye uygulanacak planlarla ilgili oldukça sağlıklı bilgi paylaşımı yapılarak süreç planlı hale getirilmelidir (Oktay ve Polat Unutkan, 2003).

Köksal Eğmez'e (2008) göre, ailelerin eğitime katılımını sağlamak için yapılabilecek çalışmalar; okul yönetimi tarafından düzenlenen aile eğitim etkinlikleri, öğretmen tarafından düzenlenen ailelerle iletişim kurma etkinlikleri ve ailelerin sınıf içinde ve sınıf dışında yapılan faaliyetlere katılımı, öğretmen tarafından düzenlenen ve ailenin eğitim programının bir parçası olarak evde yürütebileceği etkinliklerdir. Çamlıbel-Çakmak'a (2010) göre ise okul öncesi dönemde uygulanan aile katılımı çalışmaları; iletişim etkinlikleri, eğitim etkinlikleri, servis etkinlikleri, karar verme etkinlikleri ve okul genelindeki etkinlikler olmak üzere beş genel başlık altında ele alınmalıdır. MEB'e (2006) göre, bu dönemde yapılan aile katılım çalışmaları; "aile eğitim etkinlikleri, aile iletişim etkinlikleri, ailelerin eğitim etkinliklerine katılımı, ev ziyaretleri ve evde yapılacak etkinlikler, bireysel görüşme ve toplantılar, yönetim ve karar verme süreçlerine katılım" şeklinde gruplandırılabilir (MEB, 2006, s. 77). Ailenin okul etkinliklerine katılmasına yönelik çalışmalar şunlardır: gözlemci olarak ailenin okulda bulunması, materyal hazırlama ve bunların tamirinde görev alma, planlanan sosyal etkinliklerin ve alan gezilerinin yapılmasında öğretmene destek verme, sınıfta gerçekleştirilen etkinliklere yeteneğine uygun olarak katkı sağlama, yiyecek hazırlama, oyun oynama, öykü okuma, okulda yapılacak fen etkinliklerine destek verme, sanat ve müzik çalışmaları ile öğretmenin planladığı etkinliklerde görev alma olarak sıralanabilir (MEB, 2013).

Okul öncesi dönemde uygulanan aile katılım çalışmaları incelendiğinde (Çamlıbel-Çakmak; 2010; Ok, 2016; Ömeroğlu ve diğ., 2005; Köksal-Eğmez; 2008; MEB, 2006), ailenin eğitim sürecine katılımında genellikle okul öncesi öğretmenlerin merkezi planlayıcı ve uygulayıcı kişiler olduğu görülmektedir. Okul öncesi kurumlarda görevli öğretmenlerin, aile ile çocuğun okula gelmesi ve ayrılma sürecinde yüz yüze ve sürekli temasta olmasının ne kadar önemli olduğu, okul ve aile işbirliği sürecinde temel ilkeler arasında yer aldığı söylenebilir. Aile katılımına önem veren öğretmenlerin daha etkili stratejiler kullandığı, bu eğitimcilerden yardım ve destek alan ailelerin de çocuklarının okul eğitimine daha fazla önem verdiği ve okula katılım gösterdikleri bildirilmektedir (Minch, 2012).

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyleri ile uyguladıkları aile katılım stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyi nedir?
2. Öğretmenlerinin uyguladıkları aile katılım stratejileri hangi düzeydedir?
3. Öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları ve uyguladıkları aile katılım stratejilerine ilişkin görüşleri yaş, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin meslek adanmışlık ve uyguladıkları aile katılım stratejilerine ilişkin görüşleri arasında bir ilişki var mıdır?
5. Öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeyleri uyguladıkları aile katılım stratejilerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama (survey) modelleri içinde ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Bu model, büyük örnekleme araştırmaya katılan kişilerin bir konu hakkında ilgi, yetenek,

tutumlarını belirlemeyi amaçlar (Metin, 2014). İlişkisel tarama modeli ise, iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin var olup olmadığını veya varsa bunun derecesini ortaya çıkarmaya amaçlar (Cohen, Manion & Morrison, 2000; Karasar, 1994). Bu çalışmada, ilişkisel tarama modelleri içinde hem açıklayıcı hem de tahminsel model kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları ile uyguladıkları aile katılım stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için bu model uygun bulunmuştur.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Samsun ilinin dört merkez ilçesinde (Atakum, İlkadım, Canik ve Tekkeköy) MEB'e bağlı resmi bağımsız anaokullarında, resmi okullardaki anasınıflarında ve diğer resmi kurumlarda (özel eğitim uygulama okullarında, halk eğitim merkezlerinde, İl ve İlçe Milli eğitim müdürlüklerinde) görev yapmakta olan 494 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada sonunda tüm ölçekler araştırmacılar tarafından incelenmiş ve rasgele doldurulmuş 7 ölçek değerlendirilmeye alınmamış, 317 ölçek örneklem olarak kabul edilmiştir. Evren büyüklüğünün 500 olduğu çalışmalarda 0,05 anlamlılık düzeyinde örneklem büyüklüğü 217'dir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s. 5). Analiz için bu sayı yeterli görülmüştür.

Araştırmaya katılanların %10'u 22-30 yaş, %17'si 31-35 yaş, % 42'si 36-40 yaş arasında ve % 31'i ise 41 yaş ve üstündedir. Çalışma grubunun mezuniyet değişkeni dağılımına bakıldığında; ön lisans mezunları % 3, lisans mezunları % 91 ve lisansüstü mezunları % 6'dır. Öğretmenlerin kıdemleri temel alındığında 1-10 yıl kıdemli öğretmenler % 18; 21-30 yıl kıdemli öğretmenler % 64; ve 21 yıl ve üstü kıdemli öğretmenler % 18 oranında temsil edilmişlerdir. Görev yaptıkları kurum değişkenine göre ise okul öncesi öğretmenlerinin % 6'sı anasınıflarında % 39'u bağımsız anaokullarında çalışmaktadırlar. Verilerin toplanması için Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulundan 28.2.2020 tarih ve 112 sayılı izin alınmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplamak amacıyla "Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği" ve "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği (AKSBÖ)" kullanılmıştır. "Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği" Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte 20 madde bulunmaktadır. Ölçek beşli likert olarak hazırlanmıştır. Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) tarafından yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda, 20 maddeden oluşan ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu anlaşılmıştır. Bu haliyle toplam varyansın % 58'ini açıklamaktadır. Ölçeğin güvenirlik analizi yapılmıştır. Birinci faktörün Cronbach Alpha değerleri 0,92 (mesleğe bağlılık), ikinci faktörün 0,86 (öğrencilere adanma), üçüncü faktörün 0,70 (özverili çalışma), ölçeğin toplamında 0,90 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında ölçeğin güvenirlik analizleri tekrarlanmıştır. Cronbach alfa katsayıları toplam için ,95, birinci alt ölçek için ,94, ikinci alt ölçek için ,90 ve üçüncü alt ölçek için ,81 olarak bulunmuştur.

Keleş ve Dikici Sığırtmaç (2016) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği (AKSBÖ)" 30 maddeden oluşmaktadır. Maddeler beşli likert tipi değerlendirmeye sahiptir. Keleş ve Dikici Sığırtmaç (2016) tarafından yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda öz değeri 1'den büyük dört faktör tespit edilmiştir. Bu dört faktörün açıkladığı toplam varyans %55,67'dir. Maddelerin faktör yükü ,36 ile ,91 arasında yer almaktadır. Ölçek bu haliyle dört boyutludur. Keleş ve Dikici Sığırtmaç (2016) tarafından yapılan güvenirlik analizlerine bakıldığında, birinci faktör 0,82, ikinci faktör 0,86, üçüncü faktör 0,92, dördüncü faktör 0,83 ve ölçeğin toplamında 0,91 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere bakıldığında ölçeğin alt boyutlarıyla iç tutarlılığa sahip olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmacılar tarafından yapılan güvenirlik analizleri sonucunda Cronbach Alfa değerleri 0,88 olarak bulunmuştur. Testin toplam puanlarının Cronbach Alfa değeri ,88 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları ise; 1. faktör için 0,73, 2.

faktör için 0,76, 3. faktör için 0,95 ve 4. faktör için 0,81 olarak bulunmuştur. Veriler toplanmaya başlanmadan önce Etik Kurul Kararı alınmıştır (28.02.2020/112).

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın tüm istatistik analizleri SPSS 14,0 programı ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin tanımlayıcı istatistik değerleri doğrultusunda dağılımların normal olduğuna ve buna bağlı olarak da parametrik istatistiklerin kullanılmasına karar verilmiştir. Merkezi eğilim ölçülerinin birbirine yakın olması (aritmetik ortalama ve ortanca) ve çarpıklık basıklık değerlerinin +1 ile -1 aralığında olması dağılımın normalliği olarak kabul edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013; McKillup, 2012). Mesleki adanmışlık istatistik değerleri (Art. Ort=4,36; Med=4,40; Skewness= -1,231; Kurtosis=1,607), aile katılım stratejileri istatistik değerleri (Art. Ort=3,82; Med=3,84; Skewness = -,456; Kurtosis=,214) olarak hesaplanmıştır. Örneklem büyüklüğü arttıkça, deneklerin dağılımı ve ortalamanın örneklem dağılımı normal dağılıma yaklaşmaktadır. Genellikle bir örneklemde 300 ya da daha fazla sayıda denek varsa, evren normal dağılım göstermiyorsa bile, örneklem dağılımının normal olduğu varsayılır (Akalin, 2015). Araştırmanın normal dağılım gösterdiğine karar verildikten sonra verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

Araştırmanın ilk iki alt probleminin analizinde betimsel istatistik yöntemlerden aritmetik ortalama, frekans, standart sapma kullanılmıştır. Araştırmanın üçüncü alt probleminin çözümlenmesinde bağımsız gruplar t-testi, dördüncü alt problem için pearson momentler çarpımı korelasyonu ve beşinci alt problem için basit regrasyon analizi yapılmıştır. Bulgular tablolar halinde özetlenmiş ve her tablonun altında gerekli yorumlar yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi ,05 kabul edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, okulöncesi öğretmenlerin mesleki adanmışlık ve uyguladıkları aile katılım stratejilerine ilişkin görüşlerine dayalı olarak alt problemler sırasıyla ele alınarak bunlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık Düzeyleri

Çalışmanın birinci alt problemini “okulöncesi öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeyleri hangi düzeydedir?” sorusu oluşturmaktadır. Buna ilişkin bulgular Tablo 1’ de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı Değerleri.

Alt Boyutlar	N	\bar{x}	ss
Mesleğe Bağlılık	317	4,51	,73
Öğrencilere Adanma	317	4,41	,61
Özverili Çalışma	317	4,16	,72
Mesleğe Adanmışlık (Toplam)	317	4,36	,62

Tablo 1. incelendiğinde, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin puanlara bakıldığında, en yüksek bağlılığın mesleğe bağlılık alt boyutunda ortalamanın (\bar{x} = 4,51), sırasıyla öğrencilere adanma alt boyutunda (\bar{x} = 4,41) ve özverili çalışma alt boyutunda ise (\bar{x} = 4,16) olduğu görülmektedir. Mesleğe adanmışlık alt boyutları içinde en düşük ortalamanın özverili çalışmaya ait olduğu ve bu değer “katılıyorum” sınırları içinde kaldığı anlaşılmaktadır. “Öğretmenlik Mesleğine

Adanmışlık Ölçeği” alt boyut puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x}= 4,16$) ile ($\bar{x}= 4,51$) arasında değişmektedir. Bu sonuç, ölçeğin değerlendirme sisteminde “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” sınırları içinde kalmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Mesleğe Adanmışlık (toplam) puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x}= 4,36$)’dır. Bu sonuç “kesinlikle katılıyorum” değerlendirmesi içine girmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışmakta olan öğretmenlerin okula adanmışlıklarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bulgulara dayalı olarak okul öncesi öğretmenlerin mesleklerine bağlı oldukları anlaşılmaktadır.

3.2. Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci alt problemini “okulöncesi öğretmenlerinin uyguladıkları aile katılım stratejileri hangi düzeydedir?” sorusu oluşturmaktadır. Buna ilişkin bulgular Tablo 2’ de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerine İlişkin Tanımlayıcı Değerleri.

Alt Boyut	N	\bar{x}	ss
Öğretmen Aile İletişim Temelli	317	4,25	,51
Öğretmen Temelli	317	2,63	,75
Ev Temelli	317	4,36	1,03
Okul Aile Eğitim Temelli	317	4,03	,62
Aile Katılım Stratejileri (Toplam)	317	3,82	,52

Tablo 2. incelendiğinde, ölçeğin “ev temeli” alt boyutunda aritmetik ortalama ($\bar{x}= 4,36$) ve “öğretmen aile iletişim temelli” alt boyutunda ($\bar{x}= 4,25$) ile ölçeğin değerlendirme sisteminde “kesinlikle katılıyorum” sınırları içinde yer almaktadır. Öğretmenlerin uyguladıkları aile katılım stratejileri puanları alt boyutlarda sırasıyla “okul aile eğitim temelli ($\bar{x}= 4,03$) ile “katılıyorum” ve “öğretmen temelli” alt boyutunda ($\bar{x}= 2,63$) olduğu ve “kararsızım” sınırları içinde kaldığı görülmektedir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerini Belirleme Ölçeği toplam puanların aritmetik ortalaması ise ($\bar{x}= 3,82$) olup bu sonuç “katılıyorum” değerlendirme sınırları içine girmektedir. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında çalışmakta olan öğretmenlerin Aile Katılım stratejilerinin ortalamasının üstünde olduğu anlaşılmaktadır. Bulgulara dayalı olarak okul öncesi öğretmenlerin aile katılım stratejilerinden en çok ev temelli stratejileri kullandıkları anlaşılmaktadır.

3.3. Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Adanmışlık Düzeyleri ile Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerine İlişkin Görüşlerin Bazı Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması

Araştırmanın üçüncü alt problemini “öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeyleri ve uyguladıkları aile katılım stratejilerine ilişkin görüşleri yaş, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır.

3.3.1. Yaş ve Mesleki Kıdem

Okulöncesi öğretmenlerin yaş ve kıdem değişkenlerine göre karşılaştırılması Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Görüşlerinin Yaş ve Mesleki Kıdem Değişkenlerine Göre Karşılaştırılması.

Ölçek	Değişken	N	\bar{x}	ss	sd	F	P
Mesleki Adanmışlık (Toplam)	22-30 yaş	30	4,19	,71			
	31-35 yaş	55	4,33	,62			
	36-40 yaş	133	4,38	,65	3-313	,747	,525
	Toplam	317	4,17	,72			
	1-10 yıl	56	4,30	,66	2-314	,425	,654
	11-20 yıl	203	4,38	,59			
	21 yıl ve üstü	58	4,35	,66			
Aile Katılım Stratejileri (Toplam)	22-30 yaş	30	3,80	,55	3-313	,485	,693
	31-35 yaş	55	3,77	,50			
	36-40 yaş	133	3,82	,56			
	41 yaş ve üstü	99	3,87	,46			
	1-10 yıl	56	3,83	,52	2-314	,003	,997
	11-20 yıl	203	3,82	,53			
21 yıl ve üstü	58	3,82	,48				

P<,05

Tablo 3'te Okulöncesi öğretmenlerin mesleki adanmışlık ve uyguladıkları aile katılım stratejilerine ilişkin görüşlerinin yaş ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Yani farklı yaş gruplarında ve farklı kıdemlerde olan öğretmenlerin benzer görüşlerde oldukları söylenebilir.

3.3.2. Okul Türü

Okulöncesi öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre görüşleri karşılaştırması Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Okulöncesi Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Görüşleri Karşılaştırması.

Ölçekler	Kurum	N	\bar{x}	ss	t	sd	p
Mesleki Adanma (Toplam)	Bağ.anaokulu	123	4,40	,57	,846	307	,398
	Ana sınıfı	186	4,34	,69			
Aile Katılım Stratejileri	Bağ.anaokulu	123	3,84	,47	,803	307	,423
	Ana sınıfı	186	3,79	,55			

P<,05

Tablo 4'te Öğretmenlerin mesleki adanmışlık ve uyguladıkları aile katılım stratejilerine ilişkin görüşlerinin okul türü değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Yani farklı okullarda çalışan okulöncesi öğretmenlerin görüşlerinin birbirine benzer olduğu yorumu yapılabilir.

3.4. Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık Düzeyleri ile Uyguladıkları Aile Katılım Stratejileri Arasındaki İlişki

Araştırmanın dördüncü alt problemini "öğretmenlerin meslek adanmışlık ve uyguladıkları aile katılım stratejilerine ilişkin görüşleri arasında bir ilişki var mıdır?" sorusu oluşturmaktadır. Buna ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Meslek Adanmışlık ve Uyguladıkları Aile Katılım Stratejilerine İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki.

Aile katılım stratejilerini belirleme Ölçeği alt boyutları					
Mesleki Adanmışlık Ölçeği alt boyutları	İletişim temelli	Öğretmen temelli	Ev temelli	Okul-aile eğitim	Strateji toplam
Mesleğe bağlılık	,169(**)	,224(**)	-,036	,209(***)	,167(**)
Öğrencilere adanma	,272(***)	,342(***)	,128(*)	,364(***)	,364(***)
Özverili çalışma	,311(***)	,362(***)	,115(*)	,402(***)	,386(***)
Adanmışlık toplam	,278(***)	,342(***)	,073	,359(***)	,336(***)

P<.001

Tablo 5’te araştırma kapsamında kullanılan iki ölçeğin toplam puanları arasında .001 düzeyinde anlamlı pozitif yönlü ($r=.336$) zayıf bir ilişki bulunmuştur. Mesleğe adanmışlık ölçeği alt boyutlarından “mesleğe bağlılık” ile aile katılım stratejileri alt boyutlarından “iletişim temelli” alt boyut arasında çok zayıf ($r=.169$), “öğretmen temelli” alt boyut arasında zayıf ($r=.224$), “okul-aile eğitim” arasında zayıf ($r=.209$) ilişki bulunmuştur. Mesleğe adanmışlık ölçeği alt boyutlarından “öğrencilere adanma” alt boyutu ile aile katılım stratejileri alt boyutlarından “iletişim temelli” alt boyut arasında zayıf ($r=.272$), “öğretmen temelli” alt boyut arasında zayıf ($r=.342$), “ev temelli” alt boyut arasında çok zayıf ($r=.128$), “okul-aile eğitim” arasında zayıf ($r=.364$) ilişki bulunmuştur. Mesleğe adanmışlık ölçeği alt boyutlarından “özverili çalışma” ile aile katılım stratejileri alt boyutlarından “iletişim temelli” alt boyut arasında zayıf ($r=.311$), “öğretmen temelli” alt boyut arasında zayıf ($r=.362$), “ev temelli” alt boyut arasında çok zayıf ($r=.115$), “okul-aile eğitim” arasında orta düzeyde ($r=.402$) ilişki bulunmuştur.

3.5. Öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeylerinin uyguladıkları aile katılım stratejilerini yordaması

Araştırmanın beşinci alt problemini, “öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeyleri uyguladıkları aile katılım stratejilerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Buna ilişkin bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Mesleğe Adanmışlık Değişkeninin Aile Katılım Stratejilerini Yordama Durumu.

Değişken	B	Std Hata	β	t	p
Sabit	2,589	,196		13,185	,000***
Adanmışlık Toplam	,282	,045	,336	6,334	,000***

R: .336 R²: .113 F=40,120 p=.000***

Tablo 6’da mesleki adanmışlık ölçeği toplam puanları ile okul öncesi öğretmenlerin aile katılım stratejileri toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. ($R=.336$, $R^2=.113$) Mesleki adanmışlık puan değişkenleri, öğretmenlerin aile katılım stratejileri ölçeği toplam puanları varyansının % 11.3’nü açıklamaktadır. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde ise, Mesleğe Adanmışlık Ölçeği toplam puanları ($t= 6,334$, $p<.000***$), Aile katılım Stratejileri toplam puanları değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olarak görülmektedir.

Bu ilişki için basit doğrusal regresyon formülü: Toplam Aile Katılımı stratejisi puanı =2,589 +(,282*Toplam adanmışlık puanı)’dır.

TARTIŞMA, SONUÇVE ÖNERİLER

Okulöncesi öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini adanmışlık düzeyleri ile uyguladıkları aile katılım stratejileri arasında ilişkinin ele alındığı bu çalışmada, çalışmada elde edilen bulgular aşağıda tartışılarak bazı sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Okulöncesi öğretmenlerin toplam mesleki adanmışlık düzeylerinin “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde, en yüksek bağlılığın *mesleki bağlılık* alt boyutunda, sırasıyla *öğrencilere adanma* ve *özverili çalışma* alt boyutlarında olduğu anlaşılmaktadır. İlk iki alt boyutta “çok katılıyorum” *özverili çalışma* alt boyutunda “katılıyorum” sınırları içindedir. Bulgulara dayalı olarak okul öncesi öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının çokiyi düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Bir bakıma öğretmenlerin kendilerini mesleğe adanmış oldukları söylenebilir. Öğretmenlik mesleği merdivenin en altında yer alan öğretmenler bakımından önemli bir bulgudur (Goodman, 1988). Okul öncesi öğretmenlerin çoğunlukla bu mesleği isteyerek seçtikleri, öğrencilerinin iyi bir vatandaş olarak yetişmeleri için kendilerini öğrencilerine adadıkları ve ellerinden geldiğince özverili bir çalışma gayreti içinde oldukları yorumu yapılabilir. Bu bulgular doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen olarak öğrencileriyle ilgilenmekten zevk aldıkları, öğrencilerinin başarı sağlaması için bir öğretmen olarak elinden geleni yapmaya çalıştıkları ve bu çabanın öğretmenleri mutlu ettiği söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeylerine ilişkin yapılmış olan çalışmalarda benzer sonuçlar elde edilmiştir. Başaran ve Bozyer’in (2019) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları çok yüksek, mesleğe bağlılık ve öğrencilere adanma oldukça yüksek düzeyde tespit edilmişken özverili çalışma boyutunun yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarının yüksek olduğu diğer çalışmalar da bulunmaktadır (Turhan, Demirli ve Nazik, 2012; Alim, 2019; Altunay, 2017; Ataç, 2019; Meriç ve Erdem, 2020; Özdemir ve Orhan, 2020). Öğretme ve öğrenme için yoğun bir eğilime sahip (McGovern ve Miller, 2008) okulöncesi öğretmenlerin öğrencilerine destek olacakları (Fried, 2001), öğrencilerinin güçlü yönlerini ortaya çıkaracak stratejiler geliştireceği (Sizer, 1992) kabul edilmektedir. Bu araştırmanın bulgularıyla tutarlık göstermeyen çalışmalara da rastlanmaktadır. Bilgiç’in (2018) çalışmasında üniversite çalışanlarının mesleki bağlılıkları orta düzeyde bulunmuştur. Bozdaş’a (2013) göre ise, sınıf öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyleri düşük bulunmuştur. Çelik’in (2008) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin mesleklerini sevdiği ve değer verdiği, başarılı olmak için gayret gösterdikleri belirtilmektedir.

Yapılan çalışmada ilgili öğretmenlerin aile katılım stratejileriyle ilgili görüşleri toplamda “katılıyorum” düzeyindedir. Öğretmenlerin uyguladıkları aile katılım stratejilerine katılımın en yüksek, *ev temelli* ve *öğretmen-aile iletişim temelli* ve *okul-aile eğitim temelli* alt boyutlarda olduğu, *öğretmen temelli* alt boyutta ise katılımın en az olduğu anlaşılmaktadır. Bulgulara dayalı olarak aile katılım stratejileri uygulama düzeylerinin iyi düzeyde olduğu görülmekte ve aile katılım stratejilerini etkili olarak kullandıkları söylenebilir. Öğretmen ve aile arasında kurulan etkili iletişim öğrenci motivasyonunu artırırken (Kraft & Dougherty, 2013), öğrenci çıktıları üzerinde olumlu bir etkisi gözlenmektedir (Hill & Tyson, 2009). Okul öncesi öğrenciler henüz öz bakım becerileri kazanmadıklarından okul ile aile arasında sürekli bir iletişim kurulması önemlidir. Öğretmenler aile iletişim temelli stratejilere ikinci sırada yer vermektedirler. Yani öğretmenler düzenli olarak aileler ile iletişim kurmakta ve velilerle işbirliği yapmaktadırlar. Okul öncesi kurumlara devam eden velilerin bazı konularda bilgilendirilmeleri önemli olup öğretmenler aile eğitimi temelli stratejileri de kullanmaktadırlar. Öğretmen temelli stratejilerin kullanılması konusunda öğretmenler kararsızdırlar. Aile katılım ölçeği maddeleri içinde yer alan “makale kutusu” kullanma ve maddesine okul öncesi öğretmenlerin en düşük puanı verdiği ve çoğunlukla “hiç katılmıyorum” sınırları içinde cevap verdikleri görülmüştür. Bunun nedeninin, makale kutusu kullanmanın artık güncel bir uygulama olmaması ve bunun yerine ailelerin eğitimlerine katkı sağlama çalışmalarında artık internetin kullanılması ve materyallerin dijitalleşmesi olduğu

düşünülmektedir. Ayrıca okul rehberlik servislerinin, ailelerin eğitimsel ihtiyaçlarını karşılama konusunda daha etkin yer almasının da belirleyici olduğu ve bu maddenin puanının düşük çıkmasına neden olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları aile katılım stratejilerine ilişkin yapılan araştırmalarda benzer bulgulara rastlanmaktadır. Gökyer'in (2017) araştırmasında "öğretmen destekli aile iletişimi" ve "okul yönetimi-ev ziyaretleri" alt boyutlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin aile katılım stratejilerini uygulama düzeylerinin ilgili çalışmayı destekler şekilde yüksek tespit edildiği çalışmalarda bulunmaktadır (Atakan, 2010; Yaşar Ekici, 2013; Koyuncu Şahin, 2018; Özen, 2018; Toran ve Özgen, 2018). Aile katılımına destek olan ailelerin çocukları akademik yönden başarılı olmakta, sorun davranışlarda azalma gözlenmekte (Rosenzweig, 2001), bu çocuklar dil ve okuryazarlık becerileri bakımından değerlerine göre daha fazla bir avantaja sahip olmadadırlar (Britto, 2011). Çocuklara verilen desteğin ilkökul, ortaokul hatta liseye kadar devam ettiği (Sanders & Sheldon, 2009) gözlenmektedir.

Okulöncesi öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarına ilişkin görüşlerinin yaş, kıdem ve çalıştıkları okul türü değişkenlerine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Yani öğretmenlerin benzer görüşlere sahip olduğu söylenebilir. Başaran ve Bozyer'in (2019) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerin görüşleri yaş, çalıştığı kurum ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermediği, Bozdaş'ın (2013) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin mesleki adanmışlıkları yaşa göre farklılık göstermediği, Turhan, Demirli ve Nazik'in (2012) araştırmalarında, cinsiyete göre farklılık bulunmazken, yaşa göre farklılık gösterdiği bulgularına ulaşılmıştır. Ataç'ın (2019) ve Alim'in (2019) çalışmalarında, öğretmenlerin yaş ve mesleki kıdem değişkeni ile mesleki bağlılığın alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Altunay'ın (2019) çalışmasında, öğretmenlerin mesleki bağlılıkları, mesleki kıdemlerine göre görüşleri farklılık göstermektedir. Bu araştırmanın bulguları ile örtüşmemektedir.

Okulöncesi öğretmenlerin uyguladıkları aile katılım stratejilerine ilişkin görüşleri yaş, kıdem ve çalıştıkları okul türü değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. Atakan (2010), Bayraktar ve diğerlerinin (2016) araştırmalarında, öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumları cinsiyet, çalıştığı kurum ve kıdem durumu değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. Bayraktar, Güven ve Temel'in (2016) araştırmasında ise, okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin tutumları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Okulöncesi öğretmenlerin uyguladıkları aile katılım stratejilerinin kıdem değişkenine göre farklılaşmadığına ilişkin çalışmalar (Şıvgın, 2005; Bayraktar, Güven ve Temel, 2016; Atakan 2010) olduğu gibi, anlamlı farklılık gözlenen araştırmalara da (Güven, Bayraktar ve Temel, 2017; Abbak, 2018) rastlanmaktadır.

Okulöncesi öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları ile uyguladıkları aile katılım stratejileri arasında pozitif yönde zayıf düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerin mesleki adanmışlık puanları, öğretmenlerin aile katılım stratejileri ölçeği toplam puanları varyansının % 11.3'nü açıklamaktadır. Yani mesleki adanmışlığın öğretmenlerin aile katılım stratejilerinin anlamlı bir yordayıcı olduğunu söylemek mümkündür. Mesleki adanmışlık düzeyi yüksek sınıf ve branş öğretmenlerinin veli işbirliğini sağlama, okul dışı etkinlikler gerçekleştirme eğiliminde oldukları bulguları araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir (Bozdaş, 2013). Okul yönetimi, mesleki adanmışlık ile öğretmenlerin uyguladıkları aile katılım ilişkisini göz önünde bulundurarak toplumun ihtiyaçlarının karşılanması ve toplumun değerlerini yansıtan stratejiler planlaması ve bunları hayata geçirilmesi için gerekli önlemleri almalıdırlar (Jacques & Villegas, 2018).

Yapılan tartışma sonunda, okulöncesi öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarının çok iyi düzeyde ancak *özverili çalışma* alt boyutunda iyi düzeyde olduğu; öğretmenlerin uyguladıkları aile katılım stratejilerine ilişkin görüşlerinin iyi düzeyde, *öğretmen temelli* alt boyutta ise orta

düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmen görüşlerinin hem mesleki bağlılık hem de aile katılım stratejilerine ilişkin görüşlerinin yaş, çalıştığı kurum ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Okulöncesi öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile uyguladıkları aile katılım stratejileri arasında zayıf bir ilişki bulunmuştur. Mesleki adanmışlığın aile katılım stratejilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu sonuçlara dayalı olarak şu önerilerde bulunmak mümkündür: Öğretmenlerin özverili çalışma alt boyutuna ilişkin puanlarının yükseltilmesi için öğretmenleri özverili çalışmaya sevk edecek önlemler alınmalıdır. Örneğin, özverili çalışan öğretmenlerin ödüllendirilmesi gibi. Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile uyguladıkları aile katılım stratejileri arasında olumlu bir ilişki olması dolayısıyla öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını artırmaya yönelik tedbirler alınmalıdır. Örneğin, iş tanımı yapılması, işin çeşitlendirilmesi, öğretmenlerin çalışmalarına müdahale edilmemesi, geribildirim sağlanması gibi. Okul yönetimi, en azından mesleki bağlılığı olumsuz etkileyen unsurların ortadan kaldırılması için gerekli önlemleri almalıdır. Bu konuda araştırmacıların derinlemesine nitel çalışmalar yapmaları da önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Alim, N. (2019). *Öğretmenlerin algılarına göre öğretmen liderliği ile örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altunay, E. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 213, 37-66.
- Aranya, N. ve Ferris, K. R. (1984). A reexamination of accountants' organizational-professional conflict. *The Accounting Review*, 59, 1-15.
- Arı, M. (2003). Türkiye'de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi. *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar (31-35 ss.)*. Sevinç, M., İstanbul: Morpa Yayınları.
- Ataç, İ. (2019). *Öğretmenlerin denetim odakları ile mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atakan, H. (2010). *Okulöncesi eğitiminde aile katılımı çalışmalarının öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başaran S. T. ve Bozyer, B. (2019). Okul Öncesi öğretmenlerinin mesleki adanmışlıkları. 2. uluslararası temel eğitim kongresi içinde, (1298-1307 ss.), Ankara.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1, Pt.2),1-103.
- Bilgiç, A. (2018). *Mesleğe adanmışlık ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkinin incelenmesi: Adıyaman üniversitesinde bir uygulama* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Blau, G. J. (1985). The measurement and prediction of career commitment. *Journal of Occupational Psychology*, 58(4), 277-288.
- Bozdaş, Ş. (2013). *Öğretmenlerin mesleklerine adanmışlık düzeyleri ile değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Britto, P. R. (2001). Family literacy environments and young children's emerging literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 36, 346-347.
- Celep, C. (1998). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı. *Eğitim ve Bilim*, 22, 56-62.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. ve Bülbül, T. (2003). Öğretmenlerin okul dışına kendini adama odakları. *Eğitim ve Bilim*, 28, 37-44.
- Celep, C. (2014). *Eğitim örgütlerinde örgütsel adanma*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Celep, C., Doyuran, Ş., Sarıdede, U. ve Değirmenci, T. (2004). Eğitim örgütlerinde çok boyutlu iş etiği ve örgütsel adanmışlık. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı içinde (1-18 ss.), Malatya.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.
- Çamlıbel-Çakmak, Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 1-18.
- Çelik, S. (2008). *İlköğretim okullarındaki eğitim yöneticilerinin yönetim modelleri ile öğretmenlerin mesleki adanmışlığının ilişkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çullu, F. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimine yönelik görüşleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir Balcı, T. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin algılarına göre yöneticilerin liderlik stili ile okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ekinci, Ö. ve Yıldırım, A. (2015). ortaöğretim okullarında yıldırma davranışları ile örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 509-528.
- Erçek, M. K. (2018). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine ilişkin algılarının örgütsel güven ve mesleki bağlılıkları üzerindeki etkisi (Diyarbakır ili örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ergun, T. (1975). Uluslararası örgütlerde bağlılık kavramı. *Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Dergisi*, 8, 97-106.
- Eroğlu, S. (2007). *Toplam kalite yönetimi uygulanan ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ve motivasyon düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ersen, N. (2020). *Okul öncesi eğitimde aile katılım çalışmalarını engelleyen etmenlerin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertekin, Y. (1978). Örgüt iklimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 11, 16-35.
- Fried, R.L. (2001). *The passionate teacher: A practical guide*. Boston: Beacon Pres.
- Jacques, C.ve Villigas, A.(2018). *Strategies for equitable family engagement*. American Institutes for Research.

- Goodman, J. (1988). University culture and the problem of reforming field experiences in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 39(5), 45-53.
- Gökkyer, N. (2017). Family participation strategies of preschool teachers. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 334-348.
- Gürşimşek, I. (2003). Okulöncesi eğitime aile katılımı ve psikososyal gelişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3, 125-144.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 102-104.
- Karahan, A. (2008). Çalışma ortamındaki statü farklılıklarının örgütsel bağlılığa etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 231- 246.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kavgacı, H. (2014). *İlköğretim kurumu öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeylerinin bireysel ve örgütsel değişkenlerle ilişkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keleş, O. ve Dikici Sığırtmaç, A. (2016). Validity and reliability study of identifying parent involvement strategies scale for pre-school teachers. *Euroasian Academy of Sciences Euroasioan Education and Literature Journal*, 6, 49-58.
- Koyuncu-Şahin, M. (2018). Okul öncesi eğitimde aile iletişim etkinliklerine yönelik öğretmen ve yönetici bakış açıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11, 670-684.
- Kozikoğlu, İ. ve Senemoğlu, N. (2018). Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 15, 2614-2625.
- Köksal Eğmez, F. C. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı (Kocaeli'nde beş anaokulunda yapılan araştırma)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kraft, M. A., & Dougherty, S. M. (2013). The effect of teacher-family communication on student engagement: Evidence from a randomized field experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6, 199-222.
- Maslach, C. and Jackson, S. E. (1981) The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Malak Akdağ, Z. (2020). *Örgütsel güven ve işe adanmışlık ilişkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- McGovern, T. V. ve Miller, S. L (2008). Integrating teacher behaviors for character strength and faculty development. *Teaching of Psychology*, 35, 278-285.
- MEB, (2006). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Yapa Yayınları.
- MEB, (2013b). *Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi (MEB)*. Ankara: MEB.
- Meriç, E. ve Erdem, M. (2020). Öğretmenlik Mesleği İş Özelliklerinin Mesleğe Adanmışlığı Yordama Düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26, 449-494.
- Metin, M. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Meyer, J. P. ve Allen, N. J. (1991). A three conceptualization of organizational commitment. *Human Resources Management Review*, 1, 61-89.
- Minch, D. (2012). *A preliminary investigation of family engagement practices in schools implementing problem-solving/response to intervention (PS/RtI)*. Graduate Theses and Dissertations. <http://scholarcommons.usf.edu/etd/4373>
- Oğuz, O. (2008). *Öğretmen aile işbirliğinin öğrenci başarısına etkisi*[Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ok, S. (2016). *Okul öncesi eğitimde anne babaların ve öğretmenlerin okul aile işbirliği hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*[Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oktaç, A. ve Polat Unutkan, Ö. (2003). İlköğretime hazır oluş ve okul öncesi eğitimde ilköğretimin karşılaştırılması. M. Sevinç (Ed). *Erken Çocuklukta Gelişim Ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. (145-155) içinde. Morpa Kültür Yayınları.
- Oktaç, A., Zembat, R., Gürkan, T. ve Polat Unutkan, Ö. (2003). *Ne Yapıyorum? Neden Yapıyorum? Nasıl Yapmalıyım? Okul Öncesi Eğitim Programı Uygulama Rehberi*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Ömeroğlu, E., Yazıcı, Z. ve Dere, H. (2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında ebeveynin eğitime katılımı. M. Sevinç (Ed). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar 2*. (440-445) içinde. Morpa Kültür Yayınları.
- Özdemir, T. Y. ve Orhan, M. (2020). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki imaj algıları ile örgütsel adanmışlık davranışları arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7, 132-147.
- Özen, F. (2018). *Okul öncesi öğretmenleri aile katılım çalışmalarına yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans dönem projesi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Rosenzweig, C. (2001). *Meeting of the American educational research association. A meta-analysis of parenting and school success: The role of parents in promoting students' academic performance*. Paper presented at the Annual, Seattle, WA.
- Sanders, M. G., & Sheldon, S. B. (2009). *Principals matter: A guide to school, family and community partnerships*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Shukla, S. (2014). Teaching competency, professional commitment and job satisfaction-a study of primary school Teachers. *Journal of Research ve Method in Education*, 4, 44-64.
- Sizer, T. (1992). *Horace's compromise: The dilemma of the american high school*. (3rd Edition). New York: Houghton Mifflin Company
- Toran, M. ve Özgen, Z. (2018). okul öncesi eğitimde aile katılımı: öğretmenler ne düşünüyor, ne yapıyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 6, 229-245.
- Turhan, M., Demirli, C. ve Nazik, G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık düzeyine etki eden faktörler: Elazığ örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 179-192.
- Varoğlu, D. (1993). *Kamu Sektörü Çalışanlarının İşlerine Ve Kuruluşlarına Karşı Tutumları, Bağlılıkları Ve Değerler* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yaşar Ekici, F. (2013). *Okul Öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlar açısından*

karşılaştırılması [Yayınlanmamış doktora tezi].Marmara ÜniversitesiEğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, İ. (2019). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye alguları ile mesleki adanmışlıklarının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmaz Bolat, E. (2018). Erken çocukluk eğitiminde okul aile işbirliği. G. Haktanır (Ed.). *Erken çocukluk eğitime giriş*. (263-279) içinde. Anı Yayıncılık.

Zembat, R. ve Unutkan, Ö. P. (2001). *Okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde Ailenin Yeri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Engagement is defined as one's decision to engage in something and their willingness to devote their time and energy. Professional engagement refers to one's attitude and behaviour towards their profession. The concept of professional engagement is especially important for the teaching profession. Individuals' commitment to their profession and efforts to sustain it are of paramount importance. Teachers who love their job and strive to sustain it are more effective in doing their job. There are personal and organisational factors that affect professional engagement. Professional engagement is composed of three sub-dimensions: commitment to the profession, dedication to students, and devotion to the profession. There is a correlation between teachers' professional engagement and their success. Teachers who have higher professional engagement perform better in teaching (Celep, 2014; Erçek, 2018).

Parental involvement is defined as parents' deployment of all their capacities to help their children make better use of educational activities (Zembat & Unutkan, 2001). Parental involvement is crucial in preschool education (Çamlıbel & Çakmak, 2010). Primary caregivers and all those who interact with children should take part in school activities and events. Families should be involved in the educational process to receive their support and contribution. The preschool period is a critical period for parental involvement (Arı, 2003). Children learn basic life skills during this period. There are different strategies to involve families in school activities and events. Previous studies have shown that parental involvement is more important in the preschool period. Previous research into parental involvement during the preschool period have reported that preschool teachers are usually key planners and practitioners who encourage parental involvement in the educational process (Ok, 2016; Köksal Eğmez; 2008; ÇamlıbelÇakmak; 2010, MEB [Ministry of National Education], 2006; Ömeroğlu et al., 2005).

This research aimed to explore the relationship between preschool teachers' professional engagement and parental involvement strategies that they implement. To this end, answers were sought to the following questions:

1. What is the professional dedication level of their teachers?
2. At what level are the family participation strategies implemented by their teachers?
3. Do teachers' opinions on their professional dedication and family involvement strategies differ according to the variables of age, seniority and school type?
4. Is there a relationship between teachers' views on professional dedication and family involvement strategies they implement?
5. Is the professional commitment level of the teachers a significant predictor of the family involvement strategies they apply?

Methods

This research used a correlational survey design. Correlational surveys aim to find out whether there is a difference between two or more variables and determine the extent of

difference if any (Metin, 2014). A correlational survey design is suitable to explore the relationship between preschool teachers' professional engagement and parental involvement strategies that they implement. The research population consisted of preschool teachers working in four central districts of Samsun Province (Atakum, Ilkadim, Canik, and Tekkekoy) in the 2020-2021 academic year. 317 preschool teachers were recruited in the study using random sampling. Two scales were used for data collection. The first is the "Teachers' Professional Engagement Scale" which consists of 20 items, and the second is the "Parent Involvement Strategies Scale for Pre-School Teachers" which consists of 30 items. Both are Likert scales. The validity and reliability of the scales were tested. Validity and reliability measures were repeated in the present. According to the analysis results, the scales were found to be valid and reliable to measure the relevant variables. The results of the normality tests showed that the data were normally distributed; thus, parametric tests were used in the data analysis. Arithmetic mean, standard deviation, the Pearson product-moment correlation coefficient (PPMCC), and simple regression analysis were used in the data analysis. The level of significance was set at .05 to compare the groups.

Results

According to the results of the study, the participating teachers had a very good level of professional commitment (i.e., strongly agree). The highest level of professional commitment was recorded in the subscale "the commitment to the profession", followed by the subscale "dedication to the students", and the subscale "devotion to the profession". This finding corroborates those reported in a great deal of previous studies (Altunay, 2017; Ataç, Alim, 2019; Başaran & Bozyer, 2019; Demirli & Nazik, 2012; Meriç & Erdem, 2020; Özdemir&Orhan, 2020; Turhan 2019). On the other hand, this finding is contrary to some earlier findings (Çelik, 2008; Bozdaş, 2013; Bilgiç, 2018). The analysis results also showed that the family involvement strategies implemented by the preschool teachers were at a good level. The preservice teachers most frequently implemented "home-based" and "teacher-family communication-based" parental involvement strategies, while the least frequently implemented parental involvement strategy was school-family education-based. This finding is in accord with previous studies (Atakan, 2010; YaşarEkici, 2013; Koyuncu Şahin, 2018; Özen, 2018; Toran&Özgen, 2018). It has been observed that there is no difference between the professional commitment of teachers and the family participation strategies they implement according to age, seniority and school type variables. A moderate positive correlation was found between preschool teachers' professional commitment and parental involvement strategies that they implement. Preschool teachers' total score of professional commitment accounted for 11.3% of the variance of their total score of parental involvement strategies. Thus, it can be said that professional commitment is a significant predictor of family involvement strategies. This finding is consistent with that of Bozdaş (2013).

Discussion and Conclusion

This research found that the preschool teachers had a very good level of professional commitment. The family involvement strategies implemented by the preschool teachers are at a good level. Teachers' professional commitment and their views on family participation strategies do not differ according to age, seniority and school type variables. A low level correlation is found between preschool teachers' professional commitment and parental involvement strategies that they implement. It is also found that preschool teachers' professional commitment was a significant predictor of family involvement strategies that they implement. In order to increase the scores of teachers in the sub-dimension of self-sacrificing work, measures should be taken to encourage teachers to work selflessly. For example, rewarding self-sacrificing teachers. Measures should be taken to increase the professional commitment of preschool teachers. For example, job description, job diversification, not interfering with teachers' work, providing feedback. It is recommended that researchers conduct in-depth qualitative studies on this subject.

Türkiye'de Eğitim Denetimi Araştırmalarında Eğilimler: Tematik ve Metodolojik Bir İnceleme

Trends in Educational Supervision Research in Turkey: A Thematic and Methodological Review

Çiğdem Ayanoğlu¹, Nazan Bakır²

¹Sorumlu Yazar, Dr., Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, cigdemayanoglu@hotmail.com (<https://orcid.org/0000-0002-2117-0872>)

²Dr., Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, nazanbakir@gmail.com (<https://orcid.org/0000-0002-9442-8993>)

Geliş Tarihi: 20.01.2022

Kabul Tarihi: 26.07.2022

ÖZ

Bu çalışmada Türkiye'de 1990-2021 yılları arasında eğitim denetimi alanında yayımlanmış tezlerin kapsamlı ve bütüncül bir şekilde analiz edilmesi, tematik ve metodolojik açıdan benzerlik ve farklılıklarının ortaya konulması ve eğitim denetimi alanındaki eğilimin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, betimsel tarama modelinde yürütülen nitel bir araştırmadır. Verilerinin doküman analizi yoluyla elde edildiği çalışmanın evrenini YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında dizinlenen eğitim denetimiyle ilgili tezler oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan 146 tezin incelenmesiyle elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Tezlerde "denetim sistemine/denetmenlere ilişkin algı, görüş, tutum ve beklentiler" ile "denetmen rolleri/görevleri" konularının en çok ele alınan konular olduğu belirlenmiştir. Tezlerin çoğunlukla ampirik yaklaşım ile gerçekleştirildiği, sıklıkla nicel araştırma yöntemi ve tarama modelinde yürütüldüğü, araştırmaların çoğunlukla temel eğitim kademesinde ve öğretmen örnekleme ile gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Eğitim araştırmalarının karmaşık niteliği nedeniyle kuramsal çalışmalara daha fazla yer verilmesi, derin ve geniş bakış açılarına ortaya koyan nitel ve karma yöntem ile yürütülen tezlerin sayısının artırılması, yanı sıra deneysel desenleme türleri ile çalışmaların yürütülmesi önerilir. Eğitim denetimi sosyal süreçleri içeren birçok yönü dolayısıyla bilimsel bulgularla desteklenmesi gereken alan olmakla birlikte bu alandaki yayımların belirli aralıklarla incelenmesi ve sınıflandırılması eğitim denetiminin güncel durumunun, gelişiminin ortaya konulması ve uygulamalara daha geniş bir perspektif ile yön verilmesi açısından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim denetimi, tematik inceleme, metodolojik inceleme.

ABSTRACT

In this study, it is aimed to analyze the theses published in the field of educational supervision in Turkey between 1990 and 2021 in a comprehensive and holistic manner, to reveal thematic and methodological similarities and differences, and to determine the trend in the field of educational supervision. The research is a qualitative research conducted in the descriptive survey model. The universe of the study, in which the data were obtained through document analysis, consists of theses related to educational supervision indexed in the database of YÖK National Thesis Center. The data obtained by examining 146 theses in the study group were analyzed by content analysis technique. It has been determined that "perceptions, opinions, attitudes and expectations regarding the audit system/supervisors" and "auditor roles/duties" are the most discussed topics in the theses. It has been determined that the theses are mostly carried out with an empirical approach, they are often carried out in the quantitative research method and survey model, and the researches are mostly carried out at the basic education level and with a sample of teachers. Due to the

complex nature of educational research, it is recommended to give more space to theoretical studies, to increase the number of theses conducted with qualitative and mixed methods that reveal deep and broad perspectives, to conduct studies with experimental patterning types as well as theses for modeling studies that will be a source for applications. Although educational supervision is a field that needs to be supported by scientific findings due to its many aspects including social processes, it is important to examine and classify publications in this field at regular intervals in terms of revealing the current situation and development of educational supervision and directing the practices with a broader perspective.

Keywords: Educational supervision, thematic review, methodological review.

GİRİŞ

Eğitim denetimi, eğitim öğretim faaliyetlerinin etkililiğinin değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen uygulamaları kapsayan yönetim süreçlerinden biridir. Eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşmasında mevcut durumun belirlenmesi eğitim öğretim faaliyetlerinde oluşan olumsuzluklara ve eksikliklere müdahale edilmesi, faaliyetlerin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi açısından önemlidir (Yıldırım, 2001). Denetimsizlik durağanlığa, düzensizliğe ve bu yolla örgütün güç kaybetmesine sebep olmaktadır (Kimbrough ve Burkett, 1990). Bu nedenle denetimin etkili eğitim öğretim faaliyetleri için gerekli olan önemli bir yönetsel süreç olduğu söylenebilir. Eğitimde denetimin işlevi eğitim öğretim amaçlarına ulaşılma derecesini saptamak ve daha iyi sonuçlar elde etmek için gerekli önlemlerin alınmasıdır. Bu süreçte örgütsel işleyiş bütünsel olarak, planlı ve programlı bir şekilde izlenir, eksik yönler saptanır ve düzeltilir; böylece daha sağlıklı bir işleyiş gerçekleştirilmeye çalışılır (Aydın, 2014). Tüm sistemlerde olduğu gibi eğitim sisteminin sağlıklı işleyişinin temel yollarından biri, sistem ile ilgili geri bildirim sağlayan düzeltme çabalarını esas alan denetim hizmetleridir (Memduhoğlu ve Zengin, 2013). Yanı sıra denetim, eğitim sisteminde gelişim ve ilerlemeye hizmet eden ve eğitim kalitesini arttırmaya yönelik görevleri içeren bir süreçtir (Başaran, 1993; Kasapçopur, 2007; Sullivan ve Glanz, 2000; Thomas, 2005; Tok, 2013). Nitekim günümüzde bilginin hızla artışı ve teknolojinin hızlı gelişimi karşısında eğitim örgütleri de amaç, içerik, yöntemler ve araç-gereç boyutlarında değişimlere maruz kalarak gelişmelere açık olmak zorunda, yeni bakış açılarına ihtiyaç duymaktadır (Memduhoğlu ve Zengin, 2013). Bu durum eğitimdeki denetim uygulamalarına eğitim denetimi alanının bilgi birikiminin temel oluşturmasının yanında yeni bilgilerle desteklenmesi gereğini ortaya koymaktadır.

Bilgiye ulaşmak ve bu bilgiyi insanlığın yararına sunmak bilim ile, bilimin ortaya koyduğu yeni bilgilerin paylaşılması ve bilimin ilerlemesi ise bilimsel yayınlar ile mümkün olmaktadır. Bilim insanları, değişen dünyada belirli bir alandaki yeni gelişmeleri bilimsel araştırmalar yoluyla tüm insanlık ile paylaşmaktadırlar (Şahin, Calp, Bulut ve Kuşdemir 2013). Yürütülen bilimsel çalışmalar, gereksinim duyulan bilgi ve çalışma alanlarının ortaya konulmasını sağlamakla birlikte bilim insanlarının yürütülen çalışmalara ilişkin eleştirel bir bakış açısı geliştirmelerini sağlayarak ortaya çıkan sonuçlara ve uygulamalara yönelik öneriler sunulmasına olanak tanımaktadır (Özkan Hıdıroğlu, 2020). Böylece alanda gerçekleştirilecek sonraki araştırmalar ve politika uygulamaları için veri oluşturulabilmektedir (Yeşilpınar-Uyar, 2017). Bu nedenle eğitim denetimi alanındaki uygulamalara temel olacak bilimsel makaleler ve tezlerin ortaya koyduğu sonuçların ve önerilerin, uygulamalara ve aynı zamanda alanın gelişimine katkı sunduğu söylenebilir. Akyol ve Yavuzkurt (2016) Türkiye’de eğitim denetimi alanında gerçekleştirilen gözlem, bilimsel makale ve lisansüstü tez çalışmalarının alana katkısının büyük olduğunu ifade etmektedir. Denetimin çok yönlü ve karmaşık bir süreç olması, bilgi ve teknolojideki değişimler ile toplumsal gereksinimlerin farklılaşması ve buna bağlı olarak eğitim öğretim yöntem ve süreçlerinin değişmesi ihtiyacı ile eğitim sistemindeki yeniliklerin değişim ve gelişimi sürekli kılması, yapılan uygulamaların sık sık kontrol edilmesi ve güncellenmesi ihtiyacını doğurmaktadır (Taymaz, 2015). Nitekim Türkiye’de denetimin amaç ve işlevlerinin yeniden

tanımlanmaya çalışıldığı ve eğitim denetimi sistemi ile ilgili yeni yasal düzenlemelerin sıklıkla yapıldığı görülmektedir (Bilir, 2013).

Eğitim denetimi sisteminde uygulamaların geliştirilmesi yapılan değişikliklerin izlenmesi ve değerlendirilmesi ile mümkün olmakta; bu izleme ve değerlendirme çalışmaları ise bilimsel araştırma sonuçlarının ortaya konulması ile gerçekleştirilebilmektedir (Yılmaz, Altun, Uygun ve Hoşgörür, 2016). Eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmaların alana ve araştırmacılara yaptığı katkı son derece önemli olmakla beraber bu çalışmaların tasnif edilmesi, eğilimleri ve değerlendirilmesi de bir o kadar önemlidir (Selçuk, Kandemir, Palancı ve Dünder, 2014). Son yıllarda Türkiye’de eğitim denetimi alanında yapılan bilimsel çalışmaların incelendiği araştırmalara rastlanmaktadır (Alp ve Şen, 2021; Altinkurt, Demir, Akbaba- Dağ ve Erol, 2010; Aküzüm, 2012; Akyol ve Yavuzkurt, 2016; Aydın ve Uysal, 2014; Özkan Hıdıroğlu, 2020; Ergün, Recepoglu, Küçük ve Oğuz, 2014; İsaogulları, 2016; Kaya, Yazıcı, Deliveli ve Hoşgörür, 2014; Oktar, 2010; Öner, 2019; Özen ve Hendekçi, 2016; Tatık ve Doğan, 2014; Yılmaz ve diğerleri, 2016). Uluslararası alanyazında da bu tür çalışmalar yer almaktadır (Abdullah, Manas, Ail ve Ramzy, 2017; Subramaniam, Cheah ve Abdullah, 2020; Khun-Inkeeree, Dali, Daud ve Fauzee, 2019). Subramaniam ve diğerleri (2022) 2006-2019 yılları arasında Malezya’da eğitim denetimi ile ilgili dergilerde yayımlanmış makalelerin sistematik bir analizini gerçekleştirmiştir. Araştırmada makalelerin araştırma konularının çeşitlendirilmesi ve daha çok nitel ve karma yöntem çalışmalarına yer verilmesinin eğitim denetimi uygulamalarının daha iyi anlaşılmasına ve gelişimine olanak sağlayacağı sonucuna varılmıştır. Bilimsel çalışmaların sistematik olarak incelendiği bu çalışmalar ile alanda yapılan bilimsel araştırmalar bütüncül bir gözle değerlendirilir; elde edilen bulgular ise ilgili bilim dalının zaman içerisinde gerçekleşen gelişiminin takip edilmesi ve mevcut eksikliklerin giderebilmesi noktasında bir tartışma zemini oluşturulmasına imkân sağlamaktadır (Kozak, 1994; Üsdiken ve Pasadeos, 1993). Bu çalışmalar, alanın genel eğilimini belirleyerek çalışma yapan ve yapmak isteyen araştırmacılara bu konuda bulgular sunmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2011). Ayrıca bu çalışmalar ile araştırmacılar kısa sürede ilgilendikleri alanlara yönelik kaynak ve bilgilere ulaşabilmekte (Cavas, Cavas, Ozdem, Rannikmae ve Ertepinar, 2012); yanı sıra araştırmaların kalitesinin artması sağlanmaktadır (Yeşilpınar-Uyar, 2017).

Bu çalışmada eğitim denetimi alanında yayımlanan tezlerin tematik ve metodolojik açıdan analiz edilmesi tercih edilmiştir. Nitekim üniversitelerde yürütülen lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi hem bilim insanlarına ilerledikleri yolda rehberlik edecek hem de ilgili bilim dalının nasıl geliştiği hakkında bilgi verecektir (Üstüner ve Cömert, 2008). Öte yandan alanyazının güçlü ve zayıf yönlerinin tespit edilmesi açısından araştırmacıların yoğunlaştığı ve göz ardı ettiği noktaların ortaya konulması önemlidir (Ağaoğlu, 2008). Bu yolla eğitim denetimi alanında yayımlanmış tezlerin bütüncül bir bakış açısıyla incelenmesi, eğitim örgütlerinde yaşanan denetsel sorunların ortaya konulması ve bu sorunlara yönelik çözümler geliştirilmesi sağlanacaktır. Yalnızca lisansüstü tezler üzerinde yapılan bu çalışma geneli yansıtmasa da çalışmanın, alanın bir kesitini ortaya koyması bakımından önemli olduğu değerlendirilmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlardan yayımlanan tezler bağlamında mikro düzeyde, eğitim denetimi alanı bağlamında ise makro düzeyde bir değerlendirme yapılabileceği düşünülmektedir. Kurtoğlu ve Seferoğlu (2013) bir disipline yönelik derinlemesine yapılan çalışmaların araştırmacıların alanı tanımalarına ve ilgili alana yönelik genel bir bakış açısı oluşturmalarına olanak sağlayacağını ifade etmektedir. Ayrıca bu araştırma ile eğitim denetimi alanında yayımlanan tezlerin son yıllardaki konu eğilimleri ile araştırma yaklaşımı, yöntemi, desen/modeli ve örnekleme gibi metodolojik özelliklerinin belirlenmesi ileride yapılacak araştırmalar için hipotez üretmeye yönelik öngörü oluşturabilecektir. Bu amaçlarla çalışmada YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yayımlanan tezlerin; i) yayımlanma yıllarına, ii) lisansüstü derecelerine, iii) konu alanlarına, iv) araştırma yaklaşımlarına, v) araştırma yöntemlerine, vi) araştırma model/desenlerine, vii) araştırmanın yapıldığı birimlere/kurumlara, viii) araştırma örneklem türlerine, ix) araştırma evren ve örneklem büyüklüklerine göre dağılımları nasıldır? sorularına cevap aranacaktır.

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma betimsel tarama modelinde gerçekleştirilen nitel bir araştırmadır. Betimsel tarama modeli geçmişte veya şu anda var olan bir durumu mevcut haliyle açıklayan bir tarama modelidir (Karasar, 2020). Makale, tez, rapor gibi bilimsel çalışmaların tematik ve metodolojik açıdan incelenmesinde betimsel tarama modeli kullanılır (Erkuş, 2011). Bu araştırma, Türkiye’deki eğitim denetimi alanında yayımlanmış tezlerin kapsamlı ve bütüncül bir şekilde analiz edilmesi, tematik ve metodolojik açıdan benzerlik ve farklılıklarının ortaya konulması ve eğitim denetimi alanındaki eğilimin belirlenmesi amaçlandığından betimsel tarama modelinde yürütülmüştür. Bu doğrultuda YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında dizinlenen eğitim denetimiyle ilgili tezler çeşitli parametreler açısından incelenmiştir. Çalışmaya dahil edilecek tezler amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde araştırmacı örnekleme dahil edeceği birimlere (nesnelere, olaylar vb.) ilişkin araştırmanın amacına uygun ölçütler belirler ve bu ölçütleri karşılayan birimleri örnekleme dahil eder (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında dizinlenen eğitim denetimiyle ilgili tezler çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışmaya dahil edilecek dokümanlar YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından 15.11.2021 tarihi itibarıyla “eğitim denetimi” kelimeleri ile kapsamlı bir şekilde taranmıştır. Tarama sonucu elde edilen 233 tezin 204’ünün erişime açık olduğu tespit edilmiştir. Erişime açık olan tezlerin başlık, öz ve amaç bölümleri okunarak tek tek incelenmiş, 146 tezin araştırma sorusu ile ilgili olduğu belirlenmiştir. İncelenen yayınlar aşağıdaki dahil etme ve hariç tutma ölçütleri doğrultusunda değerlendirilmiştir.

- YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilen tezler çalışmaya dahil edilmiştir. İçeriğine erişilemeyen tezler çalışma kapsamı dışında tutulmuştur.
- Çalışmaya dahil edilecek tezler YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından 15.11.2021 tarihinde erişilmiştir. Bu tarih öncesinde yayımlanan tezler çalışmaya dahil edilmiştir.
- Başlık, öz ve amaç bölümlerinde ana konusu eğitim denetimi olan tezler çalışmaya dahil edilmiştir.

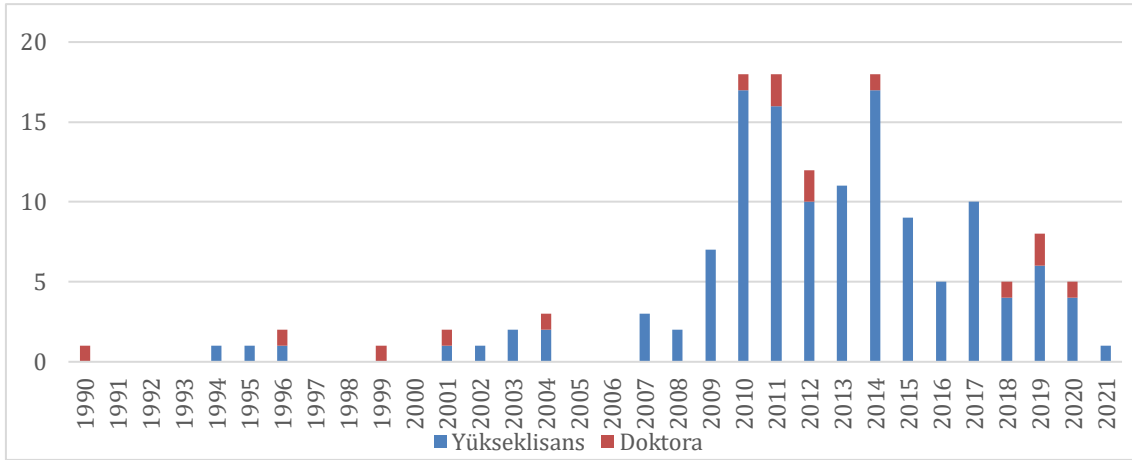
Çalışmaya belirlenen dahil etme ve hariç tutma kriterleri doğrultusunda toplam 146 tez dahil edilmiştir. Belirlenen tezler yayın yıllarına göre sıralanarak incelenmiştir. Tablo 1’de çalışma kapsamındaki tezlerin lisansüstü derecelerine ve Şekil 1’de ise tezlerin yıllara göre dağılımı sunulmuştur.

Tablo 1. Lisansüstü Tezlerin Derece ve Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bilgiler

Tezler	Yıllar	Frekans	Yüzde
Yüksek lisans	1994, 1995, 1996, 2001, 2002, 2003(2), 2004(2), 2007(3), 2008(2), 2009(7), 2010(17), 2011(16), 2012(10), 2013(11), 2014(17), 2015(9), 2016(5), 2017(10), 2018(4), 2019(6), 2020(4), 2021	131	%90
Doktora	1990, 1996, 1999, 2001, 2004, 2010, 2011(2), 2012(2), 2014, 2018, 2019(2), 2020	15	%10
Toplam		f(146)	%100

Tablo 1’de araştırma kapsamındaki tezlerin 131’nin (%90) yüksek lisans ve 15’inin (%10) doktora tezi olduğu görülmektedir. Eğitim denetimi alanında yüksek lisans tezlerinin 1994, doktora tezlerinin ise 1990 yılından itibaren yayımlandığı görülmektedir. Eğitim denetimi alanyazınında 1994, 1995, 2002, 2003, 2007, 2008, 2009, 2013, 2015, 2016, 2017, 2021 yıllarında sadece yüksek lisans tezi yayımlandığı, 1990 ve 1999 yıllarında ise sadece doktora tezi yayımlandığı görülmektedir. Alanda ilk yayımlanan lisansüstü tezin 1990 yılında doktora derecesinde olduğu; en yüksek oranda lisansüstü tezin ise 2010(18), 2011(18) ve 2014(18) yıllarında yayımlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca 2010 yılında önceki yıllara göre tez sayısında

yüksek sayıda bir artışın olduğu belirlenmiştir. Şekil 1’de araştırma kapsamındaki tezlerin derece ve yıllara göre dağılımı yer almaktadır.



Şekil 1. Lisansüstü Tezlerin Derece ve Yıllara Göre Dağılımı

2.2. Kullanılan Dokümanlar

Araştırmanın verileri nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan doküman analizi yoluyla elde edilmiştir. Doküman analizi, araştırılacak konu ile ilgili bilgi veren materyallerin analiz edilmesidir (Cansız-Aktaş, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2018). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında dizinlenen eğitim denetimiyle ilgili tezler dahil etme ve hariç tutma kriterleri doğrultusunda seçildikten sonra elde edilen 146 tez belirlenen parametreler açısından analiz edilmek üzere tek tek incelenmiştir. Araştırma verilerinin analizini kolaylaştırmak amacı ile araştırmacılar tarafından “Eğitim Denetimi Alanında Yapılan Tezleri İnceleme Formu” geliştirilmiştir. Bu form, araştırmanın amacı doğrultusunda tezlerin analiz edileceği parametreler dikkate alınarak oluşturulmuştur. Formda tezin başlığı, tez no, yayımlandığı yıl, lisansüstü derecesi, konusu, araştırma yaklaşımı, araştırma yöntemi, araştırma modeli/deseni, araştırmanın yapıldığı birim/kurum, örnekleme, evren büyüklüğü ve örneklem büyüklüğü kategorileri yer almaktadır. Araştırma kapsamındaki tezlerin incelenmesi ile elde edilen veriler bu form ile sınıflandırılmıştır.

2.3. Veri Analizi

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi incelenen belgelerdeki eğilimleri ve kavramları ortaya çıkaran ve en sade şekilde ortaya koymak üzere indirgeyen güçlü bir yöntemdir (Stemler, 2000). Bu nedenle araştırma problemi doğrultusunda çalışma grubunda yer alan 146 tez belirlenen parametreler açısından içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İncelenen konunun temel içeriklerinin özetlenerek ortaya konulmasını sağlayan içerik analizi (Cohen ve diğerleri, 2011); i) dokümanlardan elde edilen verilerin işlenmesi, ii) verilerin kodlanması, iii) temaların bulunması, iv) kod ve temaların düzenlenmesi, v) bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilir (Sert, Kurtoğlu, Akıncı ve Seferoğlu, 2012). Araştırma kapsamındaki tezler sırasıyla yayımlanma yılı, lisansüstü derecesi, konusu, araştırma yaklaşımı, araştırma yöntemi, araştırma modeli/deseni, araştırmanın yapıldığı birim/kurum, örnekleme, evren büyüklüğü ve örneklem büyüklüğü parametreleri açısından incelenmiştir. Elde edilen verilerin kodlanması, temaların bulunması, kod ve temaların düzenlenmesi sonrasında bulgular frekans ve yüzde değerleri ile tablolaştırılarak, grafikler ile görselleştirilerek tanımlanmış ve yorumlanarak raporlaştırılmıştır.

2.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılık) sağlamak üzere incelenen olguya ilişkin sonuçların gerçek durumu yansıtmayı amacıyla (Yıldırım ve Şimşek, 2018) tezlerin incelenmesi işlemi sistematik düzen içerisinde gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla veri kaybını, verilerin birden fazla kaydı veya yanlış kaydı önlemek için araştırmacılar tarafından “Eğitim Denetimi Alanında Yapılan Tezleri İnceleme Formu” oluşturulmuştur. Oluşturulan formun kategorileri alanyazında daha önce gerçekleştirilen benzer çalışmaların araştırma bulgularının elde edilmesinde kullanılan veri toplamada kullanılan parametreler rehber alınarak oluşturulmuştur. Miles ve Huberman (1994) bu yöntemin araştırmanın iç geçerliliği için güvenilir bir yol olduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda alanyazında çeşitli disiplinlerde yayımlanan tez ve makalelerin ele alındığı araştırmalar incelenmiştir. Oluşturulan tez inceleme formundaki ana kategoriler bu çalışmalar doğrultusunda oluşturulmuş, alt kategoriler ise tezlerin analiz edilmesi sırasında incelenen tezin yazarı tarafından belirtildiği şekli ile isimlendirilerek belirlenmiştir.

Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabirlik) sağlamak amacıyla araştırma sürecinde yapılan tüm işlemler başka örneklerle ile karşılaştırılabilecek şekilde ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bunun için araştırmanın modeli, incelenen makalelerin dahil etme ve hariç tutma kriterleri, veri toplama yöntemleri ve analiz aşamaları detaylı bir şekilde raporlaştırılmıştır. Araştırmanın kapsamlı bir şekilde raporlaştırılarak okuyucuya sunulması araştırmanın güvenilirliğinin (tekrarlabirlik) sağlanması açısından da önemlidir (Creswell ve Miller, 2000; Miles ve Huberman, 1994). Ayrıca araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırma raporu eğitim denetimi alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve uzman dönütü sonrasında yeniden düzenlenmiştir. Glesne ve Peshkin (1992) araştırma güvenilirliği için uzman kişi veya bağımsız araştırmacı dönütlerinin önemli olduğunu vurgulamaktadır (akt. Yıldırım, 2010).

Araştırma verilerinin elde edilmesinde tezler her iki araştırmacı tarafında ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Elde edilen tez inceleme formları ile elde edilen veriler araştırmacılar tarafından karşılaştırılmış, bulgular teyit edilmiştir. Görüş birliğine varılan bulgular aynen alınmış, görüş ayrılıkları uzman teyidi ile tekrar değerlendirilerek görüş birliğine varılmıştır.

BULGULAR

Araştırma kapsamındaki tezler tematik ve metodolojik özelliklerine göre incelenmiş ve içerik analizi ile çözümlenerek araştırma bulgularına ulaşılmıştır.

3.1. Tezlerin Tematik Özelliklerine İlişkin Bulgular

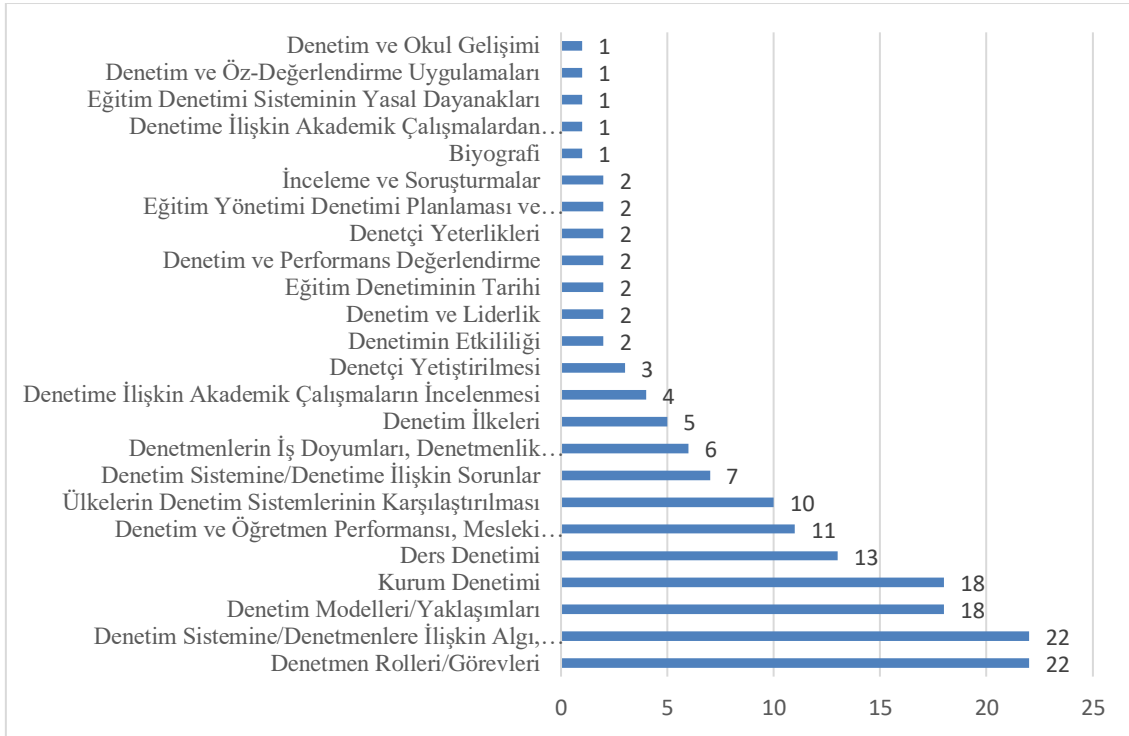
Araştırma kapsamındaki tezlerin tematik özellikleri, ele aldığı konular açısından değerlendirilmiştir. Temalar, tezlerin ele aldığı konu içeriklerinin ortak kavramları doğrultusunda oluşturulmuştur. Tezlerin konulara göre dağılımına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Tezlerin Konularına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Konu/Tema	Yıllar	Frekan s	Yüz de
Denetmen Roller/Görevleri	2001, 2007, 2009, 2010(4), 2011(4), 2013(4), 2014(2), 2015, 2016, 2017(2), 2019	22	% 14
Denetim Sistemine/Denetmenlere İlişkin Algı, Görüş, Tutum ve Beklentiler	1999, 2007, 2009, 2011(2), 2012(2), 2013, 2014(8),	22	% 14

	2015, 2017(3), 2019, 2020		
Denetim Modelleri/Yaklaşımları	1995, 2003, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012(2), 2013, 2014(4), 2015, 2019(2), 2020	18	%11 ,5
Kurum Denetimi	1990, 1996, 2009(3), 2010(3), 2011, 2012(4), 2014, 2015, 2019, 2020, 2021	18	%11 ,5
Ders Denetimi	2010, 2012(2), 2013, 2014(2), 2015, 2016(2), 2018(3), 2019	13	%8
Denetim ve Öğretmen Performansı, Mesleki Gelişim, Motivasyon ve İş Tatmini, İşe Yoğunlaşma	2010, 2011(3), 2014, 2015(2), 2017(2), 2018(2)	11	%7
Ülkelerin Denetim Sistemlerinin Karşılaştırılması	2002, 2010 (3), 2011(2), 2011(2), 2013, 2017	10	%6, 5
Denetim Sistemine/Denetime İlişkin Sorunlar	2004, 2009(2), 2010, 2013, 2014, 2016	7	%4, 5
Denetmenlerin İş Doyumları, Denetmenlik Eğilimleri, Mesleğe İten Sebep, Beklenti ve Gereksinimleri, Takım Halinde Çalışma Becerileri, Örgütsel Bağlılıkları, Örgütsel Vatandaşlık, Tükenmişlik Düzeyleri, İş Aile-Yaşam Dengeleri, Becerileri vb.	2004 (2), 2008, 2010, 2015, 2017	6	%4
Denetim İlkeleri	1994, 1995, 2003, 2007(2)	5	%3
Denetime İlişkin Akademik Çalışmaların İncelenmesi	2010, 2016, 2019(2)	4	%2, 5
Denetçi Yetiştirilmesi	2012(2), 2020	3	%2
Denetimin Etkililiği	1996, 2013	2	%1
Denetim ve Liderlik	2009, 2013	2	%1
Eğitim Denetiminin Tarihi	2015, 2020	2	%1
Denetim ve Performans Değerlendirme	2009, 2017	2	%1
Denetçi Yeterlikleri	2011(2)	2	%1
Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans Programlarının İncelenmesi	2014, 2015	2	%1
İnceleme ve Soruşturmalar	2010(2)	2	%1
Biyografi	2011	1	%0, 5
Denetime İlişkin Akademik Çalışmalardan Yararlanılma Düzeyi	2004	1	%0, 5
Eğitim Denetimi Sisteminin Yasal Dayanakları	2010	1	%0, 5
Denetim ve Öz-Değerlendirme Uygulamaları	2018	1	%0, 5
Denetim ve Okul Gelişimi	2014	1	%0, 5
Toplam		f(158)	%10 0

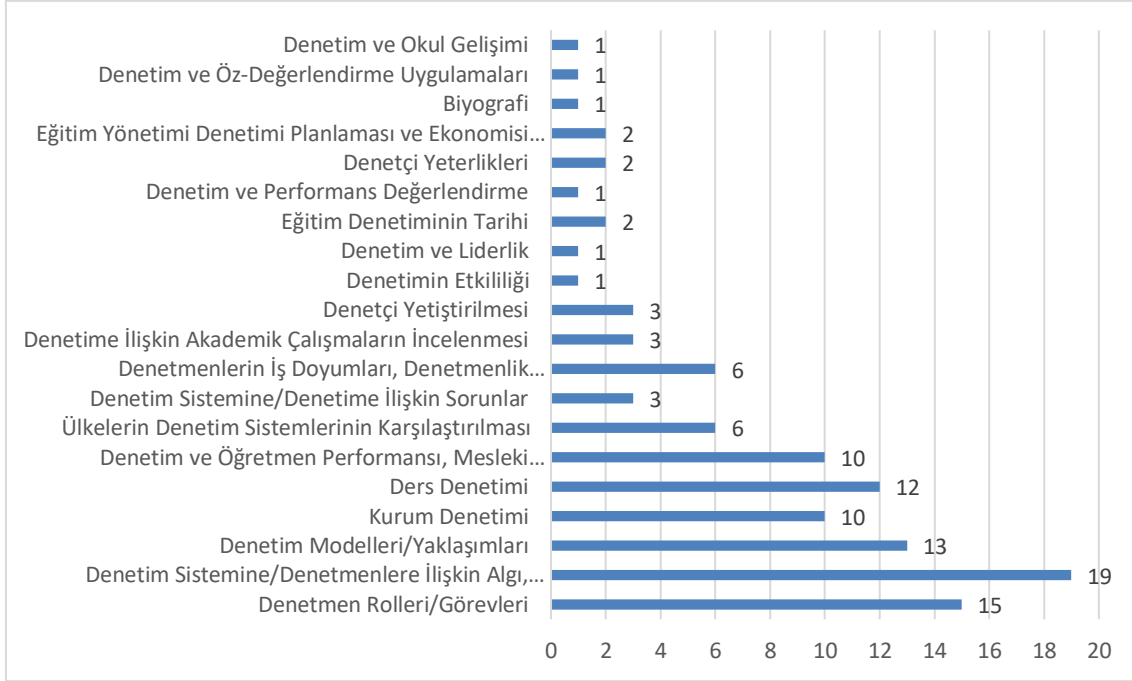
Tablo 2’ de araştırma kapsamındaki tezlerde en fazla denetmen rolleri ve görevleri (22) ile denetim sistemine ve denetmenlere ilişkin algı, görüş, tutum ve beklentiler (22) konuları ele alınırken denetim modelleri ve yaklaşımları (18), kurum denetimi (18), ders denetimi (13), denetim ve öğretmen performansı, mesleki gelişimi, motivasyonu ve iş tatmini, işe yoğunlaşması (11), ülkelerin denetim sistemlerinin karşılaştırılması (10) konularının da sıklıkla ele alındığı görülmektedir. Bunun yanında denetim sistemine ve denetime ilişkin sorunlar (7), denetmenlerin iş doyumları, denetmenlik eğilimleri, mesleğe iten sebep, beklenti ve gereksinimleri, takım halinde çalışma becerileri, örgütsel bağlılıkları, örgütsel vatandaşlık, tükenmişlik düzeyleri, iş aile-yaşam dengeleri, becerileri (6), denetim ilkeleri (5), denetime ilişkin akademik çalışmaların incelenmesi (4), denetçi yetiştirilmesi (3), denetimin etkililiği (2), denetim ve liderlik (2), eğitim denetiminin tarihi (2), denetim ve performans değerlendirme (2), denetçi yeterlilikleri (2), eğitim yönetimi denetimi planlaması ve ekonomisi yüksek lisans programlarının incelenmesi (2), inceleme ve araştırmalar (2), biyografi (1), denetime ilişkin akademik çalışmalardan yararlanılma düzeyi (1), eğitim denetimi sisteminin yasal dayanakları (1), denetim ve öz-değerlendirme uygulamaları (1) ve denetim ve okul gelişimi (1) konularının da ele alınan diğer konulardan olduğu tespit edilmiştir. Tezlerde eğitim denetiminin çok çeşitli konular bazında ele alındığı söylenebilir. Ayrıca ilk yayımlanan lisansüstü tezlerde denetim ilkeleri (1994, 1995), kurum denetimi (1990, 1996), denetmen modelleri ve yaklaşımları (1995), denetimin etkililiği (1996) konularının; son yıllarda ise denetçi yetiştirilmesi (2020), eğitim denetiminin tarihi (2020), denetim modelleri (2020), denetim sistemine/denetmenlere ilişkin algı, görüş, tutum ve beklentiler (2020) ve kurum denetimi (2020, 2021) konularının daha çok ele alındığı tespit edilmiştir. Öte yandan kurum denetiminin 1990 yılından 2021 yılına dek ele alınan ve halen popülerliğini yitirmeyen bir konu olduğu bulgular arasındadır.



Şekil 2. Tezlerin Konularına Göre Dağılımı

Şekil 2’de 1990 yılından 2021 yılına kadar eğitim denetimi alanında yayımlanan tezlerin konularına göre dağılımı; Şekil 3’te ise 2011-2021 yılları olmak üzere son 10 yıl içerisinde eğitim denetimi alanında yayımlanan tezlerin konularına göre dağılımı yer almaktadır. Araştırma kapsamındaki tezlerde denetim sistemine/denetmenlere ilişkin algı, görüş, tutum ve beklentiler ile denetmen rolleri/görevleri temaları altında değerlendirilen konuların hem tüm

yıllar bazında hem de son 10 yıl içerisinde en çok ele alınan; öte yandan son 10 yıl içerisinde denetim ilkeleri, inceleme ve soruşturmalar, denetime ilişkin akademik çalışmalardan yararlanılma düzeyi ve eğitim denetimi sisteminin yasal dayanakları konularının tezlerde ele alınmayan konular olduğu tespit edilmiştir.



Şekil 3. 2011-2021 Yılları Arasında Tezlerin Konularına Göre Dağılımı

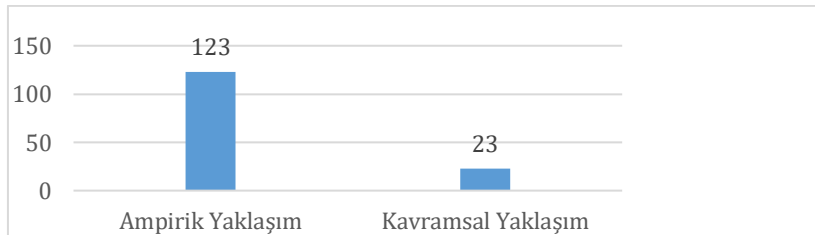
3.2. Tezlerin Metodolojik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamındaki tezlerin metodolojik özellikleri araştırma yaklaşımı, araştırma yöntemi, araştırma modeli/deseni, araştırmanın yapıldığı birim/kurum, örneklem türü, evren büyüklüğü ve örneklem büyüklüğü parametreleri açısından değerlendirilmiş ve bulgular bu başlıklar altında sunulmuştur.

Tablo 3. Tezlerin Araştırma Yaklaşımlarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırma Yaklaşımları	Frekans	Yüzde
Ampirik Yaklaşım	123	%84
Kuramsal Yaklaşım	23	%16
Toplam	f(146)	%100

Tablo 3'te araştırma kapsamındaki tezlerin araştırma yaklaşımlarına göre dağılımına ilişkin bulgular yer almaktadır. Yayımlanan tezlerin %84'ünün ampirik yaklaşım, %16'sının ise kuramsal yaklaşım ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Eğitim denetimi alanında yayımlanan lisansüstü tezlerin çoğunlukla ampirik yaklaşım ile gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Şekil 4'te tezlerin araştırma yaklaşımlarına göre dağılımı yer almaktadır.



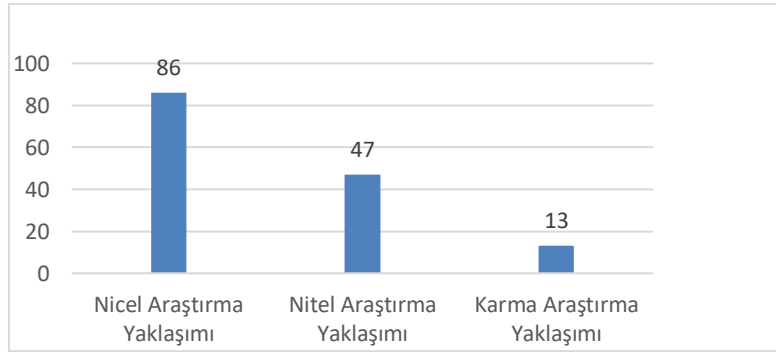
Şekil 4. Tezlerin Araştırma Yaklaşımlarına Göre Dağılımı

Tablo 4. Tezlerin Araştırma Yöntemleri ile Modellerine/Desenleri Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Model/Desen	Frekans	Yüzde
Nicel Araştırma Yöntemleri		
Tarama Modeli	1994, 1996, 1999, 2001, 2002, 2003(2), 2004 (2), 2007(2), 2008, 2009(4), 2010(5), 2011 (10), 2012(5), 2013(7), 2014(12), 2015(2), 2016(2), 2017(2), 2018, 2019, 2021	64 %44
İlişkisel tarama modeli	2008, 2010, 2011, 2012(2), 2014(3), 2015(3) 2017 (2), 2018 (2)	15 f(86) %10 %59
Betimsel Durum Çalışması/Betimleme Modeli	1990,1996, 2001	3 %2
Deneyisel Desen	2010, 2016	2 %1,5
Belirtilmemiş	1995, 2009	2 %1,5
Nitel Araştırma Yöntemleri		
Tarama Modeli	2010(4), 2011(2), 2012, 2013(2), 2017, 2020	11 %8
Doküman İnceleme/Arşiv/Belge Taraması	2010, 2011, 2015(2), 2016, 2017, 2019(3), 2020	10 %7
Durum Çalışması	2010, 2013, 2015(2), 2018, 2019, 2020(2)	8 %5
Olgubilim/Fenomenoloji Deseni	2016, 2017(2), 2019	4 %3
Alanyazın Taraması	2007, 2010(2)	3 %2
Görüşme Tekniği/Yöntemi	2009, 2011, 2014	3 f(47) %2 %32
Genel Nitel Araştırma Modeli	2011(2)	2 %1,5
Betimsel Nitel Araştırma Modeli	2004, 2013	2 %1,5
Eylem Araştırması Deseni	2018	1 %0,6
Meta-Sentez Araştırma Deseni	2012	1 %0,6
Kuram Oluşturma Modeli	2011	1 %0,6
Doküman inceleme+Odak Grup Görüşmesi	2010	1 %0,6
Karma Araştırma Yöntemleri		
Tarama Modeli+Durum Çalışması	2012, 2014, 2017	3 %2
Kesitsel Tarama+Olgubilim	2014, 2019	2 %1,5
Tarama Modeli	2010(2)	2 %1,5
Tarama Modeli+Olgubilim Deseni+Durum Çalışması	2019	1 %0,6
Kesitsel Çalışma	2009	1 f(13) %0,6 %9
Tarama Modeli/Görüşme Tekniği (çeşitleme deseni)	2017	1 %0,6
Deneyisel Araştırma Deseni	2012	1 %0,6
Betimsel Araştırma Modeli+Durum Çalışması	2012	1 %0,6
Keşfedici Sıralı Desen	2020	1 %0,6
Toplam	f(146)	%100

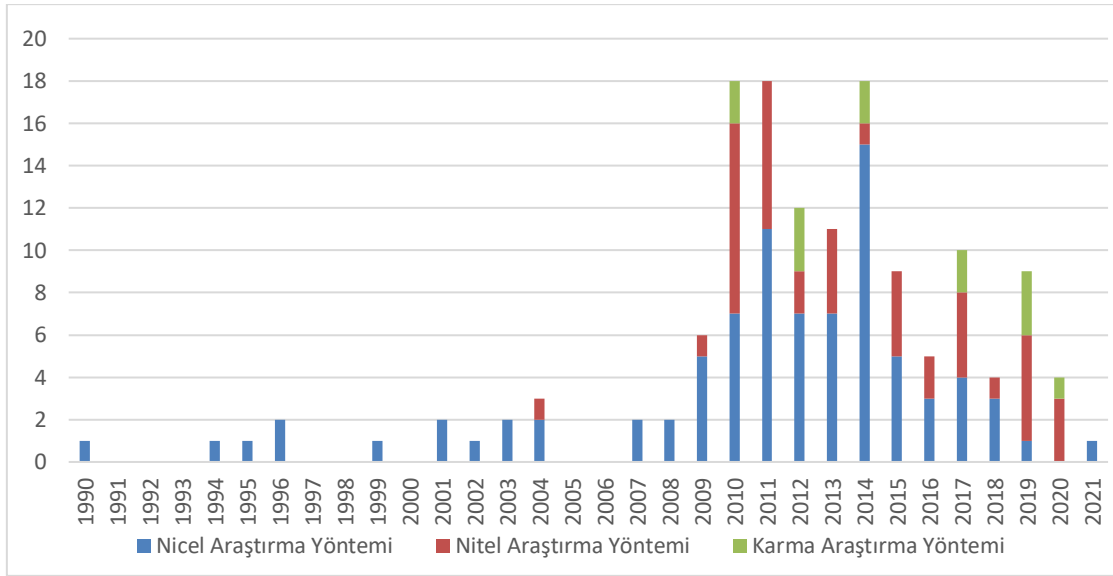
Tablo 4’te araştırma kapsamındaki tezlerin araştırma yöntemi ve model/desenlerine göre dağılımı yer almaktadır. Eğitim denetimi alanında yayımlanan tezlerin %59’unun nicel, %32’sinin

nitel ve %9'unun karma yöntem ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Çalışmalarda çoğunlukla nicel araştırma yönteminin tercih edildiği söylenebilir. Şekil 5'te tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı yer almaktadır.



Şekil 5. Tezlerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

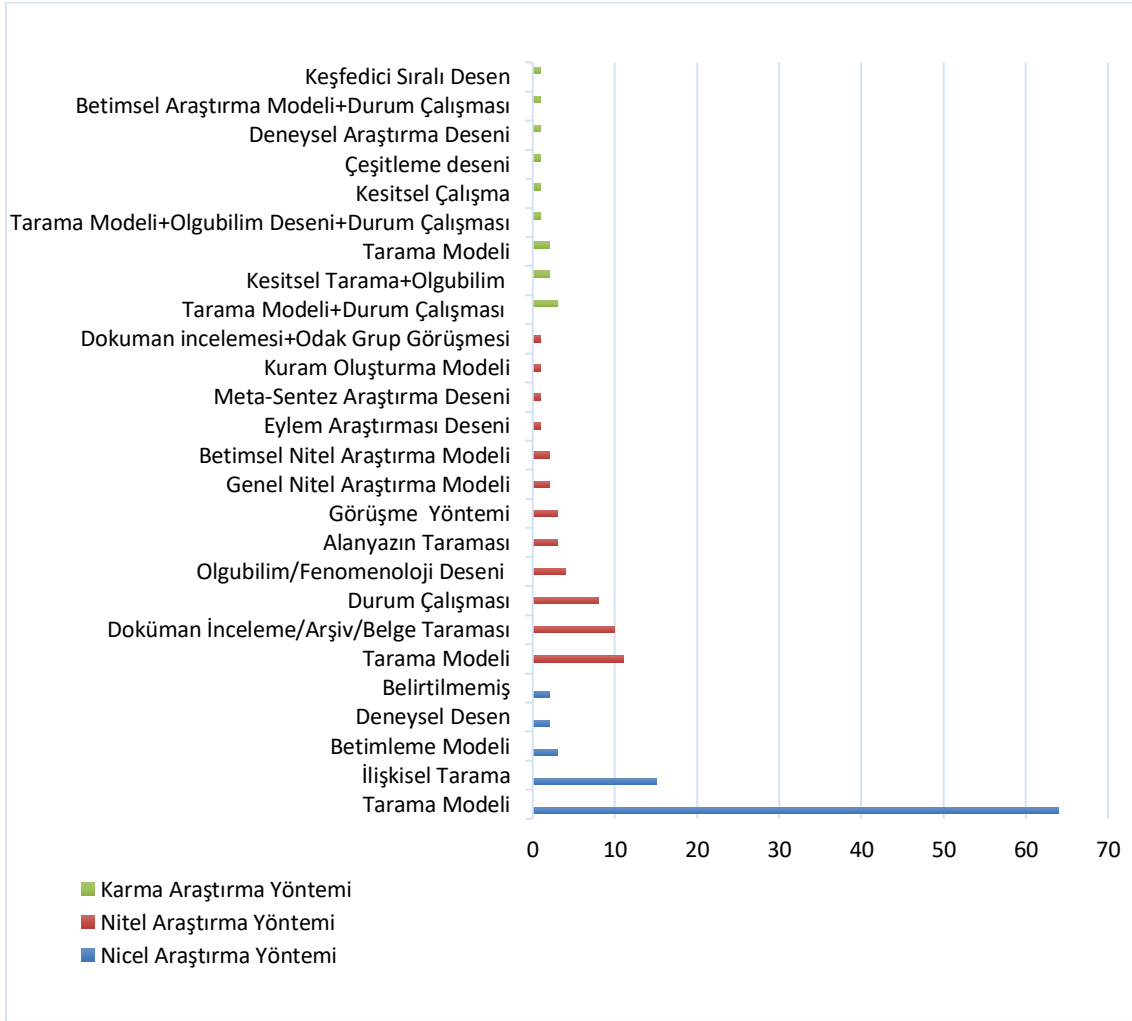
Tezlerin araştırma yöntemlerinin yıllara göre dağılımı değerlendirildiğinde 1990 yılından itibaren günümüze kadar nicel yöntemin tercih edilen bir araştırma yöntemi olduğu; nitel yöntemin ilk olarak 2004 yılında, karma yöntemin ise ilk olarak 2009 yılında tercih edildiği görülmektedir. Şekil 6'da tezlerin araştırma yöntemlerinin yıllara göre dağılımı yer almaktadır.



Şekil 6. Tezlerin Araştırma Yöntemlerinin Yıllara Göre Dağılımı

Tablo 4'te araştırma kapsamındaki tezlerin %44'ünün nicel araştırma yöntemi ile tarama modelinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bunu nicel araştırma yöntemi ile ilişkisel tarama modeli (%10), nitel araştırma yöntemi ile tarama modeli (%8), doküman inceleme/arşiv/belge taraması modeli (%7) ve durum çalışması modeli (%5) takip etmektedir. Ayrıca, nicel araştırma yöntemi ile betimsel durum çalışması modeli (%2) ve deneysel desen; nitel araştırma yöntemi ile olgubilim/fenomenoloji deseni (%3), alanyazın taraması (%2) ve görüşme tekniği modeli (%2), genel nitel araştırma modeli (%1,5), betimsel nitel araştırma modeli (%1,5), eylem araştırması deseni (%0,6), metasentez araştırma deseni (%0,6), kuram oluşturma modeli (%0,6) ve doküman inceleme+odak grup görüşmesi modeli (%0,6) tezlerde kullanılan diğer araştırma model/desenleridir. Eğitim denetimi ile ilgili yayımlanan tezlerde 2009 yılından itibaren kullanılmaya başlanan karma araştırma yöntemi ile tarama modeli+durum çalışması (%2),

kesitsel tarama+olgubilim (%1,5), tarama modeli (%1,5), tarama modeli+olgubilim deseni+durum çalışması (%0,6), kesitsel çalışma (%0,6), çeşitleme deseni (%0,6), deneysel araştırma deseni (%0,6), betimsel araştırma+durum çalışması (%0,6) ve keşfedici sıralı desen (%0,6) kullanılan diğer model/desenlerdir. Çok çeşitli araştırma modellemeleri/desenleri ile yürütüldüğü görülen tezlerin araştırma model/desenine göre analiz edilmesinde yazar tarafından belirtilme durumu ve belirtildiği kavram dikkate alınmıştır. Tezlerde araştırma modeli/desenine ilgili herhangi bir bilgilendirme yapılmadı ise "belirtilmemiş" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma kapsamındaki tezlerin 2'sinde (%1,5) herhangi bir model/desen bilgisi yer almamaktadır. Şekil 7'de araştırma kapsamındaki tezlerin yürütüldüğü araştırma model/desenlerine göre dağılımı yer almaktadır.



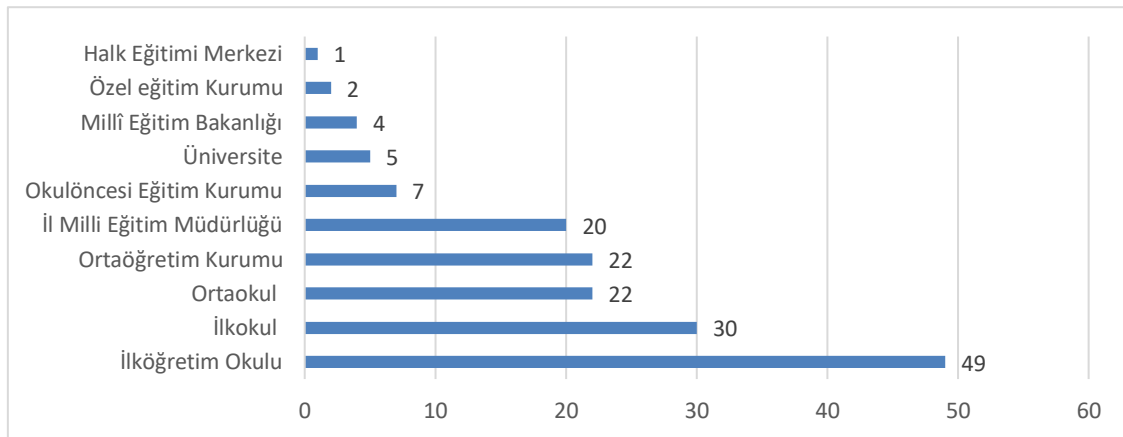
Şekil 7. Tezlerin Araştırma Model/Desenlerine Göre Dağılımı

Tablo 5. Tezlerin Araştırmanın Yürütüldüğü Birimlere/Kurumlara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Çalışılan seviye	Frekans	Yüzde
İlköğretim Okulu	49	%30
İlkokul	30	%19
Ortaokul	22	%14
Ortaöğretim Kurumu	22	%14
İl Millî Eğitim Müdürlüğü	20	%12
Okulöncesi Eğitim Kurumu	7	%4

Üniversite	5	%3
Millî Eğitim Bakanlığı	4	%2,5
Özel eğitim Kurumu	2	%1
Halk Eğitimi Merkezi	1	%0,5
Toplam	f(162)	%100

Tablo 5’te eğitim denetimi alanında yayımlanan tezlerin araştırmanın yürütüldüğü birimlere/kurumlara göre dağılımı yer almaktadır. Çok çeşitli birimlerde/kurumlarda yürütüldüğü görülen tezlerin çalışılan birim/kurumlara göre analiz edilmesinde birden fazla birimde/kurumda yürütülen tezler ayrı ayrı değerlendirilerek gruplandırıldığından araştırmaların 162 birimde/kurumda yürütüldüğü görülmektedir. Tezlere konu olan araştırmaların çoğunlukla (%30) ilköğretim kademesinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bunu ilköğretim kademesi (%19), ortaokul kademesi (%14) ve ortaöğretim kademesi (%14) takip etmektedir. Tezlerde denetmenlerin araştırma örneklemini oluşturması nedeniyle İl Millî Eğitim Müdürlüğü (%12) ve Millî Eğitim Bakanlığının (%2,5) da çalışılan birimler/kurumlar arasında yer aldığı tespit edilmiştir. Okulöncesi eğitim kurumları (%4) ile birlikte değerlendirildiğinde tezlerde en çok temel eğitim kademesinin (ilköğretim, ilköğretim, ortaokul, okulöncesi eğitim kurumları) çalışma birimi/kurumu olarak tercih edildiği görülmektedir. Yanı sıra az da olsa üniversite (%3), özel eğitim kurumları (%1) ve Halk Eğitimi Merkezleri (%0,5) de araştırmaların yürütüldüğü birimler/kurumlar arasındadır. Şekil 8’de araştırma kapsamındaki tezlerin araştırmanın yürütüldüğü birimlere/kurumlara göre dağılımı yer almaktadır.



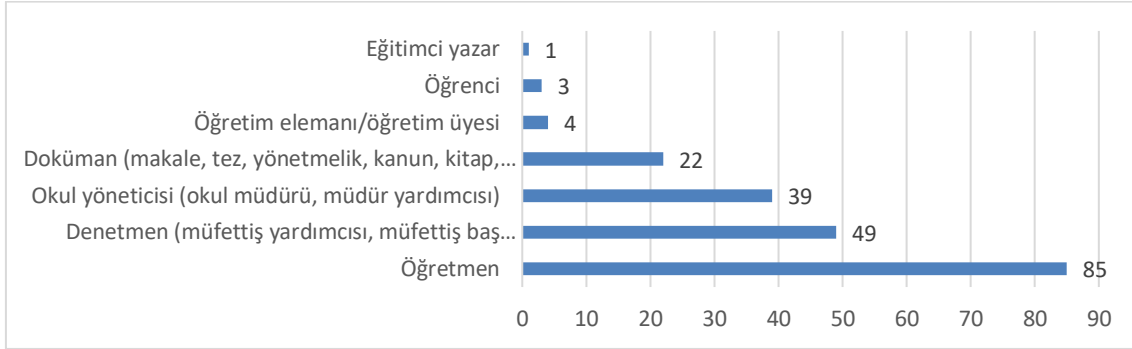
Şekil 8. Tezlerin Araştırmanın Yürütüldüğü Birimlere/Kurumlara Göre Dağılımı

Araştırma Örneklem Türüne Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Örneklem	Frekans	Yüzde
Öğretmen	85	%42
Denetmen (müfettiş yardımcısı, müfettiş baş yardımcısı, denetmen, denetçi)	49	%24
Okul yöneticisi (okul müdürü, müdür yardımcısı)	39	%19
Doküman (makale, tez, yönetmelik, kanun, kitap, denetmen raporları)	22	%11
Öğretim elemanı/öğretim üyesi	4	%2
Öğrenci	3	%1,5
Eğitimci yazar	1	%0,5
Toplam	f(203)	100

Tablo 6’da araştırma kapsamındaki tezlerin araştırma örneklem türüne göre dağılımı yer almaktadır. Çok çeşitli örneklem türleri ile yürütüldüğü görülen tezlerin örneklem türüne göre analiz edilmesinde birden fazla örneklem grubu ile çalışılan tezler ayrı ayrı değerlendirilerek gruplandırıldığından tezlerin 203 örneklem türü ile yürütüldüğü görülmektedir. Okul yöneticisi-

öğretmenin konu edildiği, okul yönetici-öğretmen-denetmen, okul yöneticisi-denetmen, öğretim elemanı-öğrencinin birlikte çalışıldığı tezlerde her bir örneklem ayrı ayrı sayılarak tabloya alınmıştır. Tezlerde çoğunlukla öğretmen örnekleme ile çalışıldığı görülmektedir. Bunu denetmenler (%24) ve okul yöneticileri (%19) takip etmektedir. Araştırma kapsamındaki bir kısım tez; makale, tez, rapor, kanun, yönetmelik gibi dokümanların incelenmesi ile yürütüldüğünden örneklem türü olarak dokümanların da yer aldığı söylenebilir. Yanı sıra az da olsa tezlerde çalışma grubu olarak öğretim elemanı/öğretim üyesi (%2), öğrenci (%1,5) ve eğitimci yazar (%0,5) tercih edilmiştir. Şekil 9'da araştırma kapsamındaki tezlerin araştırmanın örneklem türlerine göre dağılımı yer almaktadır.

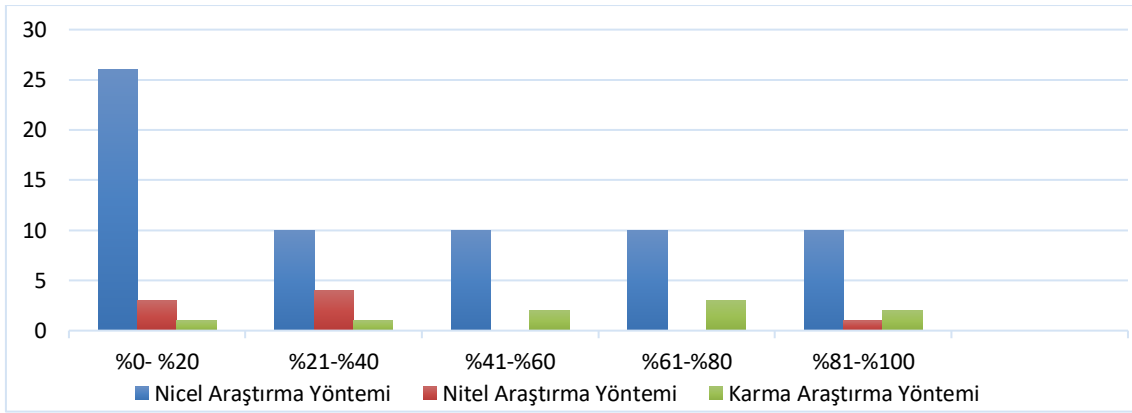


Şekil 9. Tezlerin Araştırma Örneklem Türlerine Göre Dağılımı

Tablo 7. Tezlerin Evren-Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

		Evren-Örneklem büyüklüğü	Frekans	Yüzde
Nicel araştırma yöntemleri	Sadece örneklem	0-100	3	%2
		101-500	15	%10
		501-1000	2	%1,5
	Evren-örneklem oranı	%0- %20	26	%18
		%21-%40	10	%7
		%41-%60	10	%7
		%61-%80	10	%7
Nitel araştırma yöntemleri	Sadece örneklem	0-10	3	%2
		11-50	17	%12
		51-150	4	%3
		151-2000	1	%0,6
	Evren-örneklem oranı	%0- %20	3	%2
		%21-%40	4	%3
		%41-%60	-	
		%61-%80	-	
	Evren/Örneklem belirtilmemiş	%81-%100	1	%0,6
			14	%9,5
Karma araştırma yöntemleri	Sadece örneklem	0-100	1	%0,6
		101-500	3	%2
	Evren-örneklem oranı	%0- %20	1	%0,6
		%21-%40	1	%0,6
		%41-%60	2	%1,5
		%61-%80	3	%2
	%81-%100	2	%1,5	
Toplam		f(146)	%100	

Tablo 7’de araştırma kapsamındaki tezlerin evren-örneklem büyüklüklerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Analiz edilen tezlerin bir kısmında araştırma örneklem ve evren büyüklükleri belirtilirken (%57,8) bir kısmında sadece örneklem büyüklüğü belirtilmiş (%33,7); diğerlerinde ise örneklem ve evren büyüklüğü ile ilgili herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır (%9,5). Evren ve örneklem büyüklükleri belirtilen tezlerin evren/örneklem oranı belirlenerek çalışılan örneklem grubu ile evreni temsil etme yeterlikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Örneklemin evreni temsil etme gücü araştırma yöntemlerine göre farklılık göstereceği düşünüldüğünden evren-örneklem oranı araştırma yöntemleri doğrultusunda tablolaştırılmıştır. Nicel araştırma yöntemi ile yürütülen tezlerin %18’i %0- %20; %7’si %21-%40; %7’si %41-%60; %7’si %61-%80 ve %7’si %81-%100 aralığında evren-örneklem oranına, nitel araştırma yöntemi ile yürütülen tezlerin %2’si %0-%20; %3’ü %21-%40; %1’i %81-%100 aralığında evren-örneklem oranına sahip olduğu görülmektedir. Karma araştırma yöntemi ile yürütülen tezler ise %0,6’sı %0-%20; %0,6’sı %21-%40; %2’si %41-%60; %3’ü %61-%80 ve %2’si %81-%100 aralığında evren-örneklem oranına sahiptir. Şekil 10’da araştırma kapsamındaki tezlerin araştırma evren-örneklem oranlarına göre dağılımı yer almaktadır.



Şekil 10. Tezlerin Araştırma Evren-Örneklem Oranlarına Göre Dağılımı

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye’de eğitim denetimi alanında yayımlanan 131 yüksek lisans ve 15 doktora tezinin analiz edildiği bu çalışmada alanın tematik ve metodolojik eğilimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Lisansüstü tezlerin incelenmesi ve sınıflandırılması, alanyazının mevcut durumunun ortaya konulması ve çalışmaya gereksinim duyulan konuların belirlenmesi açısından son derece önemlidir (Boote ve Beile, 2005). Eğitim denetimiyle ilgili araştırmalardaki güncel eğilimlerin belirlenmesi eğitim araştırmacılara yol göstericidir (Göktaş ve diğerleri, 2012). Bu araştırma sonucunda;

YÖK Ulusal Veri tabanında açık erişimli dizinlenen çalışma kapsamındaki tezlerden yüksek lisans tezlerinin 1994, doktora tezlerinin ise 1990 yılından itibaren yayımlandığı tespit edilmiştir. Çalışma kapsamında yer alan tezlerden ilk yayınlanan lisansüstü tezin 1990 yılında doktora derecesinde olmasına karşın doktora tezlerinin yüksek lisans tezlerinden çok daha az olduğu görülmüştür. Granello’ya (2001) göre eğitim denetimi alanında doktora derecesinde çalışmaların yapılması alanı geliştirme, kavramlaştırma ve uygulamaya dönük hale getirme açısından önemlidir. Alanyazında eğitim denetimi alanındaki yayınların incelendiği çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Aküzüm, 2012, Altınkurt ve diğerleri, 2010, Akyol ve Yavuzkurt, 2016; Öner, 2019; Ergün ve diğerleri, 2014; Kanar, 2004). Aydın ve Uysal’ın (2014) Türkiye’de Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Alanında yayımlanan doktora tezlerini incelediği çalışmasında doktora tez çalışmalarında en az ele alınan konunun “eğitim denetimi” olduğunu belirlemiştir. Mevcut araştırma sonucu da doktora tezlerinde eğitim denetimi

alanının tercih edilmeme durumunun devam ettiğini göstermektedir. Taymaz (2015) denetime dair yapılan uygulamaların sık sık değerlendirilmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Eğitim denetimi alanında yürütülecek doktora tezleri ile eğitim örgütlerinde yaşanan denetsel sorunların geniş ve derin bir bakış açısı ile ortaya konulması ve bu sorunlara yönelik çözümlerin geliştirilmesi sağlanabilir.

Eğitim denetimi alanında yayımlanan tezlerde en yüksek oranda lisansüstü tezin 2010, 2011 ve 2014 yıllarında yayınlandığı belirlenmiştir. 2010 yılında önceki yıllara göre tez sayısında yüksek sayıda bir artışın olduğu araştırmada ulaşılan diğer bir sonuçtur. Bu durumun sebebi 2010, 2011 ve 2014 yıllarında Millî Eğitim Bakanlığın tarafından denetim sistemi ile ilgili yapılan yasal düzenlemeler ile denetim anlayışının değişmesi, denetmenlerin görev ve rollerinin değişmesi ve zaman içindeki bu değişikliklerin araştırmacıların ilgisini çekerek onları daha fazla araştırma yapmaya yöneltmesi olabilir. 2010 yılında ‘ilköğretim müfettişliği’ unvanı ‘eğitim müfettişliği’ olarak değiştirilmiş (MEB, 2010); 2011 yılında denetim alt sisteminin ulusal düzey boyutunda yer alan Teftiş Kurulu Başkanlığı kaldırılarak yerine Rehberlik ve Denetim Başkanlığı oluşturulmuş, Bakanlık Müfettişi unvanı kaldırılarak daha önce bu görevde bulunanlar “Millî Eğitim Denetçisi” unvanını almış ve “İlköğretim Müfettişi” olan denetçilerin unvanı da ‘İl Eğitim Denetmeni’ olarak değiştirilmiş (MEB, 2011); 2014 yılında ise Bakanlık denetçileri ile il eğitim denetmenleri ‘maarif müfettişliği’ unvanında birleştirilerek denetmenlerin görev yetki ve sorumluluklarında değişiklikler gerçekleştirilmiştir (MEB, 2014). Yılmaz ve diğerlerine göre (2016) değişimler ile gelen düzenleme ve yenilikler, toplumun ve bireylerin eğitimden istek ve beklentilerini değiştirmekte, arttırmakta ve bunlara cevap verebilmek için eğitimde denetim uygulamalarına ve denetime ilişkin araştırmalara verilen önem de artmaktadır. Bu sonuç mevcut araştırmayı destekler niteliktedir.

Araştırma kapsamındaki tezlerde en fazla “denetmen rolleri ve görevleri” ve “denetim sistemine ve denetmenlere ilişkin algı, görüş, tutum ve beklentiler” konularının ele alındığı tespit edilmiştir. Ayrıca ilk yayımlanan lisansüstü tezlerde “denetim ilkeleri”, “kurum denetimi”, “denetmen modelleri ve yaklaşımları”, “denetimin etkililiği” konularının; son yıllarda ise “denetçi yetiştirilmesi”, “eğitim denetimin tarihi”, “denetim modelleri”, “denetim sistemine/denetmenlere ilişkin algı, görüş, tutum ve beklentiler” ve “kurum denetimi” konularının daha çok ele alındığı sonucuna varılmıştır. Öte yandan kurum denetiminin 1990 yılından 2021 yılına dek ele alınan ve halen popülerliğini yitirmeyen bir konu olduğu bulgular arasındadır. Tezlerde “denetim sistemine/denetmenlere ilişkin algı, görüş, tutum ve beklentiler” ile “denetmen rolleri/görevleri” konuları hem tüm yıllar bazında hem de son 10 yıl içerisinde en çok ele alınan konulardır. Bunun sebebinin Türkiye’de eğitim denetimiyle ilgili sistemsel ve uygulamaya yönelik değişikliklerin sık gerçekleşmesi ve bu değişikliklere ilişkin paydaşların görüşlerine başvurulmak istenmesi olabilir. Ayrıca denetimde başarı ve faydalanmayı etkileyen en önemli faktörlerden biri ilişki ve diyalogdur. Bu durum denetim yapan ve denetime tabi olan kişi ve kişilerin algı düzeylerinin belirlenmesi ile ortaya konulur (Taymaz, 2015). Aküzüm (2012) denetim alanının hızlı bir değişim geçirdiğini ve çağdaş denetim anlayışı doğrultusunda öğretmen ve denetmenlerin denetime olan bakış açılarında da değişimlerin meydana geldiğini vurgulamaktadır. Alanyazında Akyol ve Yavuzkurt (2016) tarafından eğitim denetimi alanında yayımlanan tezlerin incelendiği çalışmada “denetime ilişkin öğretmen görüşleri” ve “ülkelerin denetim sistemlerinin karşılaştırılması” konusunun en fazla çalışılan konular olduğunu; Öner (2019) tarafından yapılan çalışmada en fazla ele alınan konuların “Türkiye’deki denetim sistemine ilişkin algı ve görüşler” ve “Müfettişlere ve yaptıkları denetime yönelik algı ve görüşler” olduğu; Ergün ve diğerleri (2014) ise benzer bir çalışmada eğitim denetimi alanında en fazla ele alınan konunun “görev yetki ve sorumluluk” ve “denetimin etkililiği” konuları olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Özen ve Hendekçi (2016) eğitim denetimi ile ilgili yapılan çalışmalarda en fazla “denetimin işlevleri” “çağdaş denetim modelleri” ve “denetimde öğretmen, denetmen ve yöneticilerden beklenenler” konularının; Kaya ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışmada en çok ele alınan konuların “çağdaş denetim” ve “rehberlik ve geliştirme” olduğu tespit edilmiştir. Altinkurt ve diğerleri (2010) gerçekleştirdikleri çalışmada “ders denetimi”, “denetçi yeterlikleri”

ve “rehberlik ve geliştirme” konularının eğitim denetiminde en çok araştırılan konular arasında olduğunu saptamıştır. Mevcut araştırma sonuçları ile alanyazında gerçekleştirilen çalışma sonuçları değerlendirildiğinde eğitim denetimi alanında farklı zamanlarda farklı konuların ele alındığı görülmektedir. Bu durumun sebebinin de yine eğitim denetimi sisteminde sık gerçekleştirilen değişiklikler olabileceği düşünülmektedir. Öte yandan denetimin çok yönlü ve karmaşık bir süreç olması (Taymaz, 2015) da araştırmalarda ele alınan konuların çeşitli olmasında etkili olmuş olabilir.

Eğitim denetimi alanında yayımlanan lisansüstü tezlerin çoğunlukla ampirik yaklaşım ile gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Alanyazında bu sonucu destekleyen birçok çalışmaya rastlanmaktadır (Aküzüm, 2012; Altınkurt ve diğerleri, 2010; Aydın ve Uysal, 2014; Erol ve Tüzel, 2015; Kaya ve diğerleri, 2014; Polat, 2010; Uysal, 2013). Ampirik araştırmalar, araştırma sorularını cevaplamada ihtiyaç duyulan verilerin anket, gözlem, görüşme gibi çeşitli araçlarla toplandığı çalışmalar; kuramsal araştırmalar ise programlar, yönetmelikler, kitaplar, gazeteler, raporlar gibi çeşitli yazılı ya da elektronik ortamda kayıtlı olan verilerin analizine dayalı yürütülen çalışmalardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020). Araştırma kapsamındaki tezlerde kuramsal yaklaşımın tercih edilmemesinin sebebi eğitim denetimi alanında sık yapılan değişiklikler nedeniyle henüz yapıya ve işleyişe yönelik temel sorunlara çözüm bulanamamış olunması olabilir. Nitekim incelenen tezlerde çoğunlukla var olan uygulamaların değerlendirildiği tespit edilmiştir. Demirhan (2015) Türkiye’de eğitim yönetimi alanında, Polat (2020) sosyal bilimler alanında genellikle ampirik araştırmaların tercih edildiğini tespit etmiştir. Bu sonuçlar mevcut araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Eğitim denetimi alanında yayımlanan lisansüstü tezlerin çoğunlukla nicel araştırma yöntemi ile yürütüldüğü; araştırmalarda 1990 yılında itibaren günümüze kadar nicel yöntemin tercih edilen bir araştırma yöntemi olduğu; nitel yöntemin ilk olarak 2004 yılında, karma yöntemin ise ilk olarak 2009 yılında tercih edildiği ve en az kullanılan yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nicel araştırma yönteminin araştırmalarda daha çok kullanıldığı sonucu alanyazında yapılan diğer araştırma sonuçları ile örtüşmektedir (Aküzüm, 2012; Akyol ve Yavuzkurt, 2016; Altınkurt ve diğerleri, 2010; Aydın ve Uysal, 2014; Ergün ve diğerleri, 2014; Erol ve Tüzel, 2015; Kaya ve diğerleri, 2014; Öner, 2019, Polat, 2010; Uysal, 2013; Üstüner ve Cömert, 2008). İsaogulları’na (2016) göre lisansüstü öğrencileri, çoğunlukla nicel araştırma yöntem ve istatistik derslerinin bölüm müfredatlarında yer almasından dolayı nicel araştırma yöntemlerini tercih etmektedir. Oysa alanda nitel araştırmalara ihtiyaç duyulmakta, bu araştırmalar alana dair bilginin derinliğini artırmakta ve alanın özerkliğine yönelik katkı sağlamaktadır. Mevcut araştırmada karma araştırma yönteminin en az tercih edilen yöntem olduğu sonucu alanyazında yapılan diğer çalışmaların sonuçları ile de paralellik göstermektedir (Özkan Hıdıroğlu, 2020; Öner, 2019). Tatık ve Doğan (2014) eğitim yönetimi ve denetimi alanındaki tezleri incelediği çalışmasında ise tezlerde daha çok nitel araştırma yönteminin tercih edildiğini belirlemiştir.

Eğitim denetimi alanında yayımlanan lisansüstü tezlerin çoğunluğunun nicel araştırma yöntemi ile tarama modelinde gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Nicel araştırma yöntemi ile ilişkisel tarama modeli, nitel araştırma yöntemi ile tarama modeli, doküman inceleme/arşiv/belge taraması modeli ve durum çalışması modelinin de sıklıkla kullanılan araştırma modelleri arasında olduğu belirlenmiştir. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerine nazaran daha az kullanılan karma araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen tezlerde tarama modeli+durum çalışması, kesitsel tarama+olgubilim, tarama modeli, tarama modeli+olgubilim deseni+durum çalışması olmak üzere çeşitli araştırma model/desenleri kullanıldığı tespit edilmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde tezlerin en fazla tarama modeli ve durum çalışması modelleri ile yürütüldüğü söylenebilir. Bu durumun sebebinin Türkiye’de eğitim denetimi sistemindeki sık değişikliklerin olmasına bağlı olarak araştırmacıların değişiklikler sonucu ortaya çıkan durumları ve sorunları ortaya koyma çabası olduğu düşünülmektedir. Alp ve Şen (2021) tarafından yapılan çalışmada da daha çok tarama deseninin kullanıldığını tespit etmiştir. Özkan Hıdıroğlu (2020) ve Yılmaz ve diğerleri (2016) çalışmalarında eğitim denetimi alanında çoğunlukla var olan durumun ortaya

konulduğu araştırmaların yapıldığını ve denetimle ilgili yeni modeller geliştirmeye yönelik çalışmalara daha az yer verildiğini tespit etmiştir.

Eğitim denetimi alanında yayımlanan lisansüstü tezlerin okulöncesi eğitim kurumu, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim kurumu, özel eğitim kurumu, Halk Eğitim Merkezi, İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Millî Eğitim Bakanlığı, üniversite olmak üzere çok çeşitli birimlerde/kurumlarda yürütüldüğü belirlenmiştir. Araştırmaların çoğunlukla temel eğitim kademesinde (ilköğretim, ilkokul, ortaokul, okulöncesi eğitim kurumları) gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Alanyazında lisansüstü tezlerin incelendiği araştırmalarda da çalışma alanı olarak çoğunlukla ilköğretimin tercih edildiği görülmektedir (Altınkurt ve diğerleri, 2010; Kaya ve diğerleri, 2014; Polat, 2010; Tatık ve Doğan, 2014). Bu durumun ilköğretimin kademesinin daha geniş bir alan olmasından kaynaklandığı düşünölmektedir. Tezlerin bir kısmında araştırma örneklemleri olarak denetmenler tercih edildiğinden İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve Millî Eğitim Bakanlığı da tezlerin yürütüldüğü birim/kurumlar arasında yer almaktadır.

Eğitim denetimi alanında yayımlanan lisansüstü tezlerde öğretmen, denetmen, okul yöneticisi, öğretim elamanı/üyesi, öğrenci, eğitimci yazar olmak üzere çok çeşitli örneklemler türleri ile çalışıldığı belirlenmiştir. Ancak tezlerde çoğunlukla öğretmen örneklemleri ile çalışıldığı tespit edilmiştir. Bunun sebebi, denetimin öğretmenlere rehberlik etme ve onların mesleki gelişimlerini sağlama işlevine sahip olması ve aynı zamanda öğretmenlerin kolay ulaşılabilir bir örneklemler türü olması olabilir. Marzano, Frontier ve Livingston'e (2011) göre denetimin asıl amacı öğrenci başarısını artırma yönünde öğretmeni geliştirmektir. Bu nedenle araştırmanın bu sonucunun olağan olduğu söylenebilir. Bunun yanında denetmen ve okul yöneticilerinin de sıklıkla çalışılan örneklemler türleri olduğu sonucu araştırma sonuçları arasındadır. Alanyazında eğitim denetimi ile ilgili yapılan çalışmalarda çoğunlukla öğretmenler ile çalışıldığının belirlendiği çalışmalar mevcuttur (Aküzüm, 2012; Kaya ve diğerleri, 2014; Polat, 2010; Tatık ve Doğan, 2014). Yılmaz ve diğerleri (2016), Altınkurt ve diğerleri (2010) ve Özkan Hıdıroğlu (2020) ise en fazla denetmenler ile çalışıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Eğitim denetimi alanında yayımlanan nicel araştırma yöntemi ile yürütölen tezlerin evren-örneklemler oranının çoğunlukla %0-%20; nitel araştırma yöntemi ile yürütölen tezlerin örneklemler oranının çoğunlukla %21-%40 ve karma araştırma yöntemi ile yürütölen tezlerin ise örneklemler oranının çoğunlukla %61-%80 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Örneklemlerin evreni temsil etme gücü araştırma yöntemlerine göre farklılık göstereceği düşünöldüğünden evren-örneklemler oranı araştırma yöntemleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Örneklemlerin amacı evren hakkında bilgi elde etmektir. Bilimsel araştırmalarda tüm evrene ulaşmak zaman, para ve emek açısından zor ve gereksizdir. Bu nedenle örneklemlerin iyi seçilmesi araştırma sonuçlarının genellenebilirliği açısından önemlidir (Maxwell, 1996). Örneklemler büyüklüğünün önemi ise elde edilecek bilginin evrene genellenebilir derecede yeterli olmasıdır. Yetersiz derecede küçük bir örneklemler araştırmanın genellenebilirliğine zarar verebilir. Başar'a (2000) göre bilimsel araştırmalar kapsamlı, bulguları genellenebilir araştırmalar olabileceği gibi yerel, özel ve güncel sorunlara ilişkin daha küçük örneklemler grubuna dair araştırmalar da olabilir. Araştırma kapsamındaki tezlerden nicel yöntem ile yürütölenlerde hedef evrenin büyük olması ve veri toplama aracı olan ölçeğin genellenebilir özelliğe sahip olmasından dolayı nicel yöntem ile yürütölen tezlerde evren örneklemler oranının diğerlerine göre daha düşük; ancak nitel yöntemle yürütölen çalışmalarda genelleme amacı gütmeyen durumun derinlemesine incelenmesi istendiğinden dolayı evren örneklemler oranının daha yüksek düzeyde olduğu düşünölmektedir. Karma yöntemle yürütölen araştırmalarda ise hedef evrene hem ölçek hem de nitel veri toplama yöntemleri ile ulaşmak amacıyla genellenebilir örneklemler boyutları ve derinlemesine bilgi edinilecek örneklemlere ulaşılmaya çalışıldığından yüksek evren ve örneklemler oranı tespit edilmiştir. Alanyazında eğitim denetimi alanında yapılan çalışmalarda evren örneklemler oranının değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alanyazında yapılan çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada evren-örneklemler oranlaması değerlendirilmiştir.

Eğitim denetimi sosyal s¼reçleri içeren birçok y¼n¼ dolayısıyla bilimsel bulgularla desteklenmesi gereken bir alan olmakla birlikte bu alandaki yayımların belirli aralıklarla incelenmesi ve sınıflandırılması eğitim denetiminin g¼ncel durumunun, gelişiminin ortaya konulması ve uygulamalara daha geniş bir perspektif ile yön verilmesi açısından önemlidir. Eğitim denetimi alanında doktora derecesinde daha fazla tez çalışması y¼r¼t¼lmesi hem nitelik hem de alana katkı açısından yararlı olabilir. Eğitim araştırmalarının karmaşık niteliği nedeniyle kuramsal çalışmalara daha fazla yer verilmesi, derin ve geniş bakış açılarını ortaya koyan nitel y¼ntemle y¼r¼t¼len tezlerin ve ayrıca hem derinlemesine bilgi veren hem de genellemelere ulaşılmasını sağlayacak karma y¼ntem ile y¼r¼t¼len tezlerin sayısının artırılması, uygulamalara kaynak olacak modelleme çalışmalarına y¼nelik tezlerin yanı sıra deneysel model/desenleme t¼rleri ile çalışmaların y¼r¼t¼lmesi önerilir. Ayrıca alanda y¼r¼t¼len tezlerin incelenmesinin belli periyotlar ile tekrarlanmasının yanında makale, bildirim ve eğitim raporları gibi yayınları inceleyen ve derleyen araştırmalar da yapılabilir. Bu araştırmalarda mevcut araştırmadan farklı olarak meta-sentez, meta-analiz ve bibliyometrik analiz y¼ntemleri ile tematik ve metodolojik açıdan incelemeler yapılması önerilir.

Teřekk¼r

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Y¼netimi Doktora Programı 2021-2022 G¼z Yarıyılı Eğitim Denetiminde ağdaş Gelişmeler (EYP731) dersi kapsamında çalışmayı inceleyerek değerli g¼r¼řleri ve yapıcı geri bildirimleriyle çalışmaya katkı sağlayan Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Oğretim yesi Dr. Yusuf Badavan'a teřekk¼r ederiz.

KAYNAKÇA

- Abdullah, Z., Manaf, Z. A., Ail, N. M. M. ve Ramzy, M. I. (2017). Pemeriksaan guru bahasa melayu melalui penyeliaan kembang tumbuh dan komuniti pembelajaran profesional (KPP) di lima sekolah menengah daerah Kuala Lipis. *Jurnal Kepimpinan Pendidikan*, 3(2), 42-59.
- Ağaoğlu, E. (2008). Okul y¼netimi ile ilgili lisans¼st¼ tezlerin incelenmesi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ak¼z¼m, C. (2012). *T¼rkiye'de ilköğretim okullarında eğitim denetim (Bir meta-sentez alışması)* (Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼, Elazığ.
- Akyol, B. ve Yavuzkurt, T. (2016). T¼rkiye'de lisans¼st¼ tezlerde eğitim denetimi. *Uluslararası T¼rke Edebiyat K¼lt¼r Eğitim Dergisi*, 5(2), 908-926. <https://doi.org/10.7884/teke.631>
- Alp, . ve şen, S. (2021). Eğitim y¼netimi ve denetimi alanında yazılan lisans¼st¼ nicel tezlerin incelenmesi: bir sistematik derleme. *T¼rk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 24-53. <https://doi.org/10.37217/tebd.774591>
- Altınkurt, Y., Demir, S., Akbaba Dağ, S. ve Erol, E. (2010, Haziran). *T¼rkiye'de eğitim denetimi alanında yapılan lisans¼st¼ tezlerin değerlendirilmesi*. II. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, Dumlupınar Üniversitesi, K¼tahya.
- Aydın, A. ve Uysal, ř. (2014). T¼rkiye'de eğitim y¼netimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanındaki doktora tezlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fak¼ltesi Dergisi*, 14(1), 177-201. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.1-5000091508>
- Aydın, M. (2014). *ağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Başar, H. (2000). *Eğitim Denetçisi*. Ankara: PegemA.
- Başaran, İ. E. (1993). *Eğitim Y¼netimi*. Ankara: G¼l Yayınevi.

- Bilir, A. (2013). Eğitimde denetimsel davranışın amaç ve ilkeleri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 11(44), 8-31.
- Boote, D. N. ve Beile, P. (2005). Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation. *Educational Researcher*, 34(3), 3-15.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA.
- Cansız Aktaş, M. (2014). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PegemA.
- Cavas, B., Cavas, P., Ozdem, Y. Rannikmae, M. ve Ertepinar, H. (2012). Research trends in science education from the perspective of Journal Of Baltaltic Science Education: A content analysis from 2002 to 2011. *Journal of Baltic Science Education*, 11(1), 94-102.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203224342>
- Creswell, J. W. ve Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Demirhan, G. (2015). *Türkiye’de eğitim yönetimi alanında araştırma geleneği ve paradigmaların gömülü teori bağlamında değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ergün, M., Recepoğlu, E., Küçük, A. ve Oğuz, K. (2014). Türkiye’deki üniversitelerde eğitim denetimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 25-40.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci* (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Erol, E. ve Tüzel E. (2015). Türkiye’de eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi anabilim dalı doktora programlarında tamamlanan tezlerin eğitim sosyolojisi kapsamında değerlendirilmesi. *Sosyoloji Dergisi*, 3(30), 297-316.
- Glesne, C. ve Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. White Plains, NY: Longman.
- Göktaş, Y., Hasaıçebi, F., Varışoğlu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M. ve Sözbilir, M. (2012). Türkiye’deki eğitim araştırmalarında eğilimler: Bir içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 443-460
- Granello, D. H. (2001). Promoting cognitive complexity in graduate written work: Using Bloom's taxonomy as a pedagogical tool to improven literature reviews. *Counselor Education and Supervision*, 40(4), 292–307.
- İsaoğulları, Y. (2016). *Eğitim yönetimi ve denetimi alanında yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının liderlik teması açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Kanar, H. M. (2004). *Üniversitelerde eğitim denetimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin MEB’de yararlanılma düzeyine ilişkin müfettiş görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasapçopur, A. (2007). *Avrupa Birliği ülkelerinde eğitim denetimi*. Ankara: MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı Yayınları.

- Kaya, Ç., Yazıcı, A. Ş., Deliveli, K. ve Hoşgörür, V. (2015, Kasım). *Eğitim denetiminde yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi: 1990-2015*. Felsefe, Eğitim ve Bilim Tarihi Sempozyumu, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Khun-Inkeeree, H., Dali, P. D., Daud, Y., Fauzee, M. S. O. ve Khalid, R. (2019). Effects of teaching and learning supervision on teachers attitudes to supervision at secondary school in Kubang Pasu District. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1335-1350.
- Kimbrough, R. B. ve Burkett, C. W. (1990). *The principalship: Concepts and practices*. New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Kozak, N. (1994). Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi'nde yayımlanan yazılar üzerine bir İnceleme. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5, 22-33.
- Kurtoğlu, M. ve Seferoğlu, S. S. (2013). Öğretmenlerin teknoloji kullanımı ile ilgili türkiye kaynaklı dergilerde yayımlanmış makalelerin incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 2(3), 1-10.
- Marzano, R. J., Frontier, T. ve Livingston, D. (2011). *Effective supervision - supporting the art and science of teaching*. Virginia: ASCD Member Book.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design: An interadive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage
- MEB (2010, Haziran). Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile Devlet Memurları Kanunu'nda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. *Resmî Gazete* (Sayı: 27610), Kararname No: 5984.
- MEB (2011, Eylül). Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. *Resmî Gazete* (Sayı: 28054), Kararname No: 652.
- MEB (2014, Mart). Millî Eğitim Temel Kanunu ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. *Resmî Gazete* (Sayı: 28941), Kanun No: 6528.
- Memduhoğlu, H. B. ve Zengin, M. (2012). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak öğretimsel denetimin türk eğitim sisteminde uygulanabilirliği. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(1), 131-142.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (Second Section)*. Sage Publications.
- Oktar, A. N. (2010). *Eğitim denetimi sisteminin yasal dayanaklara göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Öner, Ö. (2019). *Türkiye'de eğitim denetimi alanındaki lisansüstü eğitim tezlerinin incelenmesi (1990-2017)*(Yüksek lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Özen, F. ve Hendekçi, E. A. (2016). Türkiye'de eğitim denetimi alanında 2005- 2015 yılları arasında yayımlanan makale ve tezlerin betimsel analizi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 619-650. <https://doi.org/10.26466/opus.255105>
- Özkan Hıdıroğlu, Y. (2020). Türkiye'de eğitim denetimi alanında yayımlanan makalelerin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 1-22.
- Polat, G. (2010). *Eğitim yönetimi ve denetimi anabilim dalında yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Polat, S. (2020). Sosyoekonomi Dergisinde yayınlanan makalelerin bibliyometrik analizi: 2005-2019 Dönemi. *Sosyoekonomi*, 28(45), 281-300. <https://doi.org/10.17233/sosyoekonomi>.

- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., ve DüNDAR, H. (2014). Eğitim ve Bilim Dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173).
- Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A. ve Seferoğlu, S. S. (2012, Şubat). Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: Bir içerik analizi çalışması. Akademik Bilişim – XIV. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, Uşak Üniversitesi, ss. 351-357.
- Subramaniam, L., Cheah, K. S. L. ve Abdullah, Z. (2020). Instructional supervision challenges in Malaysia: A systematic literature review. *International Journal of Education and Training (InJET)*, 6(1),1-10. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/357730116>
- Stemler, S. (2000). An overview of content analysis, *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7(17), 1-7. <https://doi.org/10.7275/z6fm-2e34>
- Sullivan, S. ve Glanz, J. (2000). Alternative approaches to supervision: Cases from the field. *The Journal of Curriculum and Supervision*, 15(3), 212-235.
- Şahin, D., Calp, Ş., Bulut, P. ve Kuşdemir, Y. (2013). Sınıf öğretmenliği eğitimi bilim dalında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli kriterlere göre incelenmesi. *Journal of World of Turks*, 5(3), 187-205.
- Tatık, R. Ş. ve Doğan, S. (2014). Marmara Üniversitesi eğitim yönetimi ve denetimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25(1), 399-410.
- Taymaz, H. (2015). *Eğitim sisteminde teftiş: Kavramlar, ilkeler, yöntemler (8. Baskı)*. Ankara: PegemA.
- Thomas, S. (2005). The school counselor a lummi peer consultation group. *Counselor Education and Supervision*, 45(1), 16-29. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2005.tb00127.x>
- Tok, T. N. (2013). Türkiye’de eğitim denetmenlerinin profili. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 119–138. <https://doi.org/10.9779/PUJE583>
- Uysal, Ş. (2013). *Türkiye’de eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanındaki doktora tezlerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Üsdiken, B. ve Pasadeos, Y. (1993). Türkiye’de yayınlanan yönelimle ilgili makalelerdeki atıflar üzerine bir inceleme. *Amme İdaresi Dergisi*, 25(2), 107-134.
- Üstüner, M. ve Cömert, M. (2008). Eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi anabilim dalı lisansüstü dersleri ve tezlerine ilişkin bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 497-515. <https://doi.org/10.14527 / 845>
- Yeşilpınar Uyar, M. (2017). Eğitim programları ve öğretim alanına yönelik bir dergideki araştırmalara ilişkin içerik analizi: 2002-2015. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1009-1024.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B. (2001). İlköğretimde denetimin etkinliği için yeni bir iletişim modeli. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 214-224.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/pub/ilkonline/issue/8596/106955>

Yılmaz, T., Altun, B., Uygun, H. ve Hoşgörür, V. (2016). Eğitim denetimine ilişkin Türkiye’de yayımlanmış makalelerin değerlendirilmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 47-63. <https://doi.org/10.21666/mskuefd.09324>

EXTENDED ABSTRACT

Intoduction

Educational supervision is one of the management processes that covers the practices carried out to evaluate and improve the effectiveness of educational activities. It is important for educational organizations to determine the current situation and to intervene in deficiencies, to improve and develop activities. (Yıldırım, 2001). Lack of control causes stagnation, disorder and thus the loss of power of the organization. (Kimbrough & Burkett, 1990). For this reason, it can be said that supervision is an important administrative process necessary for effective education and training activities. As a matter of fact, the rapid increase in knowledge and in the face of the rapid development of technology purpose, content, methods and tools in educational organizations need new perspectives (Memduhoğlu & Zengin, 2013). This situation reveals the necessity of supporting the educational supervision practices with new information as well as forming the basis of the knowledge of the field of educational supervision. For this reason, it can be said that the results and suggestions of scientific articles and theses, which will be the basis for the applications in the field of educational supervision, contribute to the applications and also to the development of the field.

In this study, it is aimed to analyze the theses published in the field of educational supervision in Turkey between 1990 and 2021 in a comprehensive and holistic manner, to reveal thematic and methodological similarities and differences, and to determine the trend in the field of educational supervision. For these purposes, the theses published in the YÖK National Thesis Center database; i) publication years, ii) graduate degrees, iii) subject areas, iv) research approaches, v) research methods, vi) research models/patterns, vii) research units/institutions, viii) research sample types, ix) research universe and what is their distribution according to sample sizes? questions will be answered.

Methods

The research is a qualitative research conducted in the descriptive survey model. The descriptive survey model is a survey model that describes a past or present situation in its current form. (Karasar, 2020). The universe of the study, in which the data were obtained through document analysis, consists of theses related to educational supervision indexed in the database of YÖK National Thesis Center. 146 theses in the study group were examined in terms of publication year, graduate degree, subject, research approach, research method, research model/design, unit/institution where the research was conducted, sample, universe and sample size parameters, and the obtained data were analyzed by content analysis technique.

Theses related to educational supervision indexed in the database of YÖK National Thesis Center constitute the working group. The documents to be included in the study were examined one by one by reading the title, abstract and purpose sections of the theses that were open to access as of 15.11.2021 from the YÖK National Thesis Center database, It was determined that 146 theses were related to the research question. The reviewed publications were evaluated according to inclusion and exclusion criteria.

Results, Discussions and Conclusion

Examining and classifying the postgraduate theses published in the field of educational supervision in Turkey is extremely important in terms of revealing the current state of the literature and determining the areas that need study. (Boote & Beile, 2005). As a result of the research, it was determined that the doctorate theses published in the field of educational supervision were much less than the master's theses, and the most theses were published in 2010,

2011 and 2014. In the theses, "perceptions, opinions, attitudes and expectations regarding the audit system/auditors" and "auditor roles/duties" are the most discussed topics both on a yearly basis and in the last 10 years. It has been determined that it is a subject that has been discussed until the year and still does not lose its popularity. It has been determined that the theses are mostly carried out with an empirical approach, often carried out in quantitative research method and scanning model, and the researches are mostly carried out at the basic education level (primary education, primary school, secondary school, preschool education institutions) and with a sample of teachers. It has been determined that in the postgraduate theses published in the field of educational supervision, a wide variety of sample types are studied, including teachers, supervisors, school administrators, lecturers/members, students, educators and writers. In the literature, there are studies in which it has been determined that the studies on educational supervision mostly work with teachers (Aküzüm, 2012; Tatık & Doğan, 2014). It has been determined that the postgraduate theses published in the field of educational supervision are mostly carried out with an empirical approach. Özkan-Hidroğlu (2020) and Yılmaz et. al. (2016) studies determined that the current situation in the field of educational supervision is mostly revealed. These results support the current research result.

Conducting more thesis studies in the field of educational supervision at the doctoral degree may be beneficial both in terms of quality and contribution to the field. Due to the complex nature of educational research, giving more space to theoretical studies, increasing the number of theses conducted with the qualitative method that reveal deep and broad perspectives, as well as theses conducted with mixed method that will provide both in-depth information and reach generalizations, and theses on modeling studies that will be a source for applications. It is recommended to carry out studies with experimental model/patterning types as well. In addition to the repetition of the examination of the theses carried out in the field at certain periods, researches that examine and compile publications such as articles, notifications and training reports can also be carried out. In these studies, unlike the current research, it is recommended to conduct thematic and methodological studies with meta-synthesis, meta-analysis and bibliometric analysis methods. Although educational supervision is a field that needs to be supported by scientific findings due to its many aspects including social processes, it is important to examine and classify publications in this field at regular intervals in terms of revealing the current situation and development of educational supervision and directing practices with a broader perspective.

Türkiye’de 2000-2020 Yılları Arasında Yazılan ve Eğitim Örgütlerindeki Sinizmi İnceleyen Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi

Content Analysis of Graduate Theses Examining Cynicism in Educational Organizations in Turkey and Written Between 2000-2020

Beril ÖZER

Beril ÖZER, Doktora Öğrencisi., Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü, Sosyal Bilgiler Fakültesi, Erciyes Üniversitesi, Türkiye, ozerozerberil@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0001-5638-2181>)

Geliş Tarihi: 28.01.2022

Kabul Tarihi: 20.09.2022

ÖZ

Bu çalışmanın amacı; 2000-2020 yıllarını kapsayan yirmi yıllık süreçte, eğitim örgütlerine yönelik yapılan ve örgütsel sinizm olgusunu inceleyen çalışmaları betimsel olarak incelemek, kavramın hangi konular ile ilişkilendirildiğini ve hangi değişkenlere göre ayrıştığını tespit etmektir. Önceden belirlenen kriterler doğrultusunda seçilen ve yalnızca Yök Tez-Ulusal Tez Merkezi’nde izinli durumda bulunan yüksek lisans ve doktora tezlerinin araştırma örnekleme dahil edildiği çalışmada toplamda 139 yüksek lisans ve doktora tezine ulaşılmıştır. Belirli kategorilere göre ayrıştırılan tezler IBM SPSS 22 programıyla “Frekans analizi, Çapraz analiz ve Chi-Square (Ki- Kare) testine tabi tutulmuştur. Veri analizi sonucunda; 139 tezin 99’unun (%71,2) 2017-2020 yılları arasında yazıldığı, 120 tez (%86,3) yüksek lisans tezi iken 19’unun (%13,7) doktora tezi olduğu, 108 tezin (%77,7) okul öncesi ve 1-2-3. eğitim kademesi ile karma eğitim kademesine yönelik gerçekleştirildiği, 98 tezin (%70,5) araştırmacısının bağlı olduğu anabilim dalının eğitim bilimleri anabilim dalı olduğu, en fazla tercih edilen örneklem sayısının 45 sıklık ile (%32,4) 301-400 olduğu, en fazla çalışmanın 37 sıklık ile (%26,6) Marmara Bölgesi’nde gerçekleştirildiği, 102 tezin (%73,4) öğretmenlere yönelik örgütsel sinizmi araştırdığı, en çok tercih edilen veri toplama yönteminin 137 sıklık ile (%98,6) ölçek (anket) yöntemi olduğu ve en çok tercih edilen ölçeğin 94 (%67,6) sıklık ile Brandes ve diğerlerinin geliştirdiği örgütsel sinizm ölçeği olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel sinizm, Eğitim örgütleri, İçerik analizi, Lisansüstü tez.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the studies written in 2000-2020 that examine the phenomenon of organizational cynicism for educational organizations in a descriptive way, to determine which topics the concept is associated with and according to which variables it is differentiated. 139 master's and doctoral theses were reached in the study, in which only the master's and doctoral theses, which were selected in accordance with the predetermined criteria and which were on leave at the YÖK Thesis-National Thesis Center, were included in the research sample. These theses were subjected to “Frequency analysis, Cross analysis and Chi-Square test with IBM SPSS 22 program. Some of the data obtained as a result of the analysis are as follows; 99 (71.2%) of 139 theses were written between 2017-2020. While 120 theses (86.3%) are master's theses, 19 (13.7%) are doctoral theses. The department to which the researchers of 98 theses (70.5%) are affiliated is the department of educational sciences. The most preferred sample number was 301-400 with a frequency of 45 (32.4%). The highest number of studies was carried out in the Marmara Region with a frequency of 37 (26.6%). In addition, the most preferred scale in postgraduate theses is the organizational cynicism scale developed by Brandes et al. in 1999 with a frequency of 94 (67.6%).

Keywords: Organizational cynicism, Educational organizations, Content analysis, Graduate thesis.

GİRİŞ

Hayatını idame ettirmek için çalışmak zorunda olan bireyler günün belli saatlerinde belirli bir iş ile meşguldür. Yapılan iş sürecince içinde vakit geçirilen iş yeri ise 4857 sayılı iş kanununa göre şöyle tanımlanmıştır: “İşveren tarafından mal veya hizmet üretmek amacıyla maddî olan ve olmayan unsurlar ile işçinin birlikte örgütlendiği birime işyeri denir.” (İş Kanunu, 2003). Bünyesinde birçok çalışan bulunan iş yerlerini sistem yaklaşımına göre ele aldığımızda, örgütleri ana sistem olarak ve örgüt bünyesindeki bütün işgörenleri ise alt sistemler olarak ele almak mümkündür. Tıpkı bir insanın vücudunda olduğu gibi, bütün parçaların büyük sistemi ayakta tuttuğunu söyleyebiliriz. Sistem olarak ele alabileceğimiz insan vücudundaki; solunum sistemini, kas sistemini, duyu sistemini, dolaşım sistemini bu büyük sisteminin alt sistemleri olarak yorumlayabiliriz. Bu alt sistemlerde gerçekleşecek olumsuz bir durumda, bütün bir sistem etkilenecek ve zarar görecektir (Tortop, İsbir ve Aykaç, 1999: 231). İş yeri sistemlerinde meydana gelecek herhangi bir aksaklıkta da örgütteki işleyişin zayıflayacağı ve örgütte olumsuz biri durum meydana geleceği aşikârdır.

Örgütlerin iyi bir kimlik kazanması ve sağlıklı bir şekilde ayakta kalması, alt sistemler arasındaki uyuma ve anlaşmaya bağlıdır. Örgüt bünyesindeki “insan” faktörü her geçen gün daha fazla önem kazanmaya başlamış, bu da çalışanların duyu ve düşüncelerinin örgüt tarafından daha fazla önemsenmesini gerekli kılmıştır. Örgütsel yapıların çatısı altında bulunan bireylere hem iş imkânı sunması hem de örgüt içindeki bireylerin birbirleriyle etkileşimlerini başlatarak bireyin sosyalleşmesine katkıda bulunması, örgütleri sosyal bir varlık konumuna getirir. Günümüzde, örgüt çalışanları artık sadece “işgören” olarak değil, sosyal bir çevrede yaşayan ve çalışan “sosyal bireyler” olarak görülmektedir. Bu anlayışta olan örgütler diğerlerine göre daha kârlı olacaktır.

İş yerinde, bu sosyal yapının sağlıklı bir şekilde ayakta kalması için, iş veren ile iş gören arasında, gerek sınırları örgüt kuralları ile çizilmiş gerekse gözle görülmeyen bir işleyişe sahip olan karşılıklı yükümlülükler mevcuttur. Örneğin işe zamanında gelme, maaşın zamanında verilmesi, haksız işten çıkarmaların engellenmesi, adil bir yönetim gibi. Çalışanların yönetime karşı duyarlılığı, sosyal ihtiyaçlarının yönetim tarafından karşılanma derecesine bağlıdır. İki taraf arasındaki önceden belirlenmiş karşılıklı yükümlülüklerin yerine getirilmemesi ise, iş görenin örgütüne karşı; kızgınlık, yabancılaşma, ümitsizlik, güvensizlik, hayal kırıklığı gibi olumsuz hislere kapılmasına sebep olur (Andersson, 1996: 1414). Bu olumsuz duyguların beraberinde getirdiği düşünülen bir kavram olan “Sinizm”, kökeni çok eskiye dayanan bir kavramdır. Sinizmin çok çeşitli disiplinlere konu olmasındaki ana sebep, onun sosyal bir varlık olan insanın sosyalleştiği iletişim süreçlerindeki her aşamada görülebilmesidir (Kalağan, 2009: 35). Sinizm kavramı, örgütlerin başarısını etkileyen oldukça önemli bir unsurdur; bu sebeple de son zamanlarda insan kaynakları yönetimi için önemli sayılacak kavramlardan birisi haline gelmiştir.

Birçok disiplin ile girift olan sinizm olgusu, tek bir açıdan değerlendirilemeyecek kadar derindir; çünkü örgütlerin yönetsel bağlamda değişen dünyaya ayak uydurması, kendini sürekli yenilemesi, hedef kitlesinin istek ve ihtiyaçlarına cevap vermesi, çalışanlarının ihtiyaç ve beklentilerini önemsemesi günümüzde çok önemli hale gelmiştir. Eskiden daha yalın olan örgütler dünyadaki gelişmelere ayak uydurmuş, bu da örgütlerin yönetsel birimlerinde ve işleyişinde birtakım karmaşaya yol açmıştır. Artık örgütlerden beklenen; stratejik ve planlı çalışması, faaliyetlerini çok yönlü şekilde gerçekleştirmesi, eylemlerini sağlıklı bir biçimde tasarlayarak geri bildirimlere cevap verebilmesidir. Bu denli güçlü ve çok yönlü hale gelen iletişim ortamında, örgüt çatısı altındaki tüm personele büyük sorumluluk düşer. Çünkü örgütü belirleyen hedeflere götürecek en güçlü ve en önemli stratejik öge personeldir (Türközü, 2020: 404). Örgütteki en ufak bir aksama büyük problemlere yol açacak ve örgüt personelinin memnuniyetsiz, çok fazla eleştiren ve zor beğenen sinik bireylere dönüşmesine yol açacaktır.

Toplumsal yapıda, örgüt kavramı her alanda karşımıza çıkar; bunlardan birisi eğitim örgütüdür. Eğitim örgütlerini, üretilen ürünlerin insan davranışlarında meydana gelen olumlu değişimler olarak görüldüğü örgütler olarak tanımlamak mümkündür (Argon, 2002: 26). Eğitim kurumlarındaki çalışanların daha planlı, istekli, çok daha verimli ve etkili çalışabilmeleri, kurum ile çalışan arasında kurulacak duygusal bağa ve çalışanın kurumla özdeşleşmesine bağlıdır (Akar, 2018: 5). Bu nedenle, örgütsel sinizm olgusunun diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütleri için de önemi büyüktür. Eğitim örgütlerindeki personelin kurum kültürünü ve çalışma ortamını benimseyerek çalışması, kurumla duygusal bir bağ kurmasının ve bu sayede örgüte karşı olumlu duygular geliştirmesinin yolunu açacaktır (Akar, 2018: 2101). Örgüt çalışanlarına örgüt ile ilgili ortak değerlerin benimsenmesi, personel arasında ayrımcılıktan kaçınılması, çalışanlara daha olumlu ve yapıcı davranılması, örgütte adil ve açık yönetim anlayışının benimsenmesi, çalışanların daha olumlu davranışlar sergilemeleri için teşvik edilmesi, personele karşı anlayışlı olma örgütsel sinizmden kaçınmak için önemli fırsatlardır (Güllüoğlu Işık, 2014: 147).

Sinizm kavramının alt kavramlarından olan eğitim örgütlerindeki sinizm olgusunu inceleyen pek çok makale ve lisansüstü tez yazılmıştır. Ayrıca; yapılan çalışmaların bir karşılaştırmasını betimsel olarak sunmayı amaçlayan ve sinizme ait hangi kavramın hangi konu ile ilişkilendirildiğini gösteren çalışmalar da mevcuttur. Çalışmada izlenecek adımlar şunlardır: Önce sinizm kavramı kuramsal olarak anlatılacak, nedenleri ve boyutlarından bahsedilecektir. Ardından eğitim örgütleri ve sinizm ilişkisi açıklanacaktır. Daha sonra, eğitim örgütlerindeki örgütsel sinizmi inceleyen çalışmaların konu ve yöntemlerinden kısaca bahsedilecek ve uygulama kısmına geçilecektir.

Bu araştırmanın amacı, 2000-2020 yılları arasında yazılan ve eğitim örgütlerindeki sinizm olgusunu inceleyen lisansüstü tezleri içerik analizi tekniğine tabi tutarak sinizm olgusunun gelişimini ve hangi kavramlar ile ilişkilendirildiğini ortaya koymaktır. Bu çalışmanın, konu ile ilgili gelecek zamanlarda yapılacak olan çalışmalara bir yol gösterici olması ve sinizm olgusunun önemini vurgulaması bakımından faydalı olacağı beklenmektedir.

1.1. Sinizm Kavramına Yönelik Teorik Çerçeve

Kökeni Antik Yunan'a dayanan sinizm kavramı, TDK tarafından; "İnsanın erdem ve mutluluğa, hiçbir değere bağlı olmadan bütün gereksinimlerden sıyrılarak kendi kendine erişebileceğini savunan Antisthenes'in öğretisi, kinizm." şeklinde tanımlanmıştır (TDK). Atinalı Antisthenes, Sokrates'in öğrencisidir, insanların tam bağımsız ve özgür olmaları gerektiğini savunur; böylece mutluluğa ve erdeme ulaşılabilir. İşte bu düşüncelerin savunulduğu "Kinik Okulu", erdeme ters düşen her türlü eylemden kaçınır ve insana bütün tutkularından vazgeçmesi gerektiğini söyler. Bağlı olduğu hiçbir değer olmayan insan erdemlidir; güzellik, sağlık, zenginlik gibi dünyevi hazlar güden insan erdemli olamaz (Hançerlioğlu, 1995: 73). Kavrama yönelik varsayımlar, kavramın "kyon" kelimesinden (Yunanca, köpek) türediğini söyler. Kyon-köpek metaforunun sinik bireylerin simgesi olma nedeni ise; siniklerin doğal hayata yönelmesi, toplumun istediği gibi davranmamaları, temizliğe önem vermeden oldukça özensiz ve pis gezmeleridir (Tekin, 2021: 42). Felsefi bir fikir olan Sinizm öğretisine göre; toplumun "bizden olmamızı istediği şekilde yaşarsak" erdeme ulaşamayız. Hegesias'a göre insan, duyuları sürekli hazzın peşinde koşan bir varlıktır; fakat saf mutluluğa asla erişilmez çünkü her mutlulukta az da olsa acı vardır (Hançerlioğlu, 1995: 75).

Örgüt kavramı, belirli bir amaç için bir araya gelmiş kurum ya da kişilerden oluşan bir birliği temsil eder. Toplumsal yapıda, örgüt kavramı her alanda karşımıza çıkar; bunlardan birisi eğitim örgütüdür. Eğitim kurumlarındaki çalışanların daha planlı, istekli, çok daha verimli ve etkili çalışabilmeleri, kurum ile çalışan arasında kurulacak duygusal bağa ve çalışanın kurumla özdeşleşmesine bağlıdır (Akar, 2018: 5). Örgüt üyeleri, kendilerini örgüte bağlı hissederse ve çatısı altında buldukları örgütü diğerlerine anlatırken gurur duyarsa, örgütün başarısı da kaçınılmaz olur (İşcan, 2006: 161). Bu özdeşleşme sağlanamazsa, kurum ile çalışanları arasında

olumsuz tutumlar ortaya çıkar ve bu da kuruma zarar verir. Bir gruba, kişiye, örgüte, ideolojiye ya da geleneklere duyulan hayal kırıklığı ve her türlü olumsuz duyguları tanımlayan sinizm olgusunun temelinde bir güvensizlik yatar (Andersson, 1996: 1398). Örgütsel sinizmde ise güvensizlik, memnuniyetsizlik gibi olumsuz duygular ile örgüte karşı kuşkulu davranan sinik bireyler, dahil oldukları örgütün bir bütünlüğe sahip olmadığını düşünürler. Bu doğrultuda, örgüt ile ilgili bir bireyi ya da olayı eleştirmekten ve yermekten kaçınmayan sinik bireylerin düşmanca davranışlar sergilediği ve diğerlerini karalamaktan çekinmediğini de söylemek mümkündür (Turner ve Valentine, 2001: 127). Sinizm, örgüt içindeki bireylerin iş ile ilgili her türlü olay ve duruma karşı sahip oldukları değerlendirmeleridir.

Sinizm olgusunun, karşılıklı güven duygusu gelişmeyen toplumlarda çok yaygın bir kişilik özelliği olduğu söylenebilir. Karşılıklı güven, dürüstlük ve samimiyet duygularının olmadığı yerde sinizme rastlanır çünkü böyle bir ortamda gelişen iyi niyetli eylemler bile şüphe ile karşılanır (Öndeş ve İrmış, 2018: 2). Erdost vd., sinizm kavramını genel ve örgütsel sinizm olarak ikiye ayırmışlar; sinizm eğiliminin bireyden, bireyin kişilik özelliklerinden ve bireyin hayata karşı bakış açısından kaynaklanmasını genel sinizm, örgüt ve örgüt işleyişinden kaynaklı sinizm eğilimini ise örgütsel sinizm olarak tanımlamışlardır (2007: 515). Sinizm kavramı, önceleri haz ve dünyevi mutluluk arayışından kaçınan siniklerin yaşantısı üzerinde dururken, kavram 1980 yılından beri örgütsel bağlamda incelenmeye başlanmıştır. Bunun birincil nedeni ise 1980’li yıllardan başlayan ve 1985 yılından sonra hızla artan siyasi ve ekonomik serbestleşme dönemi ve beraberinde getirdiği bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin adına “küreselleşme” dediğimiz etkisidir (Turan, 2011: 1).

Sinizm kavramı ile ilgili çok çeşitli tanımlamalar yapılmaktadır. Tanımların ortak noktası ise, sinizm kavramının “negatif” duygular barındıran bir kavram olmasıdır. Sinizm kavramını bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak üç boyutta incelemek mümkündür. Bilişsel boyutta, inançlar önemli yer tutar. Buradaki “inanç” ile anlatılmak istenen, örgütsel sinizmin dürüst olmadığına yönelik inançtır (Kalağan, 2009: 46). Bilişsel boyutta, örgüt çalışanları; örgüt içindeki uygulamaların plansız ve düzensiz olduğuna, örgüt içindeki bireylerin asla güvenilir olmadığına, örgüt ilişkilerinin çıkarlar üzerine kurulduğuna ve örgüt çalışanlarının bu çıkarlar uğruna ahlaksızca ve vicdansızca çalışabileceğine inanırlar (Dean vd., 1998: 345-346). Duyuşsal boyutta, duygular önemli yer tutar. İnsana ait her türlü duygunun bulunduğu duyuşsal boyutta, örgüt çalışanları gündelik yaşama ait duyguları ile birlikte yorumlanır. İş ortamının da insan yaşamının vazgeçilmez olduğunu vurgulayan bu boyut; neşe, üzüntü, heyecan, endişe, nefret gibi insana ait duyguların tamamını sinizm kavramı ile birlikte değerlendirir (Abraham, 2000: 269). Davranışsal boyutta ise, davranışlar önemli yer tutar. Örgütlerdeki karamsar ve olumsuz bireylerin davranışları da bu doğrultuda olacak; bu bireyler diğerlerine karşı olumsuz hareketler sergileyecektir. Bunlar; diğerlerini alaya alma, küçük düşürme, sebepsiz yere eleştirme ve diğerlerine sebepsiz yere gülümseme-sırıttma gibi mimikler ile gösterilen hareketlerdir (Dean vd., 1998: 346).

1.2. Eğitim Örgütleri ve Sinizm İlişkisi

Örgütsel sinizm kavramı ile ilgili ilk çalışmalar işletmelere yönelik gerçekleştirilmiştir (Dağyar ve Kasalak, 2018: 968). Kavramın eğitim örgütlerine yönelik araştırılması ve kuramsal temellerinin atılması ise 2000’li yıllara dayanır. Bunun en büyük nedeni, eğitim kurumlarındaki örgüt yapısının diğer örgütlerde olduğu gibi genişlemesi, karmaşıklaşması, yönetsel bakımdan işleyişin zorlaşması ve eğitim örgütlerinin bürokratik karaktere bürünmesidir (Arabacı, 2010: 2803). Eğitim örgütlerindeki işgörenlerin çok çeşitli olması ve çok çeşitli özelliklere sahip olması, eğitim örgütlerindeki sinizmin ana kaynağıdır. Örneğin; okul yöneticileri, öğretmenler, müfettişler, üniversitelerdeki idari ve akademik personel çok çeşitli değerlere, inançlara, yaşam şekillerine ve bireysel özelliklere sahip olduğundan, eğitim örgütlerindeki sinizm olgusu göz ardı edilemeyecek kadar önemli bir konudur (Dağyar ve Kasalak, 2018: 968).

Çelik ve Akar'ın 2019 yılında gerçekleştirdiği çalışmada, eğitim örgütlerindeki bireylerin yaşadığı örgütsel sinizmin cinsiyete göre değişiklik gösterip göstermediği meta-analiz yöntemi ile ölçülmüştür. Ulaşılan sonuçlara göre, eğitim örgütlerinde çalışan bireylerdeki sinizm boyutu benzer cinsiyet dağılımı göstermektedir. Ayrıca, eğitim örgütlerindeki çalışanların tutum ve davranışlarına örgüt içindeki yaşantının yön verebileceği ve diğer örgüt üyelerine karşı gösterilen tutumların önceden sahip olunan değil; öğrenme sonucu ortaya çıkan davranışlar olduğu saptanmıştır.

Dağyar ve Kasalak tarafından gerçekleştirilen ve 2018 yılında yayınlanan çalışmada, Türkiye'deki birinci, ikinci ve üçüncü eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenler (ilkokul, ortaokul, lise) ile üniversitede görev yapan akademisyenlerin örgütsel sinizm boyutları öncüller-sonuçlar (ardıllar) bağlamında incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; örgütsel adalet, örgütsel güven ve örgütsel destek faktörleri “öncül örgütsel faktörler” olarak belirlenirken; örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık, örgütsel sessizlik, iş-yaşam doyumu ve işe yabancılaşma faktörleri ise “ardıl örgütsel faktörler” olarak belirlenmiştir.

Akar'ın 2018 yılında gerçekleştirdiği çalışmada, Türkiye'de eğitim örgütlerine yönelik gerçekleştirilen örgütsel sinizm çalışmaları içerik analizine tabi tutulmuştur. Yüksek lisans ve doktora tezleri ile makalelerin analize dahil edildiği çalışmada, literatür taramasının gerçekleştirildiği veri tabanları YÖK Tez Merkezi, Ulakbim, Web of Science ve ERIC' dir. 2000-2018 yılları arasında eğitim örgütlerindeki sinizmi inceleyen çalışmaların %52'sinin 2015 yılından itibaren yapıldığı, çalışmanın örnekleminin %70'ini öğretmenlerin oluşturduğu, çalışmaların %97'sinde veri toplama yöntemi olarak ölçek kullanıldığı ve çalışmaların konu dağılımının çeşitlilik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Avcı ve Bilmez tarafından gerçekleştirilen ve 2021 yılında yayınlanan çalışmada, eğitim kurumlarında örgütsel sinizm üzerine yapılan lisansüstü tez çalışmaları incelenmiştir. Araştırmanın amacı, Türkiye'deki eğitim kurumlarındaki örgütsel sinizm konusunu inceleyen yüksek lisans ve doktora tezlerini meta-sentez yöntemini kullanarak incelemektir. Çalışmada, literatür taraması gerçekleştirilen veri tabanı YÖK Tez Merkezi'dir. 2015-2020 yılları arasında eğitim örgütlerine yönelik gerçekleştirilen 62 lisansüstü tezdin 36'sı 2018 yılından itibaren yazılmıştır. Ayrıca 62 tezin 57'sinde örneklem grubu öğretmendir. En çok tercih edilen örgütsel sinizm ölçeği Brandes ve diğerlerine ait olan ölçektir.

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Gerekeçesi

Örgütsel sinizm olgusu, geniş ve kapsayıcı bir çalışma alanına sahiptir. İş yerleri, özel ya da tüzel kişiliği bulunan kurumlar ya da okullar örgütsel sinizmin yaşandığı örgütler olabilir. İçerisinde çok çeşitli kişilik özelliklerinin ve çok çeşitli yaş gruplarının bulunduğu eğitim örgütleri de örgütsel sinizmin yaşanabileceği ve kurumu etkileyebileceği ortamlardan birisidir. Günümüzde, eğitim örgütleri ile ilgili alan yazın tarandığında, örgütsel sinizm olgusu araştırmacıların sıkça karşısına çıkmaktadır. Bunun nedeni; eğitim örgütlerinin komplike ve çok katmanlı bir yapıya sahip olması ve doğal olarak çeşitli problemleri ve çalışan duygu durumlarını da beraberinde bulundurmasıdır. İşbu araştırmanın yapılması da bu gerekçe ile hasıl olmuştur. Eğitim örgütleri, toplumun yapı taşlarından birisidir ve içerisinde yaşanacak en ufak bir problem ile işleyişi bozulma ihtimali ile karşı karşıya kalacaktır. Bu araştırma ile, eğitim örgütlerindeki sinizm olgusunun lisansüstü tezlerde nasıl araştırıldığı ortaya çıkarılacaktır.

2.2. Araştırmanın Konusu ve Amacı

Çalışma; Türkiye'de 2000-2020 yıllarını kapsayan bir süreçte yapılmış, Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan yüksek lisans ve doktora tezlerinden “eğitim örgütlerindeki örgütsel sinizm” konusunu araştırmış olan çalışmaları betimsel olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Bu

doğrultuda amaç; konu ile ilgili daha önce yapılmış olan çalışmalarını sayısal değerlere dökmek, konuya literatürde atfedilen önemi ortaya çıkarmak, konunun gelecekte yapılacak çalışmalar için önemini ortaya koymak ve daha sonraki araştırmacılara yöntem ve teknik bakımından ışık tutmaktır.

2.3. Araştırmanın Yöntemi

Çalışma, hem nitel hem de nicel araştırma yöntemini kapsayan “içerik analizi tekniği” ile gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi tekniği ile iletilerin belirgin içeriği ölçülebilir, iletiler nesnel ve doğrulanabilir biçimde açıklanabilir (Fiske, 2003: 176). İçerik analizindeki temel amaç, sözel halde bulunmayan dokümanları nicel veriler haline getirmektir. İçerik analizi sayesinde, yazılı ve sözel verilere istatistiki işlemler uygulayabiliriz ve bu durum, görüş, kavram, değişken ya da özellik ile ilgili bilgi sahibi olabiliriz (Tavşancıl ve Aslan, 2001: 21-22).

Çalışmanın ana modeli oluşturulurken; Hüseyin Akar’ın “Türkiye’de Eğitim Örgütlerinde Yapılan Örgütsel Sinizm Çalışmalarının İçerik Analizi” isimli makalesinden faydalanılmıştır. Kategoriler, içerik analizi yöntemine göre belirlenmiş ve IBM SPSS 22 programı ile “Frekans (sıklık) analizi, Çapraz analiz (birden fazla sıklığın karşılaştırılması) ve Chi-Square (Ki- Kare) testine (anlamli fark testi) tabi tutulmuştur. Chi-Square (Ki-Kare) testi, iki ya da daha çok değişken arasında bir fark ve bağ bulunurluk durumunu tespit eden bir analizdir. Ki-Kare testi, gözlenen ve beklenen frekansların arasında bulunan farkın istatistiki olarak anlamlı olup olmadığını test eder (Güngör ve Bulut, 2008: 84). Nitel veri analizinde, araştırmayı gerçekleştirenin çalışma üzerindeki bireysel etkisini ortadan kaldırmak ve sağlıklı bir kodlama olup olmadığını ölçmek için, hazırlanan verilerin ikinci bir kodlayıcı tarafından kodlanması gerekir. Bu doğrultuda, çalışmanın örnekleminde bulunan ve rastgele seçilen 3 tezi başka bir okuyucunun da kodlaması istenmiş ve bu sayede güvenilirlik testi sağlanmıştır. Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100 formülüne göre, kodlayıcılar arası anlaşma oranı %90 olarak hesaplanmıştır. Kodlama güvenilirliğinde, kodlayıcılar arasındaki anlaşma oranının en az %80 olması gerekmektedir (Miles ve Huberman, 1994: 64).

2.4. Dâhil Edilme Kriterleri

Çalışmanın evrenini 2000-2020 yılları arasında yapılmış olan yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmaktadır. Örnekleme ise; bu süreçte yazılmış olan ve Ulusal Tez Merkezi’nde “izinli” durumunda bulunan yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmaktadır. Sınırlılıklar oluşturulurken şu adımlar uygulanmıştır: Ulusal Tez Merkezi ana sayfasında bulunan “tarama terimi” kısmına “örgütsel sinizm” kavramı yazılmış, “aranacak alan” kısmından “tümü” seçeneği seçilmiş, “izin durumu” seçeneği “izinli” olarak seçilmiş, “tez türü” seçeneği “tümü” olacak şekilde seçilmiştir. Bu kriterler ile ulaşılan tezlerin toplam sayısı 390’dır. Ulaşılan “390” tezin taranmasındaki işlem sırası ise şöyledir: Öncelikle, ulaşılan tezler tek tek taranmış, başlıklarında “eğitim ve sinizm” kavramlarının bir arada bulunduğu tezler örnekleme dahil edilmiştir. Tarama sonuçlarına göre; -başlığında “sinizm” kelimesi geçmeyen bazı tezlerin özet kısımlarındaki bilgiler doğrultusunda-, çalışmanın bir eğitim örgütü özelinde gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Özet kısmında “herhangi bir eğitim kurumu ve sinizm kavramının bir arada” kullanıldığı çalışmalar örnekleme dahil edilmiştir. Bu kriterler dahilinde, tarama sonunda elde edilen ve örnekleme dahil edilen toplam tez sayısı 139’dur.

Önceden belirlenmiş kriterlere göre ulaşılan 139 tezin işleme süreci şöyledir; ulaşılan tezler pdf olarak kaydedilmiş, yıl ve tür şeklinde gruplandırılmış, faydalanılan makalenin kategorilerine ek olarak yeni kategoriler eklenmiş ya da çıkarılan bazı kategoriler olmuştur. Araştırmada belirlenen kategoriler şunlardır; çalışmaların yıllara göre dağılımı, tez türü, çalışmayı gerçekleştiren araştırmacının cinsiyeti, örgüt kademesi, örneklem sayısı, çalışmanın yapıldığı bölge, çalışmanın kime yapıldığı, araştırma yöntemi, veri toplama yöntemi, örneklem alma yöntemi, çalışmaların konu alanı, ölçek kaynakları (çalışmada kullanılan ölçek), danışmanın akademik unvanı, tezin sayfa sayısı, kurum türü, tezin yapıldığı enstitü, anabilim dalı, ölçek formu (çalışmada kullanılan ölçegin tezdeki mevcudluk durumu).

Yapılan araştırmada, daha önce bu alanda yapılan araştırmalardan faydalanılmıştır.

2.5. Araştırma Soruları

1. Araştırma metodolojisinde kullanılan ölçeklerin dağılımında eşitlik var mıdır?
2. Örgütsel sinizmi araştıran tezlerin yıllara göre dağılımı eşit midir?
3. Çalışmayı gerçekleştiren araştırmacıların cinsiyet dağılımı eşit midir?
4. Tez türü ile örneklem sayısı arasında anlamlı bir fark mevcut mudur?
5. Çalışmaların yapıldığı enstitü dağılımı eşit midir?

2.6. Kapsam ve Sınırlılıklar

Çalışmanın kapsam ve sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

- Çalışma, eğitim örgütlerine yönelik sinizmi incelemektedir.
- Çalışmanın örneklemini, 2000-2020 yılları arasında gerçekleştirilen ve Ulusal Tez Merkezi'nde bulunan yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmaktadır.
- Çalışma kapsamındaki eğitim örgütlerini; kamu, özel, kamu ve özel (karma) olacak şekilde; okul öncesi, ilkokul (1.kademe), ortaokul (2.kademe), lise (3. Kademe), yükseköğretim, üniversiteler, yüksekokullar oluşturmaktadır. Ayrıca eğitim örgütü bağlamında değerlendirildiğinde, bazı çalışmaların; okul yöneticileri ve üniversite idari personelini kapsadığı da görülmektedir.
- Ölçek kategorisi, tezlerin içinde kullanılan tüm ölçekleri değil; yalnızca Sinizm kavramı ile ilgili kullanılmış ölçekleri açıklamaktadır.
- Eğitim seviyeleri; Okul Öncesi, İlköğretim, Ortaöğretim ve Yükseköğretim'den oluşmaktadır. Birinci kademe 4 yıl süreli ilkokul (1. 2. 3. ve 4. sınıf), ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul (5. 6. 7. ve 8. sınıf) ve üçüncü kademe 4 yıl süreli lise (9. 10. 11. ve 12. sınıf) olmak üzere 12 yıllık zorunlu kademeli olarak uygulanmaktadır.
- Çalışmada, örneklem kasıtlı ve net olarak tanımlanmamış ise, örneklem "belirtilmemiş" olarak işaretlenmiştir.
- Örgütsel Sinizm ölçeklerinden; Brandes vd. ait olan ölçek: Brandes, Dharwadkar ve Dean'a aittir.
- Örgütsel Sinizm ölçeklerinden; Vance vd. ait olan ölçek: Vance, Brooks ve Tesluk' a aittir.
- Bazı çalışmaların idari personele (okul yöneticilerine) yapıldığı belirtilmiş fakat hangi eğitim kademesinin yöneticilerine yapıldığı belirtilmemiştir. Bu tezlerde birden fazla kurum örneklem grubunda olduğu için, bu çalışmalar "karma" eğitim kademesi olarak işaretlenmiştir.
- Eğitim ile ilgili olan bütün bilim dalları "eğitim bilim dalı" olarak kodlanmıştır.
- Konu dağılımı kategorisinde üç ve daha az defa bahsi geçen konular "diğer değişkenler" kategorisine kodlanmıştır.
- Kurum bilgileri kategorisi, "çalışmanın yapıldığı kurumu" temsil etmektedir. Kısaca bu kategori, çalışmanın özel okul öğretmenlerine mi devlet kurumu öğretmenlerine mi yapıldığını açıklamaktadır.
- Araştırma, halihazırda Sinizm kavramını içerdiğinden, tez başlığında Sinizm kavramı dışında kalan kavram "çalışmanın konusu" olarak kodlanmıştır.
- Yrd. Doç. Dr. unvanı Mart-2018 yılında kaldırıldığından, bu tarihten önce tezlere danışmanlık yapan danışman hocalar Dr. Öğr. Üyesi olarak kodlanmıştır.

BULGULAR

Eğitim kurumlarındaki örgütsel sinizmi ölçen çalışmalarda kullanılan ölçek kaynaklarını (ölçeğin kime ait olduğu) gösterir tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 1. Ölçek Kaynakları.

Ölçek Kaynakları	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde
Brandes vd.	94	67,6	67,6
Brandes	12	8,6	8,6
Luczywek	1	,7	,7
Sağır ve Oğuz	17	12,2	12,2
Vance vd.	6	4,3	4,3
Belirtilmemiş	6	4,3	4,3
Helvacı ve Çavdar	3	2,2	2,2
Toplam	139	100,0	100,0

Tablo 1’de görüldüğü gibi; sinizm alanında yapılan çalışmalarda 94 (%67,6) ile en çok tercih edilen ölçek Brandes, Dharwadkar ve Dean’in 1999’da geliştirdiği Örgütsel Sinizm ölçeğidir. İkinci en çok tercih edilen ölçek Sağır ve Oğuz’un 17 (%12,2) öğretmenlere yönelik örgütsel sinizm ölçeğidir. Çalışmaların 6’sında (%4,3) ise kullanılan ölçek belirtilmemiştir. Araştırma metodolojisinde kullanılan ölçeklerin dağılımında eşitlik yoktur. En fazla kullanılan ölçek Brandes vd. geliştirdiği örgütsel sinizm ölçeğidir. Bunun nedeni olarak; sinizm kavramı ile ilgili ilk çalışmaları gerçekleştiren ve kavramı ölçekleştiren araştırmacılar olan Brandes vd. den sonra gelen araştırmacıların, bu ölçeği çeşitli alanlara ve konulara uyarlayarak çeşitlendirmesi gösterilebilir.

Bu veriler doğrultusunda araştırma kapsamında geliştirilmiş olan araştırma sorusu *I* “Araştırma metodolojisinde kullanılan ölçeklerin dağılımında eşitlik var mıdır?” cevaplanmış olmaktadır.

Eğitim kurumlarındaki örgütsel sinizmi ölçen çalışmaların yayın yıllarına göre dağılımını gösterir tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 2. Yıllara göre dağılım.

Çalışmanın Yıllara Göre Dağılımı	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde
2009	1	,7	,7
2011	2	1,4	1,4
2012	1	,7	,7
2013	3	2,2	2,2
2014	9	6,5	6,5
2015	10	7,2	7,2
2016	14	10,1	10,1
2017	22	15,8	15,8
2018	21	15,1	15,1
2019	34	24,5	24,5
2020	22	15,8	15,8
Toplam	139	100,0	100,0

Tablo 2’de görüldüğü gibi; 2000 ile 2020 yıllarını kapsayan bir süreçte Ulusal Tez Merkezi’nde sinizm ile ilgili yapılan çalışmaların incelendiği bu araştırmada, 2009 yılından önce sinizm konusu ile ilgili herhangi bir araştırma yapılmadığı görülmüştür. Çalışmaların çoğunluğu 123’ü (%88,5) 2015 yılından itibaren gerçekleştirilmiştir. Bu alandaki çalışmalar yeni olarak nitelendirilebilir; özellikle 2015 yılından itibaren bu alanda yapılan çalışmalar bunun kanıtı niteliğindedir. Örgütsel sinizmi araştıran tezlerin yıllara göre dağılımında bir eşitlik mevcut değildir; fakat, konu ile ilgili çalışmaların 2015 yılından itibaren arttığını söylemek mümkündür. Bunun nedeni olarak, kapitalist çağın getirdiği bilgi ve teknolojik gelişmelerle birlikte örgütlerin de karmaşık bir hâl alması, örgüt içi problemlerin ve örgüte karşı olumsuz tutumların her iki tarafa da zarar verdiği bilincine ulaşılması ve bu sebeple kavramın sık sık gündeme gelmesi gösterilebilir.

Bu veriler doğrultusunda araştırma kapsamında geliştirilmiş olan araştırma sorusu 2 “Örgütsel sinizmi araştıran tezlerin yıllara göre dağılımı eşit midir?” cevaplanmış olmaktadır.

Eğitim kurumlarındaki örgütsel sinizmi ölçen çalışmaları gerçekleştiren araştırmacıların cinsiyet dağılımını gösterir tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 3. Cinsiyet dağılımı.

Çalışmayı Gerçekleştiren Araştırmacının Cinsiyeti	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde
Kadın	61	43,9	43,9
Erkek	78	56,1	56,1
Toplam	139	100,0	100,0

Tablo 3’de görüldüğü gibi; çalışmayı gerçekleştiren araştırmacıların cinsiyete göre dağılımına bakıldığında birbirine yakın değerler ortaya çıkmıştır. Bu alanda çalışma yapanların 78’i (%56,1) erkek iken, 61’i (%43,9) kadındır. Çalışmayı gerçekleştiren araştırmacıların cinsiyet dağılımını birebir eşit olmasa da benzer bir dağılım göstermektedir.

Bu veriler doğrultusunda araştırma kapsamında geliştirilmiş olan araştırma sorusu 3 “Çalışmayı gerçekleştiren araştırmacıların cinsiyet dağılımı eşit midir?” cevaplanmış olmaktadır.

Eğitim kurumlarındaki örgütsel sinizmi ölçen çalışmalardaki tez türü ile örneklem sayısını gösterir çapraz analiz tablosu aşağıdaki gibidir:

Tablo 4. Tez türü ile örneklem sayısını gösterir çapraz analiz tablosu.

Tez Türü ile Örneklem Sayısına Dair Çapraz Tablo		Örneklem Sayısı									
		0-100	101-200	201-300	301-400	401-500	501-600	601-700	700+	Belirtilmemiş	Toplam
Tez Türü	Yüksek Lisans	2	10	24	41	25	10	2	4	2	120
	Doktora	0	0	2	4	4	1	1	7	0	19
Toplam		2	10	26	45	29	11	3	11	2	139

Chi-Square Testi (Ki-Kare)	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,327 ^a	8	,000
Likelihood Ratio	21,588	8	,006

Linear-by-Linear Association	15,482	1	,000
N of Valid Cases	139		

Tablo 4'te görüldüğü gibi, tez türü ile örneklem sayısı arasında, p değerinin 0,05'ten küçük olması nedeniyle anlamlı bir fark mevcuttur.

Bu veriler doğrultusunda araştırma kapsamında geliştirilmiş olan araştırma sorusu 4 “Tez türü ile örneklem sayısı arasında anlamlı bir fark mevcut mudur?” cevaplanmış olmaktadır.

Eğitim kurumlarındaki örgütsel sinizmi ölçen çalışmaların hangi enstitü bünyesinde yapıldığını gösterir tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 5. Enstitü dağılımı.

Tezin Yapıldığı Enstitü	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde
Sosyal Bilimler Enstitüsü	72	51,8	51,8
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	56	40,3	40,3
Geçerli Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	6	4,3	4,3
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	5	3,6	3,6
Toplam	139	100,0	100,0

Tablo 5'te görüldüğü gibi; sinizm alanında yapılan tez çalışmalarının 72'si (%51,8) Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde gerçekleştirilmiştir, daha sonra 56 (%40,3) ile Eğitim Bilimleri Enstitüsü gelmektedir. Bu iki enstitüde gerçekleştirilen tezlerin (128 tez) toplam tez sayısına oranı %92,1'dir. Çalışmaların yapıldığı enstitü dağılımı eşit değildir. Bunun nedeni, en fazla çalışmanın karma kademe öğretmenlerine yapılması; yani çalışmaların akademik personelden ziyade öğretmenlere yönelik gerçekleştirilmesi olabilir.

Bu veriler doğrultusunda araştırma kapsamında geliştirilmiş olan araştırma sorusu 5 “Çalışmaların yapıldığı enstitü dağılımı eşit midir?” cevaplanmış olmaktadır.

Eğitim kurumlarındaki örgütsel sinizmi ölçen çalışmaların tez türüne göre dağılımını gösterir tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 6. Tez türü dağılımı.

Tez Türü	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde
Yüksek Lisans	120	86,3	86,3
Geçerli Doktora	19	13,7	13,7
Toplam	139	100,0	100,0

Tablo 6'da görüldüğü gibi; çalışmaların 120'si (%86,3) yüksek lisans tezi iken 19'u (%13,7) doktora tezidir.

Eğitim kurumlarındaki örgütsel sinizmi ölçen çalışmaların hangi eğitim örgütü kademesine yapıldığını gösterir tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 7. Eğitim örgütleri kademe dağılımı.

Örgüt Kademesi	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde
Okul Öncesi	2	1,4	1,4
1. Kademe	16	11,5	11,5
2. Kademe	11	7,9	7,9
3. Kademe	9	6,5	6,5
Geçerli			
Üniversite	30	21,6	21,6
Karma	70	50,4	50,4
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Kurumu	1	,7	,7
Toplam	139	100,0	100,0

Tablo 7’de görüldüğü gibi; yapılan çalışmaların hangi eğitim örgütü kademesine yapıldığını gösteren tabloda; en fazla (1., 2. ve 3.) Eğitim kademesini kapsayan Karma 70 (%50,4) kategorisinde araştırma yapıldığı görülmektedir. Ardından 30 ile (%21,6) üniversite gelmektedir, sırasıyla 1. Kademe 16 (%11,5), 2. Kademe 11 (%7,9), 3. Kademe 9 (%6,5) yer almaktadır. Çalışmaların çoğunluğunun, evrenin genişliğinden kaynaklı olarak ilk ve orta öğretim kurumlarına birlikte yapıldığı ve bu sayede daha fazla örnekleme ulaşıldığı söylenebilir.

Eğitim kurumlarındaki örgütsel sinizmi ölçen çalışmaların örneklem sayısını gösterir tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 8. Tezlerin örneklem sayısı dağılımı.

Örneklem Sayısı	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde
0-100	2	1,4	1,4
101-200	10	7,2	7,2
201-300	26	18,7	18,7
301-400	45	32,4	32,4
Geçerli			
401-500	29	20,9	20,9
501-600	11	7,9	7,9
601-700	3	2,2	2,2
700+	11	7,9	7,9
Belirtilmemiş	2	1,4	1,4
Toplam	139	100,0	100,0

Tablo 8’de görüldüğü gibi; gerçekleştirilen çalışmaların kaç kişiyle gerçekleştiğini gösteren örneklem tablosunda, en çok tercih edilen örneklem genişliği 45 (%32,4) 301-400’dür. 0-100 arasındaki örnekleme sahip çalışma sayısı 2 (%1,4) iken, 700 üzeri örnekleme sahip çalışma sayısı 11 (%7,9) dur. 200 ile 500 arasında örnekleme sahip çalışmalar, ulaşılan tüm çalışmaların %72’sini (100) oluşturmaktadır. Örnekleme daha kolay ulaşılması için evrenin geniş tutulduğu varsayılabilir.

Eğitim kurumlarındaki örgütsel sinizmi ölçen çalışmaların hangi coğrafi bölgede gerçekleştirildiğini gösterir tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 9. Bölgeler dağılımı.

Çalışmanın Yapıldığı Bölge	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde
Marmara Bölgesi	37	26,6	26,6
Ege Bölgesi	25	18,0	18,0
İç Anadolu Bölgesi	19	13,7	13,7
Akdeniz Bölgesi	10	7,2	7,2
Karadeniz Bölgesi	16	11,5	11,5
Doğu Anadolu Bölgesi	14	10,1	10,1
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	9	6,5	6,5
Belirsiz	2	1,4	1,4
Türkiye	7	5,0	5,0
Toplam	139	100,0	100,0

Tablo 9'da görüldüğü gibi; çalışmanın yapıldığı coğrafi bölgelere bakıldığında, en fazla çalışmanın Marmara Bölgesi'nde 37 (%26,6) yapıldığı görülmektedir. Daha sonra 25 (%18) ile Ege Bölgesi gelmektedir. Bu alandaki en az çalışma Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde 9 (%6,5) gerçekleştirilmiştir. Tüm Türkiye'yi kapsayan çalışmalar ise 7 (%5) dir.

Eğitim kurumlarındaki örgütsel sinizmi ölçen çalışmaların eğitim örgütlerindeki hangi örneklem grubuna yönelik yapıldığını gösterir tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 10. Çalışmanın kime yönelik yapıldığı.

Çalışmanın Kime Yapıldığı	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde
Akademisyen	27	19,4	19,4
Öğretmen	102	73,4	73,4
Okul Yöneticisi	4	2,9	2,9
Üniversite Personeli	5	3,6	3,6
Belirsiz	1	,7	,7
Toplam	139	100,0	100,0

Tablo 10'da görüldüğü gibi; araştırma doğrultusunda eğitim örgütlerindeki sinizm çalışmalarının 102'sinin (%73,4) öğretmenlere yapıldığı görülmektedir. İkinci sırada ise 27 (%19,4) akademisyenler gelmektedir. Okul yöneticilerin yüzdesinin az olmasının temel nedeni, çalışmaların bazılarında okul yöneticilerinin de öğretmen olarak nitelendirilmesidir. Çalışmaların büyük çoğunluğunun öğretmenler üzerine yapıldığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak, ulaşılan 139 yüksek lisans ve doktora tezinin 70'inin karma kademedeki (1.,2.,3., Kademe) örgütsel sinizmi ölçmesi ve dolayısıyla en çok ölçülen grubun öğretmenler olması gösterilebilir.

Eğitim kurumlarındaki örgütsel sinizmi ölçen çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemini gösterir tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 11. Tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri.

Araştırma Yöntemi	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde
Nicel-İlişkisel Tarama	130	93,5	93,5
Geçerli Karma (Nitel+Nicel)	7	5,0	5,0
Nitel-Durum Taraması	2	1,4	1,4
Toplam	139	100,0	100,0

Tablo 11’de görüldüğü gibi; bu alanda yapılan araştırmaların yöntemi büyük çoğunlukla Nicel-İlişkisel taramadır 130 (%93,5). Ulaşılan tezlerde araştırmanın ana konusunu örgütsel sinizm kavramı oluştururken, bu kavram ile alandaki farklı kavramlar ilişkisel olarak nicel bir doğrultuda incelenmiştir. Ayrıca nicel olarak gerçekleştirilen araştırmaların yöntemi ankettir. En çok tercih edilen araştırma yönteminin nicel-ilişkisel tarama yöntemi olmasının nedeni, örneklemin çokluğu ile ilişkilidir.

Eğitim kurumlarındaki örgütsel sinizmi ölçen çalışmalarda kullanılan veri toplama yöntemini gösterir tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 12. Tezlerin veri toplama yöntemi.

Veri Toplama Yöntemi	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde
Geçerli Ölçek (Anket)	137	98,6	98,6
Görüşme	2	1,4	1,4
Toplam	139	100,0	100,0

Tablo 12’de görüldüğü gibi; eğitim kurumlarındaki sinizmi araştıran tezlerin kullandığı veri toplama yöntemine bakıldığında, ulaşılan 139 tezin 137’si (%98,6) Ölçek (anket) yöntemini kullanmıştır. Bunun temel nedeni, anket yönteminin geniş örneklem sayılarında oldukça işlevsel bir yöntem olması ve niceliksel olarak ölçülen sinizm kavramının, örgütlere yönelik diğer kavramlarla birlikte aynı anda incelenip değerlendirilmesidir. Ayrıca tezlerin hepsi saha çalışması olarak gerçekleştirilmiştir.

Eğitim kurumlarındaki örgütsel sinizmi ölçen çalışmaların örneklem alma yöntemini gösterir tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 13. Tezlerin örneklem alma yöntemi.

Örneklem Alma Yöntemi	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde
Geçerli Basit Tesadüfi Örneklem	68	48,9	48,9
Evrenin Tamamı	14	10,1	10,1
Amaçlı Örneklem	6	4,3	4,3
Tabakalı Örneklem	14	10,1	10,1
Uygun Örneklem	1	,7	,7

Kota Örneklem	3	2,2	2,2
Belirtilmemiş	15	10,8	10,8
Küme Örneklem	13	9,4	9,4
Kolayda Örneklem	5	3,6	3,6
Toplam	139	100,0	100,0

Tablo 13’de görüldüğü gibi; çalışmalardaki örneklem alma yönteminde en fazla basit tesadüfi örneklem 68 (%48,9) yöntemine başvurulduğu görülmüştür. Araştırmanın yapıldığı evrenin genişliğinden dolayı basit tesadüfi örneklem yönteminin tercih edildiği söylenebilir.

Eğitim kurumlarındaki örgütsel sinizmi ölçen çalışmaların konu dağılımını gösterir tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 14. Tezlerin konu dağılımı.

Konu dağılımı	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde
Örgütsel Adalet	13	9,4	9,4
Örgütsel Bağlılık ve Özdeşleşme	16	11,5	11,5
İş Doyumu ve Performansı	6	4,3	4,3
Genel Sinizm ve Tükenmişlik	10	7,2	7,2
Örgütsel Güven ve Destek	6	4,3	4,3
Diğer Değişkenler	36	25,9	25,9
Örgüt İklimi ve İletişim	11	7,9	7,9
Yabancılaşma	3	2,1	2,1
Kültür	4	2,9	2,9
Duygusal Taciz	8	5,7	5,7
Liderlik	24	17,4	17,4
Yaşam Doyumu ve İyi Oluş	2	1,4	1,4
Toplam	139	100,0	100,0

Tablo 14’te görüldüğü gibi; eğitim kurumlarındaki sinizmi araştıran tezlerin konu dağılımı oldukça çeşitlidir. Bu çeşitliliğin ana nedeni, sinizm kavramının her örgütte görülmesi mümkün olan bir kavram olması ve özellikle iş yaşamında karşılıklı güven duygusunun olmadığı yerlerde karşımıza çıkmasıdır. “Diğer Değişkenler” kategorisine, örgütsel sinizm kavramını tek bir açıdan incelemeyen ve 3’ten daha az bahsi geçen konu başlıkları kodlanmıştır. İkinci sırada, 24 (%17,4) ile Liderlik konusu gelmektedir. Örgütsel yapıların sahip olduğu hiyerarşik düzende, liderlik davranışlarından ve doğal olarak bunun neden olacağı olumsuz duygulardan bahsetmek mümkündür. 16 sıklık ve %11,5 ile üçüncü sırada gelen Örgütsel Bağlılık ve Özdeşleşme, örgütteki çalışanların kendilerini örgüte bağlı hissetmeleri ve kendilerini örgütün bir parçası olarak görmeleridir. Örgütsel bağlılık ve özdeşleşme konusunun, eğitim örgütleri gibi karmaşık bir sisteme yönelik gerçekleştirilmesinin, konuyu yorumlamız açısından yerinde bir araştırma olduğu söylenebilir.

Eğitim kurumlarındaki örgütsel sinizmi ölçen lisansüstü tezlere danışmanlık eden akademisyenlerin akademik unvanını gösterir tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 15. Tez danışmanlarının akademik ünvan dağılımı.

Danışmanın Akademik Unvanı	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde
Dr. Öğr. Üyesi	45	32,4	32,4
Doç. Dr.	51	36,7	36,7
Prof. Dr.	43	30,9	30,9
Toplam	139	100,0	100,0

Tablo 15'te görüldüğü gibi; eğitim örgütlerindeki sinizm konusunu araştıran araştırmacılara danışmanlık yapan akademisyenlerin unvan dağılımına bakıldığında sıralama şöyledir; Doç. Dr. 51 (%36,7), Dr. Öğr. Üyesi 45 (%32,4), Prof. Dr. 43 (%30,9). Yapılan tez çalışmalarında akademik unvan olarak yakın değerler mevcuttur.

Eğitim kurumlarındaki örgütsel sinizmi ölçen çalışmaların toplam sayfa sayısını gösterir tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 16. Tezlerin sayfa sayısı dağılımı.

Tezin Sayfa Sayısı	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde
0-80	9	6,5	6,5
81-160	93	66,9	66,9
161-240	31	22,3	22,3
240+	6	4,3	4,3
Toplam	139	100,0	100,0

Tablo 16'da görüldüğü gibi; yapılan tez çalışmalarının 93'ü (%66,9) 81 ile 160 sayfa aralığındadır. Daha sonra 31 (%22,3) ile 161 ile 240 sayfa aralığı gelmektedir. Sinizm konusu ile ilgili yapılan çalışmaların 102'si (%73,4) 0 ile 160 sayfa aralığındadır.

Eğitim kurumlarındaki örgütsel sinizmi ölçen çalışmaların gerçekleştirildiği kurum türünü gösterir tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 17. Tezlerin gerçekleştirildiği kurum türü dağılımı.

Kurum Türü	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde
Devlet Kurumu	128	92,1	92,1
Özel Kurum	3	2,2	2,2
Devlet ve Özel Kurum	7	5,0	5,0
Belirtilmemiş	1	,7	,7
Toplam	139	100,0	100,0

Tablo 17’de görüldüğü gibi; çalışmaların 128’i (%92,1) sadece devlet kurumlarında yapılmıştır. Daha sonra, çalışmaların 7’sinin (%5) hem devlet hem de özel kurumlarda yapıldığı görülmektedir. Tezlerin büyük çoğunluğu 1-2-3. kademe okullardaki sinizmi ölçtüğünden, çalışmaların büyük çoğunluğunun devlet kurumlarında gerçekleştirildiği söylenebilir.

Eğitim kurumlarındaki örgütsel sinizmi ölçen çalışmaları gerçekleştiren araştırmacının dahil olduğu anabilim dalını gösterir tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 18. Tezi yazan araştırmacının bünyesinde olduğu anabilim dalı.

Anabilim Dalı	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde
Eğitim Bilimleri	98	70,5	70,5
İşletme Bilimleri	24	17,3	17,3
Çalışma Ekonomisi	1	,7	,7
Turizm Anabilim Dalı	2	1,4	1,4
Spor Bilimleri	10	7,2	7,2
Geçerli Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	1	,7	,7
İletişim Bilimleri	1	,7	,7
Kamu Yönetimi	1	,7	,7
Sosyoloji	1	,7	,7
Toplam	139	100,0	100,0

Tablo 18’de görüldüğü gibi; eğitim örgütlerindeki sinizm çalışmalarını gerçekleştiren öğrencilerin 90’ı (%70,5) Eğitim Bilimleri anabilim dalında yer almaktadır. Daha sonra 24 (%17,3) ile İşletme Bilimleri gelmektedir. On farklı anabilim dalında eğitim örgütlerindeki sinizm olgusu araştırılmıştır.

Eğitim kurumlarındaki örgütsel sinizmi ölçen çalışmalarda kullanılan ölçeğin tezde sunulma-gösterilme durumunu gösterir tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 19. Tezde tercih edilen ölçeğin tez içinde gösterilme durumu.

Ölçek Formu	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde
Geçerli Var	135	97,1	97,1
Yok	4	2,9	2,9
Toplam	139	100,0	100,0

Tablo 19’da görüldüğü gibi; ulaşılan 139 tezin 135’inde tezin araştırılmasında kullanılan ölçeğe yer verilirken, 4’ünde kullanılan ölçeğe yer verilmemiştir. Bu tablo, tezin ekler kısmında tezde kullanılan araştırma ölçeğine (sorular, anket) yer verilip verilmemesi durumunu gösterir.

Eğitim kurumlarındaki örgütsel sinizmi ölçen çalışmalardaki tez türü ile tezin sayfa sayısını gösterir çapraz analiz tablosu aşağıdaki gibidir:

Tablo 20. Tez türü ile tezin sayfa sayısı dağılımı.

Tez Türü ile Tezin Sayfa Sayısına Dair Çapraz Analiz Tablosu	Tezin Sayfa Sayısı				Toplam
	0-80	81-160	161-240	240+	
Yüksek Lisans	9	89	21	1	120
Doktora	0	4	10	5	19
Toplam	9	93	31	6	139

Chi-Square Testi (Ki-Kare)	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	42,094 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	33,509	3	,000
Linear-by-Linear Association	35,612	1	,000
N of Valid Cases	139		

Tablo 20’de görüldüğü gibi; Ki-Kare anlamlı fark testinde, değişkenler arasındaki anlamlılık durumunu gösteren p değerinin 0,05’den küçük olması gerekmektedir (Durmuş vd. 2013: 187). Bu doğrultuda, tez türü ile tezin sayfa sayısı arasında anlamlı bir bağlantı vardır. Yüksek lisans tezlerinin sayfa sayısının doktora tezlerinin sayfa sayısına göre daha az olduğu, çapraz analiz sonucuna göre söylenebilir. Bunun nedeni olarak, doktora tezlerinin hem kapsam hem de içerik bakımından yüksek lisans tezlerinden çok daha geniş olması gösterilebilir. Ayrıca doktora tezlerinden beklenen içerik yoğunluğu da bunun nedenlerinden birisi olabilir.

Eğitim kurumlarındaki örgütsel sinizmi ölçen çalışmaların örneklem alma yöntemi ile örneklem sayısını gösterir çapraz analiz tablosu aşağıdaki gibidir:

Tablo 21. Örneklem alma yöntemi ile örneklem sayısını gösteren çapraz analiz tablosu.

Örneklem Alma Yöntemi ile Örneklem Sayısına Dair Çapraz Analiz Tablosu	Örneklem Sayısı									Toplam
	0-100	101-200	201-300	301-400	401-500	501-600	601-700	700+	Belirtilmemiş	
Basit Tesadüfi Örneklem	0	6	13	24	15	7	0	2	1	68
Evrenin Tamamı	0	2	2	4	1	0	0	4	1	14
Amaçlı Örneklem	2	0	1	1	1	0	0	1	0	6
Tabakalı Örneklem	0	0	2	3	4	2	2	1	0	14
Uygun Örneklem	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Kota Örneklem	0	1	0	1	1	0	0	0	0	3
Belirtilmemiş	0	1	5	5	2	1	1	0	0	15
Küme Örneklem	0	0	3	5	2	0	0	3	0	13
Kolayda Örneklem	0	0	0	2	2	1	0	0	0	5
Toplam	2	10	26	45	29	11	3	11	2	139

Chi-Square Testi (Ki-Kare)	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	101,650 ^a	64	,002
Likelihood Ratio	68,055	64	,341
Linear-by-Linear Association	,316	1	,574
N of Valid Cases	139		

Tablo 21’de görüldüğü gibi; eğitim kurumlarındaki örgütsel sinizm çalışmalarını araştıran tezlerin örneklem alma yöntemi ile örneklem sayısını gösteren çapraz analizde, *p* değerinin 0,05’ten küçük olması nedeniyle, değişkenler arasında bir anlamlılık mevcuttur. Mevcut tabloya göre, örneklem sayısının örneklem alma yönteminde etkili bir unsur olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın amacı, 2000-2020 yıllarını kapsayan bir süreçte eğitim örgütlerine yönelik yapılan ve örgütsel sinizmi araştıran yüksek lisans ve doktora tezlerini içerik analizine tabi tutmak ve sonuçları değerlendirmektir. Bu doğrultuda ulaşılan tezler; çalışmaların yıllara göre dağılımı, tez türü, çalışmayı gerçekleştiren araştırmacının cinsiyeti, örgüt kademesi, örneklem sayısı, çalışmanın yapıldığı bölge, çalışmanın kime yapıldığı, araştırma yöntemi, veri toplama yöntemi, örneklem alma yöntemi, çalışmaların konu alanı, ölçek kaynakları, danışmanın akademik unvanı, tezin sayfa sayısı, kurum türü, tezin yapıldığı enstitü, anabilim dalı, ölçek formu kategorilerine ayrılarak incelenmiştir.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, 2000-2020 yılları arasındaki yirmi yıllık süreçte eğitim örgütlerindeki örgütsel sinizmin en fazla çalışıldığı yıl 2019’dur. Örgütsel sinizm olgusunu Türkiye’de ilk kez araştıran çalışmanın tarihi 2009 yılına dayanmaktadır. 2009 yılından günümüze geldikçe, örgütsel sinizmi inceleyen çalışmaların sayısındaki artış dikkat çekmektedir. Bunun en önemli nedeni olarak, çağın gelişmelerine ayak uydurması gereken örgütlerin bu değişim sürecinde doğal olarak bazı sorunlarla karşı karşıya kalması gösterilebilir. Ulaşılan 139 tezin 99’u, 2017-2020 yılları arasında yayınlanmıştır. Bu sonuca göre, örgütsel sinizm olgusunun son yıllarda araştırmacıların dikkatini çeken bir konu olduğu söylenebilir. Diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinin de bu değişim sürecine ayak uydururken çeşitli problemler yaşadığı ve bu durumun kurumda bir karmaşaya ve dolayısıyla örgütsel sinizme neden olduğu söylenebilir. Örgütsel sinizm olgusunun çok çeşitli kategoriler ile incelenmesinin nedeni olarak, kavramın örgüt yapısını gerçek anlamda etkileyen bir faktör olması gösterilebilir. Araştırma sorucunda, örgütsel sinizm kavramının en fazla ilişkilendirildiği konular liderlik stilleri, örgütsel bağlılık ve örgütsel adalettir. Sinizm kavramının kavramsallaştırılması ve tanımlanması, 1998 yılında Brandes, Dharwadkar ve Dean tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmalarda en fazla tercih edilen ölçeğin kaynağı olan Brandes vd. ölçeği ise, 1999 yılında son şeklini almıştır.

Eğitim örgütlerindeki örgütsel sinizmi araştıran 139 yüksek lisans ve doktora tezinin 108’i; okul öncesi, 1.,2.,3. kademe ve karma eğitim kademelerine yönelik gerçekleştirilmiştir. Bu sonuçla paralellik gösteren bir diğer araştırmada, araştırmanın örneklemindeki 215 çalışmadan 164’ü 1.,2.,3. eğitim kademesi ile lise kademesindeki öğretmenlere yönelik gerçekleştirilmiştir (Akar, 2018: 9). Gelecekteki araştırmacılara, diğer eğitim örgütlerinden olan özel eğitim kurumları, dershaneler, olgunlaşma enstitüleri gibi kurumlarda da örgütsel sinizm

kavramını araştırmaları önerilebilir. Çalışmadaki tezler örneklem sayısı bakımından incelendiğinde, ilk sırada 301-400 örneklem sayısı gelmektedir. Çalışmanın yapıldığı eğitim kademesine bakıldığında, örneklem kumesinin genişliği ile evrenin genişliğinin doğru orantılı olduğu söylenebilir.

Eğitim rgtlerindeki örgütsel sinizmi inceleyen çalışmaların bölgesel dağılımına bakıldığında; ilk sırada Marmara Bölgesi, ikinci sırada ise Ege Bölgesi'nin geldiği görülmektedir. Bunun temel nedeninin, bölgelerin nüfus ve ğrenci yoğunluğu olduğu söylenebilir. Örgütsel sinizm çalışmalarının hedef aldığı örneklem türüne bakıldığında ise, ulaşılan 139 tezin 102'sinin öğretmenlere yönelik gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu sonuçlarla benzerlik gösteren bir çalışmada, ulaşılan 179 çalışmadan 135'inin öğretmenlere yönelik gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır (Yılmaz, 2020: 123). Ulaşılan 139 tezdten 120'si yüksek lisans tezi iken 19'u doktora tezidir. Bu durumu, Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi'ndeki veriler ile açıklamak mümkündür. ğrenim düzeyine göre ğrenci sayısının 2020-2021 istatistiklerine bakıldığında, yüksek lisans ğrencilerinin sayısı 343569 iken doktora ğrencilerinin sayısı 106148'dir (yok.gov.tr).

Örgütsel sinizm olgusunu araştıran tezlerde, kavram ile ilişkilendirilen konu dağılımının çok çeşitli olduğu görülmektedir. Bunun temel nedeni olarak, kavramın örgütsel bağlamda birçok konu ile dirsek temasında olması ve kavramın karşılaştırmalı araştırmalar için elverişli olması gösterilebilir. Ulaşılan 139 tezin 137'sinde veri toplama yöntemi olarak ölçek (anket), yalnızca iki tezte ise görüşme (mülakat) yöntemi tercih edilmiştir. Bu sonuç ile benzer bir durumu, Avcı ve Bilmez'in (2021) alışmasında görebiliriz. Avcı ve Bilmez'in araştırma örneklemine oluşturan 62 çalışmanın 61'inde ölçek (anket), yalnızca 1 çalışmada ise görüşme (mülakat) yöntemi tercih edilmiştir. Daha sonra yapılacak çalışmalarda örgütsel sinizm olgusu gibi derin, kapsamlı ve içerisinde tutumları barındıran bir konuyu araştıran çalışmaların görüşme yöntemini kullanılması, araştırmacıyı daha farklı sonuçlara götürebilir.

Araştırmada ulaşılan 139 tezin 128'inde, çalışmanın gerçekleştirildiği kurum türünün devlet kurumu olduğu görülmektedir. Bu sonucu, MEB'in "Milli Eğitim İstatistikleri-Örgün Eğitim, 2020-2021 Verileri" ile açıklamak mümkündür. Ulaşılan verilere göre, 950.90 ğretmen resmi okullarda, 162.215 ğretmen ise özel okullarda görev yapmaktadır (MEB). Resmi devlet okullarındaki öğretmenlerin sayıca fazla olması ile lisansüstü tezlerin en fazla gerçekleştirildiği kurum türünün devlet kurumu olması, birbiri ile bağlantılı sonuçlardır.

Bu alışma, 2000-2020 yıllarını kapsayan yirmi yıllık süreçte gerçekleştirilen ve Ulusal Tez Merkezi'nde izinli durumda bulunan yüksek lisans ve doktora tezleri taranarak gerçekleştirilmiştir. Daha sonra yapılacak çalışmalarda, diğer veri tabanları da kullanılarak ve tezlere ek olarak makaleler de örnekleme dahil edilerek daha farklı çalışmalara ulaşılabilir. Çalışma kapsamındaki tezlerin tamamı Türkçe dilindedir. Çeşitli dilde yazılmış araştırmalar ve araştırmaların gerçekleştirildiği ülke kültürü araştırılarak, örgütsel sinizm kavramına yeni bakış açıları ve yorumlar getirilebilir. Bu alışma, eğitim örgütlerindeki örgütsel sinizm olgusunu incelemiştir; daha sonra yapılacak çalışmalarda farklı türde bir örgütün sinizm boyutu incelenebilir. Ayrıca, benzer türdeki örgütlerin (eğitim, banka, özel işletmeler, vb.) farklı ülkeler ile karşılaştırmalı bir sinizm boyutu değerlendirmesi yapılabilir.

Örgütsel sinizm olgusu, diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütleri için de büyük tehlike arz etmektedir. Fakat alışanlarının sinik davranışlarını çeşitli yöntemler aracılığıyla (anket, görüşme, vb.) tespit etmeye çalışan örgütler bu süreci daha sağlıklı ve başarılı atlatacaktır. Ayrıca, rgtsel sinizm olgusu ile ilgili yapılan akademik çalışmaların eğitim örgütlerince dikkate alınması, eğitim örgütlerinde yaşanacak olumsuz bir sürecin daha az zararlı atlatılmasına katkıda bulunabilir.

KAYNAKÇA

- Abraham, R. (2000). Organizational cynicism: bases and consequences, *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 126(3), 269-292.
- Akar, H. (2018). Türkiye'de eğitim örgütlerinde yapılan örgütsel sinizm çalışmalarının içerik analizi, *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 2097-2127.
- Andersson, M. L. (1996). Employee cynicism: an examination using a contract violation framework", *Human Relations*, 49(11), 1395-1418.
- Arabacı, B. İ. (2010). The effects of depersonalization and organizational cynicism levels on the job satisfaction of educational inspectors", *African Journal of Business Management*, 4(13), 2802-2811.
- Argon, T. (2002). Toplam kalite yönetimi ve eğitim örgütleri, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(4), 17-37.
- Asunakutlu, T. (2001). Klasik ve neo-klasik dönemde örgütsel güvenin karşılaştırılması üzerine bir deneme, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 1-17.
- Avcı, Y. E. ve Bilmaz, İ. (2021). Eğitim kurumlarında örgütsel sinizm üzerine yapılan lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi: bir meta-sentez çalışma örneği", *Siirt Eğitim Dergisi*, 1(1), 73-98.
- Çelik, T. O. ve Akar, H. (2019). Eğitim kurumlarındaki örgütsel sinizmin cinsiyet açısından incelenmesi: bir meta-analiz çalışması", *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 87-105.
- Dağyar, M. ve Kasalak, G. (2018). Eğitim örgütlerinde yaşanan örgütsel sinizmin öncülleri ve sonuçları üzerine bir meta-analiz çalışması", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 967-986.
- Dean, W. J., Brandes, P. & Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism, *The Academy of Management Review*, 23(2), 341-352.
- Durmuş, B., Yurtkoru, S. E. & Çinko, M. (2013). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*, (5. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Erdost, E. H., Karacaoğlu, K. & Reyhanoğlu, M. (2007). Örgütsel sinizm kavramı ve ilgili ölçeklerin Türkiye'deki bir firmada test edilmesi. *15. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiri Kitabı*, 514-524.
- Fiske, J. (2003). *İletişim çalışmalarına giriş*. (Çev. Süleyman İrvan). (2. Baskı). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Güllüoğlu Işık, Ö. (2014). Organizational cynicism: a study among advertising agencies, *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 22, 130-151.
- Güngör, M. ve Bulut, Y. (2008). Ki-kare testi üzerine, *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 84-89.
- Hançerlioğlu, O. (1995). *Düşünce tarihi*. (6.Baskı). Düzenlenmiş Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi
- İş Kanunu (10.06.2003). Resmi Gazete (Sayı: 25134). Erişim adresi: www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.4857.pdf
- İşcan, Ö. F. (2006). Dönüştürücü/etkileşimci liderlik algısı ve örgütsel özdeşleşme ilişkisinde bireysel farklılıkların rolü, *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(11), 160-177.

- Kalağan, G. (2009): *Araştırma görevlilerinin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Antalya.
- Miles, B. M. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. (2.Baskı). Thousand Oaks: SAGE.
- Öndeş, E. ve İrmiş, A. (2018). Genel sinizm ve örgütsel sinizm ilişkisi üzerine bir araştırma, *Pamukkale Journal of Eurasian Socioeconomic Studies*, 5(2), 1-12.
- Seçtim, H. ve Erkul, H. (2020). Yönetim yaklaşımları üzerine kuramsal bir değerlendirme, *Management and Political Sciences Review*, 2(1), 18-50.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2021). Erişim adresi: <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Tekin, D. (2021). *İşe yabancılaştırma ve örgütsel sinizmin üretkenlik karşıtı iş davranışlarına etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Niğde.
- Tortop, N., İsbir, E.G, & Aykaç. B (1999). *Yönetim bilimi*. (3.Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Turan, Ş. (2011). *Küreselleşme sürecinde örgütsel değişimi etkileyen bir unsur olarak örgütsel sinizm ve Karaman ili kamu kurumlarında bir çalışma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Karaman.
- Turner, H. J. ve Valentine, R. S. (2001). Cynicism as a fundamental dimension of moral decision-making: a scale development, *Journal of Business Ethics*, 34(2), 123-136.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri (2021). Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr>
- Türközü, Ö. (2020). Psikolojik sözleşme ihlalinin örgütsel sinizm üzerine etkisinin incelenmesi: çağrı merkezi sektöründe bir araştırma, *ADAM Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 399-424.
- Vardarlier, P. ve İncesu, E. (2021). Örgütsel adalet ve örgütsel sinizm ile ilgili tez çalışmalarının incelenmesi, *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(40), 704-727.
- Yılmaz, K. (2020). Türkiye’de eğitim örgütlerinde yapılan tükenmişlik konulu makaleler ile ilgili bir meta değerlendirme, *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 119-136.
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (2021). Erişim adresi: <https://istatistik.yok.gov.tr>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The world has become dynamic, globalized with the technological developments in recent years and it has made it necessary to comply with these developments. Both organizations and

their employees experience some problems while adapting to this transitional phase. In this process, there are responsibilities that organizations and their employees must comply with as living organisms. Otherwise, the employees of the organization, who are social beings, will exhibit cynical behaviors and the problems within the organization will grow.

The origin of the concept of cynicism goes back to ancient Greece. The concept derived from Antisthenes, a student of Socrates, says that the only way to achieve happiness and virtue is freedom. According to the doctrine of cynicism, we cannot achieve virtue if we "live as society wants". Distrust of a group, person, organization, ideology or tradition, and the cynicism that defines any negative emotion are based on distrust. It can be said that the phenomenon of cynicism is a very common personality trait in societies that do not develop a sense of mutual trust. A sense of cynicism arises where there is no mutual trust, honesty and sincerity.

It is possible to examine the concept of cynicism in three dimensions as cognitive, affective and behavioral. In the cognitive dimension, the practices in the organization are criticized. There is a belief that others should not be trusted. Emotions play an important role in the affective dimension. In the behavioral dimension, cynics with negative emotions exhibit negative behaviors towards others.

In the social structure, the concept of organization appears in every field. The first studies on organizational cynicism focused on businesses. The concept later entered educational organizations. The reason for this is that educational organizations have become complex and the employees in educational organizations are diverse. The phenomenon of cynicism in educational organizations is very important because school administrators, teachers, inspectors, administrative and academic personnel in universities have a wide variety of values, beliefs and lifestyles.

The aim of this study is to descriptively examine the studies on the phenomenon of organizational cynicism, written between 2000-2020 and made for educational organizations, and to determine which subjects the concept is associated with and according to which variables it differentiates.

Method

The method of the research is content analysis. The universe of the research consists of master's and doctoral theses written between 2000-2020. A total of 139 theses examining the phenomenon of cynicism in educational organizations were reached by scanning the theses in the YÖK National Thesis Center according to the determined criteria. Theses were divided into certain categories and subjected to "Frequency analysis, Cross analysis (comparison of multiple frequencies) and Chi-Square test (significant difference test) with IBM SPSS 22 program. The categories determined in the research are as follows; distribution of studies by years, type of thesis, gender of the researcher conducting the study, level of organization, number of samples, region of research, region of research, research method, data collection method, sampling method, subject area of studies, scale used in the study, academic title of the advisor, thesis number of pages, type of institute, institute where the thesis was made.

Discussion and Conclusion

The data obtained at the end of this study are as follows: The most preferred scale in studies investigating cynicism in educational organizations belongs to Brandes et al. Studies investigating cynicism in educational organizations have increased in 2018 and beyond. According to this result, it is possible to say that the phenomenon of cynicism has gained importance for organizations. Of the 139 postgraduate theses reached, 120 are master's theses and 19 are doctoral dissertations. This result shows a normal distribution according to the number of current master's and doctoral students. The most studies were carried out in the Marmara Region. Most studies were carried out for teachers. The most important reason for this is that the educational organization with the highest number of employees is the formal education organizations. The

most preferred data collection method is the questionnaire. The subject distribution is quite diverse. The reason for this is that organizational cynicism is related to many issues. Most of the studies examining cynicism in educational organizations have been done to state institutions. According to the results, the concept of organizational cynicism has attracted a lot of attention in recent years. In future studies, using the interview method of studies investigating a deep, comprehensive subject such as the phenomenon of organizational cynicism and containing attitudes may lead the researcher to different results. All of the theses within the scope of the study are in Turkish. Researchers who will investigate this issue are recommended to include other languages in the research. The only database preferred in this study is Yök-National Thesis Center. It is recommended to use other databases in future studies.

Kaynaştırma Eğitiminde Aile Katılımı: Bir Karma Yöntem Araştırması

Parental Involvement in Inclusive Education: A Mixed Method Research

Rezzan Zeliha Erden¹, Mecit Aslan²

¹ Öğretmen, MEB, Türkiye, rezzanzeliha@hotmail.com, (<https://orcid.org/0000-0001-9451-6902>)

² Doç. Dr., Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye, mecitaslan@yyu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-7970-5892>)

Geliş Tarihi: 14.02.2022

Kabul Tarihi: 08.07.2022

ÖZ

Bu çalışmanın amacı ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde kaynaştırma eğitiminde aile katılımının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda sıralı açıklayıcı karma desen kullanılmıştır. Çalışma, 2019-2020 öğretim yılında Van ili merkez ilçelerdeki (Tuşba, İpekyolu ve Edremit) ilkokul, ortaokul ve liselerde çocuğu kaynaştırma eğitimi alan 355 veli ile yürütülmüştür. Verilerin toplanması sürecinde “Kaynaştırma Eğitiminde Aile Katılımı Ölçeği” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız gruplar için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kaynaştırma eğitiminde evde aile katılımının “bazen”, okulda aile katılımının ise “sıklıkla” gerçekleştiği belirlenmiştir. Ayrıca, lise düzeyinde aile katılımının ilkokul ve ortaokul düzeyine göre daha düşük olduğu ve eğitim düzeyi daha yüksek olan velilerin kaynaştırma eğitimine daha çok katılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, kaynaştırma eğitimi, aile katılımı.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the parental involvement in inclusive education at primary, secondary and high school levels. For this purpose, sequential explanatory mixed design was used. The study was conducted with 355 parents who their children received inclusive education in primary, secondary and high schools in the central districts of Van (Tuşba, İpekyolu and Edremit) in the 2019-2020 academic year. During the data collection process, "Parental Involvement in Inclusive Education Scale" and "Semi-Structured Interview Form" were used. In the analysis of quantitative data, descriptive statistics, independent samples t-test, and ANOVA were used, while descriptive analysis was used in the analysis of qualitative data. It was concluded that in inclusive education parental involvement at home occurred “sometimes” whereas, parental involvement at school occurred “frequently”. In addition, it was concluded that parental involvement level at high schools is lower than at primary and secondary schools, and parents with higher education levels involve more in inclusive education.

Keywords: Special education, inclusive education, parental involvement.

GİRİŞ

Eğitim, bireylerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak belirli bir çerçeve içerisinde zihinsel, duyuşsal ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamaya ve geliştirmeye yönelik bir çalışmadır. Söz konusu çalışmaların kişisel, zihinsel ve bedensel özellikleri birbirinden farklı olan tüm bireyler için sağlanması ve bireylerin aynı kurum içerisinde eğitim hizmetlerinden faydalanabilmesini sağlayacak eğitim programlarının geliştirilmesi gerekmektedir (Diken ve Sucuoğlu, 1999). Eğitimde fırsat eşitliği sağlanarak sadece belirli bireylerin değil tüm bireylerin eğitim görmesi sağlanmalıdır. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. Maddesinde de belirtildiği üzere “Her bireyin eğitim hakkı vardır.” Dolayısıyla tipik gelişim gösteren bireyler kadar özel gereksinimi olan bireyler için de eğitim temel bir haktır.

Özel gereksinimli birey, “Bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal özellikleri yönünden akranlarından farklı gereksinimleri olan birey” şeklinde tanımlanmıştır (Kargın, 2004, s.1). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2020) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise özel gereksinimli birey, “Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey” şeklinde tanımlanmıştır. Özel gereksinimli bireyler günlük yaşamda ihtiyaç duydukları becerileri yerine getirmek ve yaşamını bağımsız sürdürmek için temel ve özel eğitime ihtiyaç duymaktadır (Cankaya, 2010). Bu bireylerin toplumda rol üstlenmesi için tam bağımsızlık kazanmaları önemlidir. Bağımsızlığın gerçekleşmesi için de eğitim programları ve eğitim ortamları bireylerin yeterlilik ve ihtiyaçlarına bağlı olarak değişiklik göstermelidir. Bu bağlamda özel gereksinimli bireylerin, topluma kazandırılmaları eğitim olanaklarından yararlanmaları ile mümkündür (Gözün ve Yıkmış, 2004). Özel gereksinimli öğrencilerin erken yaşlardan itibaren eğitim alarak tüm alanlarda gelişim göstermelerini hızlandırmak, yaşamlarının ileriki bölümlerinde mümkün olduğunca bağımsız bir şekilde yaşamlarını sürdürebilmelerini sağlamak, özel durumun engele dönüşmesini engellemek ve özel gereksinimli çocuğu bulunan ailelerin duygusal ve toplumsal alanda karşılaştıkları sorunları azaltmak önemli hedeflerdendir (Eripek, 2003). Bu bağlamda özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarını karşılamaya dönük farklı eğitim modelleri (özel eğitim okulları, özel eğitim sınıfları vb.) bulunmaktadır. Bu modeller içerisinde ülkemizde en yaygın uygulanan model olarak kaynaştırma eğitimi ön plana çıkmaktadır (MEB, 2021).

1.1.Kaynaştırma Eğitimi

Uzun yıllar boyunca özel ihtiyaçları olan öğrencilerin eğitimi için özel okullar ön plana çıkmış ve 1920'lerden beri özel eğitim için kullanılan bu ayrı sistem genişletilmiş ve rafine edilmiştir. Batı dünyasındaki pek çok ülkede, eğitimciler ve yöneticiler, kapsamlı ve yaygın olarak kabul edilen bir özel okulların geliştirilmesi için büyük çaba sarf etmiştir. Özel ihtiyaçları olan öğrencilere gösterilen önemin bir ifadesi olarak görülen bu sisteme ve özel eğitime bakış yavaş yavaş değişmeye başlamıştır. Bilgi, uzmanlık ve tesisler özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde hala önemli olmakla birlikte bu öğrencilerin ayrı tutulması artık kabul edilemez hale gelmeye başlamıştır. Hâkim görüş, özel gereksinimli öğrencilerin normal eğitim ortamlarında akranlarıyla birlikte eğitim görmeleri gerektiğidir (Pijl, Meijer ve Hegarty, 1997). Bu anlayışla ortaya çıkan kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli bireylerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamda eğitim görmelerinin sağlanması ve bu bireylere becerilerin kazandırılmasını sağlayan bir eğitim modelidir (Battal, 2007).

Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi (Sarı, 2003), toplum içerisinde bağımsız ve üretebilen bireyler olabilmeleri için toplumsal uyum ve öz bakım becerilerine sahip olmaları önem arz etmektedir (Karaca, 2018). Özel gereksinimli öğrencilere bu becerilerin kazandırılması için kaynaştırma eğitiminde en az kısıtlayıcı ortam temele alınmıştır. En az kısıtlayıcı ortam normal okulların normal sınıflarında tipik gelişim gösteren öğrencilerin yanına özel gereksinimli öğrencilerin yerleştirilmesidir (Cankaya, 2010).

Özel gereksinimli öğrencilerin, tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamda eğitilmesinin amacı; özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla akademik ve sosyal yönden bütünleşerek sosyal ve duygusal yönden ihtiyaçlarının karşılanmasıdır (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Kaynaştırma ile özel ihtiyaçları olan çocuğa normal dil, sosyal etkileşim ve bilişsel işlevsellik modelleri sağlayabilen, yaşına uygun akranlarıyla aynı sınıfta bulunma imkânı tanınmaktadır (Miller, 1996). Bu eğitim modeli ile özel gereksinimli çocuklar tipik gelişim gösteren akranlarını gözlemleme fırsatı yakalayarak onları model alma, akranları ile işbirliği yapma ve iletişim kurabilme fırsatlarını elde edebilmektedir (Demir ve Açar, 2011). Bir diğer ifadeyle öğrenciler sosyal yaşam becerilerini yaşayarak kazanma fırsatı yakalamaktadır (Koçyiğit, 2015). Diğer taraftan kaynaştırma eğitimin faydalarını özel gereksinimli öğrenci ile sınırlandırmak da doğru değildir. Zira kaynaştırma eğitimi kapsamında uygulanan önyargı karşıtı müfredat anlayışı ile tipik gelişim gösteren öğrenciler engelli bireylerin yanında rahat olmayı, onlarla etkileşime girmeyi, onlarla öğrenmeyi ve onlardan öğrenmeyi öğrenirler (Miller, 1996).

Kaynaştırma uygulamalarında başarılı olması için özel gereksinimli bireylerin eğitiminde doğrudan veya dolaylı olarak etkisi olan tüm paydaşların olumlu ve pozitif bir tutum içerisinde olması gerekmektedir (Sarı, 2003). Bu bağlamda öğretmenlere, okul yöneticilerine ve okullardaki rehberlik servislerine önemli görevler düştüğü söylenebilir. Aynı zamanda öğrencinin edindiği becerileri hayatına entegre etmesinde ve becerilerinin kalıcı olmasına büyük etkisi olan ailenin kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasında önemli faktörlerden biri olduğu söylenebilir. Dolayısıyla diğer paydaşların yanında aile faktörünün dikkate alınması ve kaynaştırma eğitiminde aile katılımının sağlanması önem arz etmektedir.

Aile katılımı, ebeveynlerin çocuklarının eğitimine ve gelişimine katkıda bulunmasını sağlayan etkinlikler bütünü olarak ifade edilebilir (Şahin ve Ünver, 2005). Ailenin okul ve öğretmenle işbirliği yaparak çocuğun tüm eğitim sürecine katılması, çocuğun gelişimi ve eğitimi için bir zorunluluktur. Çocukların okulda edindiği becerilerin okul dışında tekrar edilerek kalıcı hale gelmesini sağlayan anne ve babalardır. Aile katılımı ile çocuk sadece kalıcı öğrenmeler sağlamaz, aynı zamanda olumlu davranışların kazanılmasında, başarı için motivasyonun yükselmesinde ve okula gitme davranışında düzenli bir devamlılığın kazanılmasında büyük bir fayda sağlar (Uçuş, 2016). Eliason ve Jenkins (2003) aile katılımının çocuklarda okuma alışkanlığını arttırdığını, okula yönelik olumlu bir tutum sağladığını, okula devam durumlarını arttırdığını, ev ödevlerini daha düzenli yaparak alışkanlık haline gelmesini sağladığını ve kendilerini ailesinin önemli bir parçası olduğunu fark etmesini sağladığını belirtmişlerdir.

Alanyazın incelendiğinde, aile katılımının akademik başarı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu (Fan ve Chen, 2001; Hill ve Tyson, 2009; Jeynes, 2003; Wilder, 2014), öz-yeterlik inançlarını geliştirdiği (Fan ve Williams, 2010), öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı (Fan ve Williams, 2010; Gonzalez, 2002; Pavalache-Ilie ve Tîrdia, 2015), okula devam (Fan ve Williams, 2010; Sheldon, 2007) ve disiplin ile ilgili problemleri azalttığı (Sheldon ve Epstein, 2002) görülmektedir. Bunların yanı sıra öğretmenler ve ebeveynler arasında olumlu ilişkilerin kurulmasında, pozitif bir okul ikliminin oluşmasında, veli memnuniyeti ve öğretmen moralinin artmasında aile katılımı önemli bir yere sahiptir (Hornby ve Lafaele, 2011).

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin başarısında önemli bir faktör olan aile özel gereksinimli öğrencilerin eğitimdeki başarısında daha da kritik bir rol oynamaktadır. Okul ve aile arasında kurulan işbirliği ile öğretmen ve aile özel gereksinimli öğrencinin gelişimini izleyerek destekler ve eğitim öğretim sürecinde öğrenilmiş bilgi ve davranışlarının pekiştirilmesini sağlar. Aynı zamanda aile ile öğretmenin sağlıklı bir iletişim kurmasını, özel gereksinimli öğrencinin gelişimi için hazırlanan eğitim programlarının hazırlanıp uygulanmasını ve geliştirilmesini sağlayarak özel gereksinimli bireylerin gelişimi ile birlikte ailenin de gelişmesine katkı sağlar (Gürşimşek, 2002). Sucuoğlu (1996) özel eğitim sürecinde aile katılımının iki temel boyutunu okulda uygulanan programı destekleme ve çocuğu destekleme olarak

belirtmiştir. Bunların yanı sıra çocuğun özel gereksinimine uygun çalışmaların yapılmasının önemine vurgu yapmıştır.

Alanyazın incelendiğinde ailelerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutum ve görüşlerinin incelendiği (Çalışoğlu ve Tanışır, 2018; Çulhaoğlu-İmrak, 2009; Kargin, Acarlar ve Sucuoğlu, 2003; Koçyiğit, 2015; Orçan-Kaçan, Kimzan, Güler Yıldız ve Çağdaş, 2019; Özbaba, 2000; Taş, 2007; Tuş ve Çiftçi Tekinarslan, 2013; Ünal ve İflazoğlu Saban, 2014; Yener ve Dayı, 2021; Yiğen, 2008) ve özel eğitimde aile koçluğu (Akbulut, 2019; Gıcı-Vatansever, 2019; Kizir, 2021) ile ilgili çeşitli çalışmalar yapıldığı; kaynaştırma eğitiminde aile katılımının sınırlı sayıda çalışıldığı (Gönen ve Efiltili, 2019; Pamuk, 2019; Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2014; Sucuoğlu, 1996; Uyanık, 2019; Yıldız, 2018) görülmektedir. Gönen ve Efiltili (2019) tarafından yapılan tarama modelindeki çalışma Konya ilindeki 95 veli ile yürütülmüştür. Nicel verilerin toplandığı tarama modelindeki diğer çalışmalardan Pamuk (2019) tarafından yapılan çalışma Gaziantep ilindeki 94 veli, Piştav-Akmeşe ve Kayhan (2014) tarafından yapılan çalışma ege bölgesindeki bir ilde, okul öncesi ve ilkököl düzeyinde 50 anne, Sucuoğlu (1996) tarafından yapılan çalışma Ankara ilindeki 177 ebeveyn ve Yıldız (2018) tarafından yapılan çalışma 570 veli ile gerçekleştirmiştir. Söz konusu çalışmalardan sadece Uyanık (2019) tarafından yapılan çalışma nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desende yürütmüş ve Eskişehir ilinde çocuğunda otizm spektrum bozukluğu olan 14 ebeveyn ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla özel eğitimde/kaynaştırma eğitiminde aile katılımının incelendiği çalışmaların genel olarak tarama modelinde yürütüldüğü, genel aile katılımı için hazırlanan veri toplama araçlarıyla nicel verilerin toplandığı ve nitel araştırmaların oldukça sınırlı olduğu söylenebilir. Yapılan incelemelerde karma araştırma yöntemi ile yürütülen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buradan hareketle, farklı örneklem gruplarında ilkököl, ortaokul ve lise düzeyinde, nitel veya karma verilerin toplandığı ve geniş örneklem üzerinde çalışılan kaynaştırma eğitiminde aile katılımının incelendiği çalışmaların alanyazına katkı sunacağı söylenebilir. Bu çerçevede, bu araştırmada ilkököl, ortaokul ve lise düzeyinde çocuğu kaynaştırma eğitimi alan velilerin kaynaştırma eğitimine katılım düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda yanıt aranan araştırma soruları aşağıda verilmiştir:

1. Ailelerin kaynaştırma eğitimine katılım düzeyleri ve buna ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Ailelerin kaynaştırma eğitimine katılım düzeyleri;
 - Çocuğun cinsiyetine,
 - Çocuğun öğrenim gördüğü okul kademesine,
 - Velinin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Ailelerin kaynaştırma eğitimine katılım düzeylerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel ve nitel yaklaşımların birlikte kullanıldığı karma yöntem tek bir yöntemin kullanıldığı çalışmalara göre daha maliyetli ve daha fazla zaman alıcı olmasına rağmen karma yöntemin avantajlı yönlerinin olmasından ve daha güçlü veriler toplanmasına sağlamasından dolayı kullanılmıştır (Silverman, 2010). Bu çalışmada öncelikle nicel veriler toplanıp ardından nicel verilerin detaylandırılması amacıyla nitel veriler toplandığından sıralı açıklayıcı karma desen kullanılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın nicel boyutu, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Van ilindeki ilkököl, ortaokul ve liselerde çocuğu kaynaştırma eğitimi alan veliler ile yürütülmüştür. Çalışmaya katılacak velileri belirlemek amacıyla Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayısına ulaşılmıştır (N=1993). Kaynaştırma öğrencilerinin her biri için bir veli

araştırmaya dâhil edildiğinden kaynaştırma öğrenci sayısı aynı zamanda araştırmanın evrenini oluşturan veli sayısı olarak ele alınmıştır.

Söz konusu evren içerisinde seçilen 355 veli araştırmanın nicel boyutunun örneklemini oluşturmuştur. .05 anlamlılık düzeyinde 2.000 kişilik evrenin 322 kişilik örnekleme temsil edilebildiği (Çıngı, 1994; akt. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016) bilgisinden hareketle örneklem büyüklüğünün uygun olduğu söylenebilir. Örnekleme yer alan velilere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Örnekleme Yer Alan Velilere İlişkin Demografik Bilgiler

Demografik Özellikler	Sayı (n)	Yüzde (%)	
Öğrenciye Yakınlık Derecesi	Anne	189	53.2
	Baba	142	40.0
	Diğer	24	6.8
Veli Eğitim Düzeyi	Okur-yazar değil	43	12.1
	Okur-yazar	55	15.5
	İlkokul	103	29.0
	Ortaokul	59	16.6
	Lise	55	15.5
	Üniversite	40	11.3
Öğrencinin Öğrenim Gördüğü Okul Kademesi	İlkokul	126	35.5
	Ortaokul	179	50.4
	Lise	50	14.1
Meslek	Ev Hanımı	184	53.5
	Memur	29	8.4
	Esnaf	26	7.6
	İşçi	63	18.3
	İşsiz	31	9.0
	Diğer	11	3.2

Not: 11 veli veri toplama aracında mesleğini işaretlememiştir.

Çalışmaya katılan velilerin 189’u anne, 142’si baba ve 24’ü ise diğer aile bireyleridir (büyük anne, büyük baba vb.). Velilerin %12.1’inin okur-yazar değil, %15.5’inin okur-yazar, %29’unun ilkokul, %16.6’sının ortaokul, %15.5’inin lise ve %11.3’ünün de üniversite eğitim düzeyine sahip olduğu; araştırmaya katılan velilerin kaynaştırma eğitimi alan çocuklarının %35.5’i ilkokul, %50.4’ü ortaokul, %14.1’inin de lise kademesinde öğrenim gördüğü; velilerin 184’ünün ev hanımı, 29’unun memur, 26’sının esnaf, 63’ünün işçi, 31’inin işsiz ve 11’inin de diğer meslek gruplarına sahip olduğu görülmektedir.

Çalışmanın nitel boyutu maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilen 15 veli ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya dahil edilen velilerin çocuğunun okul kademesi ve kaynaştırma nedeni, kendisinin eğitim durumu ve mesleği açısından olabildiğince çeşitlilik göstermesine dikkat edilmiştir. Görüşme yapılan velilerin 7’sinin kaynaştırma eğitimi gören çocuğunun cinsiyeti kız, 8’inin çocuğunun cinsiyeti erkektir. Velilerden 5’inin ilkokul, 5’inin ortaokul ve 5’inin de lise okul kademelerinde kaynaştırma eğitimi alan çocuğu bulunmaktadır. Görüşme yapılan 9 anne ve 6 babanın eğitim düzeyleri incelendiğinde 2’sinin okur-yazar değil, 2’sinin okur-yazar, 4’ünün ilkokul, 3’ünün ortaokul, 2’sinin lise ve 2’sinin de üniversite seviyesinde

eğitime sahip oldukları; velilerden 1'inin memur, 3'ünün işçi, 2'sinin esnaf ve 9'unun ev hanımı olduğu görülmektedir. Velilerin kaynaştırma eğitimi alan çocuklarının 4'ünün öğrenme güçlüğü, 3'ünün dikkat eksikliği/hiperaktive bozukluğu, 3'ünün zihinsel engelli, 3'ünün bedensel engelli, 1'inin dil ve konuşma güçlüğü ve 1'inin de otizm spektrum bozukluğu olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

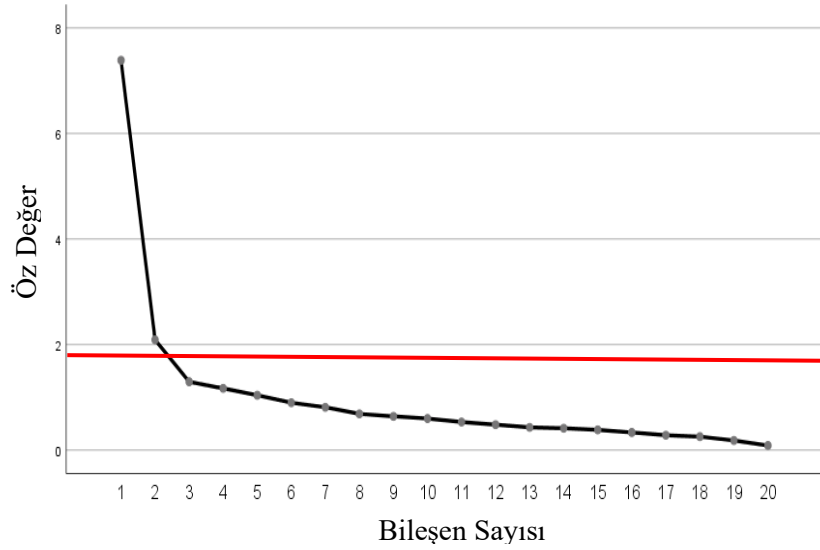
Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Kaynaştırma Eğitiminde Aile Katılımı lçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda verilmiştir.

2.3.1. Kaynaştırma eğitiminde aile katılımı lçeği (KEAK)

Alanyazın incelendiğinde aile katılımı ile ilgili çeşitli lçme araçlarının olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bu çalışmada genel aile katılımının dışında kaynaştırma eğitiminde aile katılımı incelendiği ve buna ilişkin bir lçme aracına rastlanmadığı için çocuğu kaynaştırma eğitimine devam eden ailelerin kaynaştırma eğitimine katılım düzeylerini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi için öncelikle alanyazın incelemesi doğrultusunda ailelerin okulda ve evde yapabilecekleri bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu kapsamda, hazırlanan 24 maddelik taslak anket formu uzman görüşlerine sunulurak maddelerin uygunluğu ve anlaşılabilirlik durumlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma kapsamında 5 alan uzmanı (3 Eğitim Programları ve ğretim, 1 zel Eğitim ve 1 Türkçe) ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 3 rehber öğretmeninin görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri ve rehber öğretmenlerin değerlendirmeleri dikkate alınarak bazı maddelerde düzeltmeler yapılmıştır. Ardından velilerle görüşülerek maddelerin veliler tarafından incelenmesi ve sesli okunması sağlanarak maddelerin anlaşılır olduğu teyit edilmiştir. Pilot uygulama için hazır hale getirilen formda okulda yapılabilecek çalışmalar için "*ocuğuma ders saatleri dışında verilen destek eğitimine katkıda bulunurum.*" ve "*ocuğum için özel eğitim uygulamalarının hazırlanmasına/BEP toplantılarına katılırım.*" gibi ölçek maddeleri hazırlanmıştır. Ailelerin evde yapabilecekleri çalışmalar için ise "*ocuğum ile okulda yaptıkları hakkında sohbet ederim.*" ve "*ocuğumun özel gereksinimi ile ilgili farklı kaynaklardan (kitap, dergi, TV, uzman vb.) bilgi edinirim.*" şeklinde ölçek maddelerine yer verilmiştir.

Alan uzmanları ve rehber ğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda hazırlanan 24 maddelik taslak form kullanılarak Van ilinde Edremit, İpekyolu ve Tuşba merkez ilçelerinde ilkokul, ortaokul ve liselerde kaynaştırma eğitimine devam eden çocuğu olan 190 veli ile pilot uygulama gerçekteştirilmiştir. Bu uygulama doğrultusunda elde edilen veriler ile geliştirilen ölçeğin geçerlilik ve güvenirliği ile ilgili analizler yapılmıştır. Ölçeğe ilişkin faktör analizi yapılmadan önce veri setinin faktör analizine uygunluk durumu test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin değerinin .864 ve Barlett küresellik testi ki-kare sonucunun anlamlı olması ($X^2(190)= 2304.807$; $p<.01$) nedeniyle veri setinin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir.

Veri analizinin faktör analizi için uygunluğu test edildikten sonra, Temel Bileşenler Analiz yöntemi ve en yaygın kullanılan dik döndürme yöntemlerinden olan Varimax kullanılarak Açımlayıcı Faktör Analizi gerçekteştirilmiştir. Faktör analizi sonucunda öz değerı 1'den büyük olan altı faktör belirlenmiştir. Fakat zdeğerın örneklem büyüklüğünden etkilenmesi nedeniyle faktör sayısının belirlenmesinde tek başına kullanılması uygun görülmemektedir (Cliff, 1998). Bu nedenle faktör sayısının belirlenmesi için yamaç-birikinti grafiği (scree plot) ve aşıkladıkları varyans incelenmiştir. Ölçeğe ait yamaç-birikinti grafiği şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. KEAKÖ Deneme Uygulamasının Özdeğer Yamaç-Birikinti Grafiği

Şekil 1 incelendiğinde, ikinci faktörden sonraki faktörlerin öz değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür. İkinci faktörden sonraki faktörlerin varyansa yaptığı katkı ve hem çok az hem de yaklaşık olarak aynı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte yamaç-birikinti grafiğine ilişkin değerlendirmelerin öznel yargılar içerdiği ve faktör sayısının belirlenmesi sürecinde paralel analiz daha üstün bir yöntem olduğu da ifade edilmektedir (Yavuz ve Doğan, 2015). Bu nedenle faktör sayısının kesinleştirilmesinde paralel analiz yönteminden de yararlanılmıştır. Paralel analiz yöntemine ilişkin sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. KEAKÖ Paralel Analiz Sonuçları

Faktör	AFA Özdeğeri	Paralel Analiz Özdeğeri	Karar
1	8.65	1.71	Kabul
2	2.12	1.58	Kabul
3	1.38	1.49	Ret
4	1.33	1.42	Ret
5	1.10	1.36	Ret
6	1.01	1.29	Ret

Paralel analizde bir faktörün kabul edilebilmesi için gerçek verilerden elde edilen özdeğerin tesadüfi verilerden elde edilen özdeğerden büyük olması beklenmektedir (Yavuz ve Doğan, 2015). Tablo 2 incelendiğinde birinci ve ikinci faktörde AFA özdeğerinin paralel analiz özdeğerinden yüksek olduğu, sonraki faktörlerin AFA özdeğerinin paralel analiz özdeğerinden düşük olduğu görülmektedir. Bu veriler ışığında ilk iki faktör kabul edilmiş ve diğer faktörler ret edilmiştir. Bu bağlamda ölçek iki faktör olarak belirlenmiştir.

İki faktör olarak belirlenen ölçeğe ilişkin gerçekleştirilen Açıklayıcı Faktör Analizi Ardından ölçekte yer alacak maddeleri belirlemek için Temel Bileşenler Analizi ve Varimax döndürme tekniği ile faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte madde ölçek korelasyonu ve alt %27 ile üst %27 arasındaki fark incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Faktör Analizi, Madde-Ölçek Korelasyonu ve Madde Ayırt Edicilik Analizi Sonuçları

Madde Numarası	Faktör Yükleri		Madde-Ölçek Korelasyonu	Alt %27 ve Üst %27 Grupları Arasındaki Fark
	1	2		
k19	.875		.703**	-10.951**
k18	.848		.698**	-10.203**
k17	.781		.657**	-9.961**
k20	.769		.657**	-11.856**
k23	.613		.612**	-8.835**
k21	.604		.716**	-12.815**
k13	.520		.634**	-10.098**
K12	.518		.581**	-8.748**
k15	.517		.442**	-6.249**
k14	.488		.552**	-8.996**
k2		.703	.630**	-12.667**
k10		.677	.456**	-5.304**
k3		.677	.676**	-13.321**
k9		.652	.400**	-5.050**
k4		.607	.585**	-8.337**
k8		.567	.579**	-8.712**
k5		.562	.627**	-11.280**
k7		.542	.614**	-7.795**
k6		.529	.582**	-8.698**
k1		.495	.611**	7.828**

** p<.01

Ölçekte yer alacak maddeleri belirlemek amacıyla faktör yük değeri, madde-ölçek korelasyonu ve maddenin yer aldığı faktördeki diğer maddelerle ilişki dikkate alınmıştır. Bu bağlamda faktör yük değerinin .45'in altında olmaması, madde-ölçek korelasyonunun .30'un üzerinde olmasına ve her boyuttaki maddelerin kuramsal olarak anlamlı olmasına dikkat edilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda dört maddenin (k11, k16, k22, k24) söz konusu ölçütleri karşılamadığı belirlenmiş ve bu dört madde ölçekten çıkarılmıştır. Bunun sonucunda 20 madde ve iki faktörden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin birinci faktöründe (okulda aile katılımı) 10 madde yer almış ve bu faktör toplam varyansın %26.167'sini açıklamaktadır. Ölçeğin ikinci faktörü (evde aile katılımı) de 10 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %21.061'ini açıklamaktadır. İki faktörün birlikte toplam varyansın %47.229'unu açıklama gücüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3'te madde-ölçek korelasyonu incelendiğinde ise, korelasyon katsayılarının .400 ile .716 aralığında değişim gösterdiği ve bu değerlerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür (p<.01). Madde ayırt ediciliğini belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda alt %27 ile üst %27 arasında çıkan farkın da istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür (p<.01).

Ölçekte yer alan faktörlere ve ölçek toplamına ilişkin Cronbach Alpha (Cr- α) güvenilirlik katsayıları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Ölçekte Yer Alan Faktörlere ve Ölçek Toplamına İlişkin Cronbach Alpha Katsayıları

Ölçek Boyutları	Cr- α
Birinci Faktör (Okulda Aile Katılımı)	.885
İkinci Faktör (Evde Aile Katılımı)	.846
Toplam	.906

Tablo 4 incelendiğinde, birinci faktöre ilişkin güvenilirlik katsayısının 0.885, ikinci faktöre ilişkin güvenilirlik katsayısının 0.846, ölçeğin toplamına ilişkin güvenilirlik katsayısının ise 0.906 olduğu görülmektedir. Bu değerler ölçekten elde edilen verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ölçek geliştirme sürecinde pilot uygulamadan elde edilen veriler ile yapılan ve yukarıda sonuçları verilen analizler neticesinde ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu ortaya konulmuş ve veri toplama aracı uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Araştırmanın hedef kitlesinin çok büyük olmaması ve asıl uygulamanın pilot uygulama dışında yeni bir grup üzerinde yapılacak olması nedeniyle pilot uygulama kapsamında ikinci bir veri toplama süreci gerçekleştirilememiş ve doğrulayıcı faktör analizi yapılamamıştır. Her ne kadar bu durum ölçek açısından bir sınırlık olsa da, ölçek boyutlarının belirlenmesinde özdeğer, yamaç-birikinti grafiği ve faktör sayısının belirlenmesinde oldukça etkili bir yöntem olan paralel analize başvurulurak ölçeğin yapı geçerliği güçlü bir şekilde ortaya konulmuştur.

2.3.2. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Araştırmada, kaynaştırma eğitimine devam eden çocuğu olan ailelerin kaynaştırma eğitimine katılımlarını derinlemesine incelemek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formunda sorular araştırmacı tarafından önceden hazırlanır ve görüşme esnasında hazırlanan sorular katılımcılara yöneltilir. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu görüşme esnasında araştırmacıya esneklik sağlayarak soruların tekrar düzenlenmesini ve tartışılmasını sağlar (Ekiz, 2013). Yarı-yapılandırılmış görüşme formu ilgili alanyazın incelenerek hazırlanmış ve ilgili alan uzmanlarından görüş alınarak soruların açık ve net bir şekilde konuyu açıklayabilmesine dikkat edilmiştir. Görüşme formunda “*Kaynaştırma eğitimi alan çocuğunuzun eğitimi için okulda yaptığınız çalışmalar nelerdir?*” ve “*Kaynaştırma eğitimi alan çocuğunuzun eğitimi için evde yaptığınız çalışmalar nelerdir?*” şeklindeki sorulara yer verilmiştir. Hazırlanan görüşme formu uygulanmadan önce iki veliye sesli olarak okunarak soruların anlaşılabilirliği test edilmiştir. Pilot olarak uygulanan iki veliden de soruların anlaşılır ve uygun olduğuna yönelik geribildirim alınmış ve pilot uygulama verileri araştırma kapsamının dışında tutularak asıl uygulamaya geçilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde araştırma verileri toplanmadan önce Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulu’na ve Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne başvurulmuş ve mevcut araştırmanın yapılmasının uygun olduğuna dair karar alınmıştır. Bu kararlar neticesinde veri toplama süreci başlatılmıştır. Araştırma desenine uygun olarak öncelikle nicel veriler toplanmış ardından nitel veriler toplanmıştır. Her iki aşamada da öncelikle yukarıda detayları verilen veri toplama araçları geliştirilmiştir. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi sonucunda, pilot uygulama verileri kullanılmadan asıl uygulamaya geçilmiştir. Ölçeklerin uygulanması sürecinde okul yönetimleri ve rehber öğretmenlerden destek alınmıştır. Bazı ölçekler okul aracılığıyla velilere ulaştırılarak uygulanırken bazıları okulun yönlendirmesiyle araştırmacılar tarafından uygulanmıştır.

Görüşmeye dahil edilecek velilerin belirlenmesi sürecinde de okul yönetimlerinden ve rehber öğretmenlerden destek alınmıştır. Okul yönetimleri ve rehber öğretmenlerin yönlendirmesiyle velilerle iletişime geçilmiş ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan veliler belirlenmiştir. Görüşmeler genellikle ders saatleri dışında velilerin uygun gördüğü gün ve

saatlerde okulda gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında yapılan görüşmelerin tekrar dinlenebilmesi ve veri kaybının önüne geçilebilmesi için velilerin de izni alınarak hem yazılı olarak alınan kısa notlar hem de ses kayıt cihazı ile görüşmeler kayıt altına alınmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde SPSS.25 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde aile katılım düzeyini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Aritmetik ortalamalar 1-1.79 arası hiçbir zaman, 1.80-2.59 arası nadiren, 2.60-3.39 arası bazen, 3.40-4.19 arası sıklıkla ve 4.20-5.00 arası her zaman şeklinde yorumlanmıştır. Ailenin kaynaştırma eğitimine katılımının demografik değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek için de fark analizlerine başvurulmuştur. Bu çerçevede öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Normal dağılıma ilişkin elde edilen çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Verilerin Normal Dağılımına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçekler	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Aile Katılımı (Toplam)	-.351	-.323
Evde Aile Katılımı	-.319	-.154
Okulda Aile Katılımı	-.410	-.478

Tablo 5 incelendiğinde, ölçeklerden elde edilen çarpıklık ve basıklık değerlerinin -.478 ile -.154 arasında değiştiği ve verilerin -1.00 ile +1.00 arasında değer aldığı görülmektedir. Bu değerlerden hareketle verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle fark analizlerinde parametrik testlerin yapılması kararlaştırılmıştır. Bu doğrultuda aile katılımının öğrencinin cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar için t testi, öğrencinin öğrenim gördüğü okul kademesine ve ailelerin eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA testi sonrası anlamlı fark çıkması halinde farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc LSD testi kullanılmıştır.

Araştırmada, nitel veriler sonucunda elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, nitel araştırmada toplanan verilerin önceden belirlenen temalara veya araştırma sorularına göre özetlenip yorumlanması olarak tanımlanmaktadır. Bu analiz yönteminde katılımcıların görüşleri sık sık doğrudan alıntılarla belirtilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada öncelikle velilerle yapılan görüşmelerde ses kayıtlarından elde edilen veriler yazım kurallarına uyularak yazılı hale getirilmiştir. Ardından her bir katılımcıya bir kod numarası (V1, V2, V3, ...) verilmiştir. Betimsel analiz sürecinde yazılı hale getirilen görüşme kayıtları önceden belirlenen temalar/araştırma soruları doğrultusunda kodlanarak analiz edilmiştir. Daha sonra gerekli betimlemeler ve yorumlamalar yapılmıştır. Velilerin görüşlerinin açık ve anlaşılır bir biçimde sunabilmek amacıyla bulgularda sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

BULGULAR

3.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu “Ailelerin kaynaştırma eğitimine katılım düzeyleri ve buna ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Ailelerin kaynaştırma eğitimine katılım düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6. Ailelerin Kaynaştırma Eğitimine Katılım Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Aile Katılımı	n	\bar{x}	Ss
Aile katılımı (Toplam)	355	3.51	.71
Evde aile katılımı	355	3.36	.76
Okulda aile katılımı	355	3.66	.84

Tablo 6 incelendiğinde, velilerin ölçek toplamından aldıkları puanların aritmetik ortalamasının 3.51 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ailelerin kaynaştırma eğitimine *sıklıkla* katılım gösterdikleri söylenebilir. Aile katılım ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde ise evde aile katılım boyutunun 3.36 (*bazen*) ve okulda aile katılım boyutunun 3.66 (*sıklıkla*) aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu değerlerden hareketle çocuğu kaynaştırma eğitimine devam eden ailelerin okulda katılım düzeylerinin evde katılım düzeyinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Yapılan görüşmelerde ailelerin kaynaştırma eğitimine devam eden çocuklarının gelişimi için evde ve okulda hangi çalışmaları yaptıklarına yönelik sorular sorulmuştur. Ailelerin kaynaştırma eğitimi alan çocuklarının engel durumuna göre evde yaptıkları çalışmaların değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Aşağıdaki tabloda ailelerin evde yaptıkları çalışmalara yer verilmiştir.

Tablo 7. Ailelerin Evde Yaptıkları Çalışmalar

Evde yapılan çalışmalar	f
Ödevleri takip etme	9
Derslerine destek olma	5
Psikolojik destek verme	2
Sesli kitap okuma	2
Çocuğun özel gereksinimi ile ilgili bilgi edinme	2
Dikkat çalışmaları yaptırma	1
Egzersiz çalışması yaptırma	1

Ailelerin evde yaptıkları çalışmalar incelendiğinde, en çok çocuklarının *ödevlerini takip etme* ile dersleri için çalışma planı yapma, ders tekrarı yapma gibi çalışmalarla *derslerine destek olmaya* çalıştıkları, dolayısıyla özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren tüm öğrencilerde uygulanabilecek çalışmalara öncelik verdikleri görülmektedir. Bununla birlikte öğrenme güçlüğü olan çocuklar için *psikolojik destek verme*, dil ve konuşma bozukluğu olan çocuklar için *sesli kitap okutma*, bedensel engelli çocuk için *egzersiz çalışması yaptırma* ve dikkat eksikliği/hiperaktif bozukluğu olan çocuk için *dikkat çalışmaları yaptırma* gibi çalışmalar yapan velilerin olduğu da görülmektedir. Veliler çocuklarının özel gereksinimine göre sınıf öğretmenleri tarafından bu egzersizlerin yapılması için yönlendirme yapıldığı ve evde bu çalışmaları yaptıklarında sınıf öğretmenleri tarafından olumlu tepkiler aldıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda bazı velilerin bilgi eksikliklerinin olduğunu fark ederek çocuklarına daha fazla yardımcı olabilmek için *çocuğun özel durumuyla ilgili bilgi edinme* çalışmaları yaptıkları ortaya çıkmıştır. Bilgileri nasıl edindikleri sorulduğunda aileler özel eğitim öğretmeni, alanında uzman kişiler, rehber öğretmeni ve sınıf öğretmeninden bilgiler edindiklerini belirtmişlerdir. Aşağıda evde yaptıkları çalışmalara ilişkin bazı veli görüşlerine yer verilmiştir.

Öğretmenin verdiği ödevleri, uygulamaları ve görevleri yapmasını sağlıyorum. Dikkat çalışmaları yaptırıyorum. Dudak çalışmaları, üfleme ve suda baloncuk yapma gibi çalışmalar yaptırıyorum. (V2)

Okulda verilen görevleri yerine getirmesi için yönlendiriyorum. Dil gelişimi için sık sık sesli kitap okumasını sağlıyorum. (V7)

Çocuğumun eğitimiyle yakından ilgileniyorum. Bazen beni aşan konular olduğu zaman özel eğitim hocası olan komşuma danışırım. Derslerine her okul dönüşünde özenle yardımcı olurum. (V13)

Çocuğum öğrenme güçlüğü çektiği için çok çabuk yorulup pes ediyor. Bunu engellemek için ona sürekli moral verip destekliyorum. Böylece okuldan uzaklaşmasını engelliyorum. (V14)

Rehabilitasyon merkezine götürüyorum. Evde sık sık ezgersiz yaptırarak fiziksel olarak iyileşmesini sağlamaya çalışıyorum. Okuldaki ödevlerini yapması için de onu takip ediyorum. (V1)

Ailelerin kaynaştırma eğitimi kapsamında okulda yaptıkları çalışmalar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Ailelerin Okulda Yaptıkları Çalışmalar

Okulda yapılan çalışmalar	f
Yönetici ve öğretmenlerle iletişim kurma	11
Toplantı ve etkinliklere katılma	9
Çocuk hakkında bilgi paylaşımında bulunma	5
Kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgilendirme toplantılarına katılma	3
Teneffüslerde çocuklarının ihtiyaçlarını giderme	2
Okul başarısını takip etme	1

Tablo incelendiğinde, velilerin kaynaştırma eğitimine devam eden çocuklarının eğitimi için okulda en fazla *yönetici ve öğretmenlerle iletişim kurma* ile *toplantı ve etkinliklere katılma* çalışmaları yaptıkları görülmektedir. Veliler aynı zamanda *çocuk hakkında bilgi paylaşımında bulunma*, *kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgilendirme toplantılarına katılma*, *teneffüslerde çocuklarının ihtiyaçlarını giderme (n=2)* ve *okul başarısını takip etme (n=1)* gibi çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Kaynaştırma eğitimine devam eden çocuğa sahip aileler çocuklarının eğitimi için okul idaresi, rehber öğretmen ve sınıf öğretmenleri ile telefonda veya yüz yüze iletişim halinde olduklarını belirtmişlerdir. Okuldaki veli toplantılarına, çocuklarının aktif görev aldığı etkinliklere katılarak çocuklarının daima yanında olduklarını hissettirmeyi çabaladıklarını belirtmişlerdir. Aileler okul ve öğretmenlerle her türlü bilgi paylaşımına ve işbirliğine hazır olduklarını ifade etmişlerdir. Rehber öğretmenlerin her ayın son haftasında kaynaştırma eğitimine devam eden çocuğu olan aileleri okula çağırdıklarını ve kendilerinin de aksatmadan katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bir veli (V13) ara ara yapılan toplantıların yanı sıra Engelliler Haftası ve 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı gibi özel günlerde okulda yapılan etkinliklere katılmaya özen gösterdiğini belirtmiştir. Aynı zamanda bedensel engelli çocukların anneleri okulda sürekli bulunarak çocuklarının temel ihtiyaçlarını gidermeye yardımcı oldukları ifade etmişlerdir. Benzer şekilde otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip bir veli (V6) çocuğunun bazen hırçın davranışları olabildiğini, bu nedenle sürekli okulda bulunduğunu ifade etmiştir. Velilerin bu konudaki bazı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Çocuğum bedensel engelli olduğu için sürekli okuldayım. Teneffüste hem temel ihtiyaçlarını gideriyorum hem de ellerinden tutarak bahçede yürüyüş yapmasını sağlıyorum. Öğretmeni ile sürekli görüşüyorum. (V2)

Veli toplantılarına katılıyorum. Rehberlik hocası ara ara toplantı yaparak ya da telefonda görüşerek beni çocuğum hakkında bilgilendiriyor. Engelliler haftası, 23 Nisan gibi özel günlerde yapılan etkinliklere mutlaka katılarak çocuğumu yalnız bırakmıyorum. (V13)

Öğretmen ve idarecilerle her türlü bilgi paylaşımında bulunuyorum. Rehber öğretmenimiz her ayın son haftasında kaynaştırma eğitimi alan çocuğu olan aileleri toplayarak çocuğumuzun gelişimi ve okul başarısı hakkında bilgilendiriyor. Bu toplantılara mutlaka katılıyorum. Her dönem yapılan genel veli toplantılarına da katılıyorum. (V3)

Çocuğumda otizm hastalığı var. Bu yüzden bazen hırçın davranışlarda bulunuyor. Bunları engellemek için sürekli okulda bulunuyorum. Öğretmenlerle sürekli görüşüyorum. (V6)

3.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu “Ailelerin kaynaştırma eğitimine katılım düzeyleri çocuğun cinsiyetine, çocuğun öğrenim gördüğü okul kademesine ve velinin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Ailelerin kaynaştırma eğitimine katılım düzeyinin öğrenci cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Çocuğun Cinsiyetine Göre Ailelerin Kaynaştırma Eğitimine Katılım Düzeylerine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T Testi Sonuçları

Aile Katılımı	Çocuğun Cinsiyeti	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Aile katılımı (Toplam)	Kız	141	3.47	.69	353	-.882	.378
	Erkek	214	3.54	.72			
Evde aile katılımı	Kız	141	3.32	.75	353	-.782	.435
	Erkek	214	3.39	.77			
Okulda aile katılımı	Kız	141	3.61	.83	353	-.791	.429
	Erkek	214	3.69	.85			

Tablo 9 incelendiğinde, ailelerin kaynaştırma eğitimine katılım düzeylerinin ölçek toplamında ve alt boyutlar bazında çocuğun cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($p>.05$).

Çocuğun öğrenim gördüğü okul kademesine göre ailelerin kaynaştırma eğitimine katılım düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Okul Kademesine Göre Ailelerin Kaynaştırma Eğitimine Katılım Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Aile Katılımı	Okul Kademesi	n	\bar{x}	Ss
Aile katılımı (Toplam)	İlkokul	126	3.64	.66
	Ortaokul	179	3.49	.71
	Lise	50	3.25	.78
Evde aile katılımı	İlkokul	126	3.49	.73
	Ortaokul	179	3.36	.74
	Lise	50	3.03	.82
Okulda aile katılımı	İlkokul	126	3.80	.78
	Ortaokul	179	3.61	.84
	Lise	50	3.47	.92

Tablo 10 incelendiğinde, çocuğu ilkököl kademesinde ($\bar{X} = 3.64$) öğrenim gören ailelerin, çocuğu ortaokul kademesinde ($\bar{X} = 3.49$) ve lise kademesinde ($\bar{X} = 3.25$) öğrenim gören ailelere göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Benzer bir durumun *evde aile katılımı* ($\bar{X} = 3.49$) ve *okulda aile katılımı* boyutlarında da ($\bar{X} = 3.80$) söz konusu olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, çocuğu ortaokul kademesinde öğrenim gören ailelerin çocuğu lisede öğrenim gören ailelerden daha yüksek ortalamalara sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular öğrencinin yaşı arttıkça ailelerin eğitim sürecine katılımının düştüğünü göstermektedir.

Ailelerin kaynaştırma eğitimine katılım düzeylerinin okul kademesine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Okul Kademesine Göre Ailelerin Kaynaştırma Eğitimine Katılım Düzeylerine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Aile Katılımı	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark (LSD)
Aile katılımı (Toplam)	Gruplar arası	5.741	2	2.871	5.737	.004	3<1-2
	Grup içi	176.132	352	.500			
	Toplam	181.873	354				
Evde aile katılımı	Gruplar arası	7.697	2	3.848	6.779	.001	3<1-2
	Grup içi	199.817	352	.568			
	Toplam	207.514	354				
Okulda aile katılımı	Gruplar arası	4.468	2	2.234	3.191	.042	3<1
	Grup içi	246.418	352	.700			
	Toplam	250.886	354				

1: İlkokul. 2: Ortaokul. 3: Lise

Tablo 11 incelendiğinde, ailelerin kaynaştırma eğitimine katılımlarının öğrencilerin öğrenim gördüğü okul kademesine göre ölçek toplamı ($F_{(2,352)}= 5.737$; $p<.05$) ile *evde aile katılımı* ($F_{(2,352)}= 6.779$; $p<.05$) ve *okulda aile katılımı* ($F_{(2,352)}= 3.191$; $p<.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. ANOVA sonucunda anlamlı farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar için LSD Testi kullanılmıştır. LSD Testi sonucuna göre, ölçek toplamında ve *evde aile katılımı* boyutunda ilkökul ve ortaokul kademesinde öğrenim gören çocuğu bulunan aileler ile lise kademesinde öğrenim gören çocuğu bulunan aileler arasında ilkökul ve ortaokul kademesi lehine bir farklılık bulunmaktadır ($p<.05$). *Okulda aile katılımı* boyutunda ise, ilkökul kademesinde öğrenim gören çocuğu bulunan ailelerin, lise kademesinde öğrenim gören çocuğu bulunan aileler arasında ilkökul kademesi lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<.05$). Buna göre ilkökul ve ortaokul kademesinde öğrenim gören çocuğu bulunan ailelerin kaynaştırma eğitimine katılımlarının daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Velilerin eğitim düzeyine göre ailelerin kaynaştırma eğitimine katılım düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Eğitim Düzeyine Göre Ailelerin Kaynaştırma Eğitimine Katılım Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Aile Katılımı	Eğitim Düzeyi	n	\bar{x}	Ss
Aile katılımı (Toplam)	Okuryazar değil	43	3.31	.58
	Okuryazar	55	3.32	.80
	İlkokul	103	3.45	.70
	Ortaokul	59	3.60	.75
	Lise	55	3.63	.63
	Üniversite	40	3.83	.65
Evde aile katılımı	Okuryazar değil	43	3.08	.76
	Okuryazar	55	3.20	.85
	İlkokul	103	3.29	.76
	Ortaokul	59	3.46	.74
	Lise	55	3.55	.61
	Üniversite	40	3.65	.71
Okulda aile katılımı	Okuryazar değil	43	3.54	.68

Okuryazar	55	3.43	.92
İlkokul	103	3.62	.85
Ortaokul	59	3.73	.88
Lise	55	3.72	.77
Üniversite	40	4.01	.76

Tablo 12 incelendiğinde, velilerin kaynaştırma eğitimine katılımlarında eğitim düzeyi “üniversite” (\bar{X} =3.83) olan velilerin diğer ailelerden daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öte yandan ailelerin kaynaştırma eğitimine katılımları en düşük ortalamaya sahip velilerin ise eğitim düzeyi “okuryazar değil” (\bar{X} =3.31) ve “okuryazar” (\bar{X} =3.32) olan ailelerdir. Aile katılım ölçeğinin boyutları incelendiğinde, *evde aile katılımı* boyutunda en düşük ortalamaya sahip veliler okuryazar olmayan (\bar{X} =3.08) veliler iken, en yüksek ortalamaya sahip veliler lise (\bar{X} =3.55) ve üniversite (\bar{X} =3.65) mezunu olan velilerdir. *Okulda aile katılımı* boyutunda en düşük ortalamaya sahip veliler okuryazar (\bar{X} =3.43) veliler iken, en yüksek ortalamaya sahip veliler ise üniversite (\bar{X} =4.01) mezunu olan velilerdir.

Ailelerin kaynaştırma eğitimine katılım düzeylerinin velilerin eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Eğitim Düzeyine Göre Ailelerin Kaynaştırma Eğitimine Katılım Düzeylerine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Aile Katılımı	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark (LSD)
Aile katılımı (Toplam)	Gruplar arası	9.493	5	1.899	3.844	.002	1-2<4-5-6
	Grup içi	172.380	349	.494			3<6
	Toplam	181.873	354				
Evde aile katılımı	Gruplar arası	11.208	5	2.242	3.985	.002	1<4-5-6
	Grup içi	196.306	349	.562			2-3<5-6
	Toplam	207.514	354				
Okulda aile katılımı	Gruplar arası	9.118	5	1.824	2.632	.024	
	Grup içi	241.768	349	.693			1-2-3<6
	Toplam	250.886	354				

1: Okuryazar değil. 2: Okuryazar. 3: İlkokul. 4: Ortaokul. 5: Lise. 6: Üniversite

Tablo 13 incelendiğinde, veli eğitim düzeyi değişkenine göre ölçek toplamında ($F_{(5,349)}=3.844$; $p<.05$), *evde aile katılımı* ($F_{(5,349)}=3.985$; $p<.05$) ve *okulda aile katılımı* ($F_{(5,349)}=2.632$; $p<.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. ANOVA sonucunda anlamlı farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar için LSD Testi kullanılmıştır. LSD Testi sonucuna göre, ölçek toplamında eğitim düzeyi ortaokul, lise ve üniversite olan veliler ile okuryazar olan ve okuryazar olmayan veliler arasında eğitim düzeyi ortaokul, lise ve üniversite olan veliler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ($p<.05$). Ayrıca ölçek toplamında eğitim düzeyi üniversite olan aileler ile ilkökul olan aileler arasında, eğitim düzeyi üniversite olan aileler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<.05$). Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde; *evde aile katılımı* boyutunda eğitim düzeyi ortaokul, lise ve üniversite olan veliler ile okuryazar olmayan veliler arasında eğitim düzeyi ortaokul, lise ve üniversite olan aileler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ($p<.05$). Eğitim düzeyi lise ve üniversite olan veliler ile okuryazar ve ilkökul olan veliler arasında eğitim düzeyi lise ve üniversite olan veliler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). *Okulda aile*

katılım boyutunda eğitim düzeyi üniversite olan veliler ile okuryazar olamayan, okuryazar ve ilkökul olan veliler arasında eğitim düzeyi üniversite olan veliler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<.05$).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

İlkokul, ortaokul ve lise düzeyinde ailelerin kaynaştırma eğitimine katılımlarının incelendiği bu araştırmada, ailelerin kaynaştırma eğitimine sıklıkla katılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç kaynaştırma eğitimi açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Çünkü kaynaştırma öğrencilerinin gizil güçlerini ortaya çıkarıp bunları en üst düzeyde geliştirerek kullanılmasının sağlanmasında, kaynaştırma sürecinde yaşanan sorunların en kısa sürede üstesinden gelinmesinde ve çocuğun daha başarılı olmasını sağlamada aile katılımının çok önemli bir işlevi vardır (Metin, 1999; Sığırtmaç, 2011). Uyanık (2019) tarafından otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynleri ile yapılan çalışmada da ailelerin çocuklarının eğitimine sıklıkla katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız (2018) yaptığı çalışmada ailelerin kaynaştırma eğitimine orta ve yüksek düzeyde katıldıklarını belirlerken; Pamuk (2019) özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarının eğitimine orta ve düşük düzeyde katılım sağlandığını tespit etmiştir. Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu (2003) yaptıkları çalışmada ailelerin yaklaşık yarısının çocuklarının kaynaştırma eğitimine katılım gösterdiğini belirtmişlerdir.

Aile katılımı, çocuğun öğrenme süreci içerisinde evde çeşitli çalışmalarla aile bireyleri tarafından desteklenmesini, sınıftaki ve okuldaki çalışmalarla ilgili sınıf öğretmeni, rehber öğretmen ve okul idaresi ile iletişim halinde olarak işbirliği kurmasını kapsamaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada ailelerin kaynaştırma eğitimi alan çocuklarının eğitimi için evde ve okulda ne düzeyde çalışma yaptıkları ele alınmıştır. Ailelerin evde aile katılımını *bazen* gerçekleştirirken, okulda aile katılımını *sıklıkla* gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ailelerin kaynaştırma eğitimi kapsamında evde yapmaları gereken çalışmaları yeterince yapamadıklarını göstermektedir.

Ailelerle yapılan görüşmelerde evde yaptıkları çalışmaların başında çocuklarının ödevlerini takip etme olduğu görülmüştür. Kaynaştırma öğrencilerinin özel gereksinimlerine uygun olarak verilen ödevlerin aileler tarafından önemsendiği ve ödevlerinin yapılması için çaba gösterdikleri söylenebilir. Ödevlerin takip edilmesi dışında okulda verilen görevlerin yerine getirilmesini sağlama, ders çalışma planına uymasını sağlama, ders tekrarı yapmasını sağlama ve derslerine yardımcı olma çalışmalarının yapıldığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar ailelerin çocuklarının akademik gelişimlerini öncelikle ortaya koymaktadır. Bununla birlikte bazı ailelerin çocuklarının engel durumunu dikkate alarak psikolojik destek verme, sesli kitap okutma, egzersiz yapmasını sağlama, dikkat çalışmaları yaptırma ve çocuğun engel durumuyla ilgili bilgi edinme gibi çalışmalar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar Uyanık (2019) tarafından otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynleri ile yapılan çalışmadaki sonuçlarla örtüşmektedir.

Kaynaştırma öğrencilerinin okulda öğrendiklerinin kalıcı hale gelmesinde, engel durumlarının iyileştirilmesine yönelik yapılan egzersizlerin düzenli olarak yapılmasını sağlayarak gelişimsel hızlarının artırılmasında ve tipik gelişim gösteren akranları ile olan gelişimsel farkın azaltılmasında evde yapılan çalışmaların önemi yadsınamaz. Bunun yanında aile katılımının diğer önemli boyutunu okulda yapılan çalışmalar oluşturmaktadır. Ailelerle yapılan görüşmelerde okulda en fazla yaptıkları çalışmaların yönetici ve öğretmenlerle iletişim kurma, toplantı ve etkinliklere katılma ve çocuğu hakkında bilgi paylaşımında bulunma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışmalarla birlikte veliler, rehber öğretmenlerin her ayın son haftasında kaynaştırma eğitimine devam eden çocuğu olan aileleri çağırdıklarını ve kendilerinin de aksatmadan katıldıklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda bedensel engelli çocuğa sahip annelerin okulda sürekli bulunarak çocuklarının temel ihtiyaçlarını gidermeye yardımcı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada ailelerin kaynaştırma eğitimine katılımlarının çocuğun cinsiyeti değişkenine göre toplam katılım, evde aile katılımı ve okulda aile katılımı boyutlarında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda kız ve erkek çocuğuna sahip ailelerin kaynaştırma eğitimine katılımlarının benzer olduğu söylenebilir. Alanyazında bu araştırma sonucu ile tutarlı araştırma sonuçlarının olduğu görülmüştür (Gönen ve Efiltili, 2019; Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2014; Sucuoğlu, 1996). Bu araştırmaların dışında Toros (2011) tarafından yapılan çalışmada kaynaştırma eğitiminde aile katılımı konusunda kız çocukların ailelerinin lehine bir farklılık bulunmuştur.

Araştırma sonucunda ilkokul ve ortaokul düzeyinde kaynaştırma eğitiminde aile katılımının lise düzeyinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ulaşılan bu sonuca göre küçük yaştaki çocukların ailelerinin kaynaştırma eğitimine daha çok katıldıkları söylenebilir. Alanyazında yapılan incelemelerde bu sonucun çeşitli araştırma sonuçları ile tutarlı olduğu, okul kademesi veya sınıf düzeyi ilerledikçe kaynaştırma eğitiminde aile katılımının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2014; Rogers, Wiener, Marton ve Tannock, 2009). Aynı zamanda genel aile katılımının incelendiği çeşitli çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Adams ve Christenson, 2000; Can, 2009; Green, Walker, Hovver-Dempsey ve Sandler, 2007). Ulaşılan bu sonuçlar ailelerin küçük yaştaki çocuklarının eğitime katıldıklarını fakat çocukları büyüdükçe çocuklarının eğitiminden uzaklaştıklarını göstermektedir. Bu durum ailelerin çocuklarının sınıf düzeyi ve yaşları arttıkça sorumluluklarını yerine getirme becerilerinin de geliştiğini düşünceleri ile açıklanabilir (Can, 2009).

Araştırmada incelenen bir diğer değişken kaynaştırma eğitime devam eden çocuğu olan velilerin eğitim düzeyidir. Velilerin eğitim düzeyinin kaynaştırma eğitime katılımları üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aile katılımında üniversite mezunu ebeveynler en yüksek puan ortalamalarına sahipken okuryazar olmayan ve herhangi bir okuldan mezun olmayıp sadece okuryazar olan ebeveynlerin en düşük puan ortalamalarına sahip oldukları görülmüştür. Araştırmada genel olarak veli eğitim düzeyi arttıkça ailelerin kaynaştırma eğitime katılımlarının artış gösterdiği belirlenmiştir. Sucuoğlu (1996) kaynaştırma eğitiminde aile katılımını incelediği çalışmasında anne-baba eğitim düzeylerini 5 yıldan az, 5-8 yıl, 9-11 yıl ve 11 yıldan fazla şeklinde gruplandırarak katılıma etkisini incelemiştir. 11 yıldan fazla eğitim almış anne babaların aile katılımı diğer eğitim düzeyine sahip anne babalardan daha yüksek çıkmıştır. Benzer sonuçlara ulaşılan başka bir çalışmada (Akbaşlı ve Kavak, 2005), ailelerin eğitim düzeyi düştükçe çocuklarının eğitim aldığı okuldan da uzaklaştıkları ve öğretmenle ilişkinin azaldığı görülmüştür. Araştırmada bu durum eğitim düzeyi düşük ailelerin kendilerine ve çocuklarının eğitimine yardım etme konusunda güven problemi yaşamalarına ve başarısızlıktan korkmaları ile açıklanmıştır.

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde velilerin eğitim düzeyinin hem kaynaştırma eğitime hem de tipik gelişim gösteren çocukların eğitimlerine katılımlarını yordayıcı bir özelliğe sahip olduğunu belirten çalışmalar olduğu gibi (Akbaşlı ve Kavak, 2005; Carlisle, Stanley ve Kemple, 2005; Kotaman, 2008; Pamuk, 2019; Pena, 2000; Salıcı-Ahioğlu, 2006; Sucuoğlu, 1996; Toros, 2011) aile eğitim düzeyinin aile katılımında herhangi bir etkisinin olmadığını belirten çalışmalar (Al-Dababneh, 2017; Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2014; Şad ve Gürbüz Türk, 2013) da mevcuttur. Bununla birlikte veli eğitim düzeyinin aile katılımında fark yaratan bir değişken olduğunu ortaya koyan çalışmaların ağırlıkta olduğu söylenebilir. Bu sonuçlardan hareketle gerek kaynaştırma eğitiminde gerekse de tipik gelişim gösteren çocukların eğitiminde eğitim düzeyi yüksek olan velilerin farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu ve sorumluluklarını daha çok yerine getirdikleri ifade edilebilir.

Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasında ailenin eğitime katılım göstermesi büyük bir öneme sahiptir. Diğer akranlarından farklı gereksinimlere sahip olan kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin hem öğretmen ve okul ile işbirliği içinde olmalı hem de evde çocuğunun gelişimi için çeşitli etkinlikler yapmalıdır. Bu sayede özel gereksinimli öğrenci okulda edindiği becerileri yaşamına daha kolay entegre ederek öğrenmesi kalıcı hale gelecektir. Bu bağlamda kaynaştırma eğitiminde istenen başarı ve verimliliğe ulaşılabilecektir. Tüm bunlar

ailenin kaynaştırma eğitimine hem evde hem de okulda katılım göstermesinin bir elzem olduğunu göstermektedir. Bu çalışma neticesinde ulaşılan sonuçlardan yola çıkılarak ailelerin kaynaştırma eğitimine katılımlarına yönelik bazı öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Araştırma sonucunda ailelerin kaynaştırma eğitimine ve okulda aile katılımına sıklıkla katılım gösterirken evde aile katılımına bazen katılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ailelere kaynaştırma eğitiminin sadece okulla sınırlı olmadığı evde de eğitimin devam ettiği gerçeği ve evde yapabilecekleri çalışmalar ile ilgili sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenler aracılığı ile aileler bilgilendirilebilir.
- Ailelere her okul kademesinde ailelere düşen görev ve sorumluluklarının farklılaştığı ve kaynaştırma öğrencilerinin tüm paydaşlara ihtiyacı olduğu hissettirilmelidir. Özellikle ortaokul, lise kademelerinde görev alan öğretmenlerin ve rehber öğretmenlerin aracılığı ile ailelere bilgilendirici seminer, toplantı, broşür vb. çalışmalar düzenlenebilir.
- Araştırmada eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin kaynaştırma eğitimi hakkında bilgili oldukları, özel gereksinimli çocuklarına nasıl yaklaşmaları gerektiğini bildikleri ve aile katılımına daha fazla katılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim düzeyi düşük olan aileleri bilgilendirmeye yönelik milli eğitim, okul, özel eğitim kurumları işbirliği ile çeşitli projeler düzenlenebilir.
- Bu araştırma sadece kaynaştırma öğrencilerinin aileleri ile yürütülmüştür. Ailelerin yanı sıra özel gereksinimli öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin de dâhil edilmesiyle yapılacak çalışmalarla kaynaştırma eğitimine aile katılımı konusu geniş bir yelpazede ele alınabilir.
- Bu çalışmada kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin velileri bir bütün olarak ele alınmıştır. Farklı araştırmalarla sadece bir özel gereksinim grubuna (öğrenme güçlüğü, görme engelli, otizm vb.) odaklanarak çalışmalar yapılabilir. Böylece özel gereksinime bağlı olarak ailelerin katılım durumları ve yaptıkları çalışmalar daha detaylı incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Adams, K. S. & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology, 38*(5), 477-497.
- Akbaşı, S. (2005). *Ortaöğretim okullarındaki okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyleri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Akbulut, M. (2019). *Otizm spektrum bozukluğunda koçluk sisteminin birey ve ailesi üzerindeki psikososyal rolü*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.
- Al-Dababneh, K. A. (2017). Barriers preventing parental involvement in mainstream education of children with specific learning disabilities: parent perspectives. *European Journal of Special Needs Education, 33*(5), 615- 630.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyonkarahisar.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, B. (2009). *İlköğretim programının uygulanması sürecine velilerin katılımları ve okula ilişkin tutumları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.

- Cankaya, Ö. (2010). *İlköğretim I. Kademe kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Carlisle, E., Stanley, L., & Kemple, K. M. (2005). Opening doors: Understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155-162.
- Cliff, N. (1998). The eigenvalues-greater-than-one rule and the reliability of components. *Psychological Bulletin*, 103(2), 276.
- Çalışoğlu, M. ve Tanışır, S. N. (2018). İlkokullarda kaynaştırma eğitimine ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 21-45.
- Çulhaoğlu-İmrak, H. (2009). *Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Demir, K. M. ve Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 719-732.
- Diken, İ. H. ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihinsel engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eliason, C. & Jenkins, L. (2003). *A practical guide to early childhood curriculum*. Merrill Prentice Hall. Upper Saddle River, New Jersey, Colomb, Ohio.
- Eripek, S. (2003). *Okul öncesi dönemde özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 13(1), 1-22.
- Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational psychology*, 30(1), 53-74.
- Gıncı-Vatansever, A. (2019). *Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu olan annelere sunulan koçluk uygulamalarının annelerin öğretim becerilerini ve çocukların ortak dikkate tepki verme becerilerini edinmeleri üzerindeki etkileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.
- Gonzalez, A. R. (2002). Parental involvement: Its contribution to high school students' motivation. *The Clearing House*, 75(3), 132-134.
- Gönen, A. ve Efilti, E. (2019). *Kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrenci ailelerinin eğitime katılım düzeylerinin incelenmesi*. International Human & Civilization Congress From Past to Future, 17-21 Nisan 2019, Alanya.
- Gözün, Ö. ve Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02), 65-77.
- Green, C. L. Walker, J. M. T. Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 532-544.

- Gürşimşek, İ. (2002). Etkin öğrenme ve aile katılımı. (Ed. I. Gürşimşek). *DEÜ Okul Öncesi Eğitim El Kitabı*, İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational review*, 63(1), 37-52.
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 202-218.
- Karaca, M. A. (2018). *Kaynaştırma eğitimi programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliklerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.
- Kızır, M. (2021). Özel eğitimde tele-sağlık uygulamaları. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 22(3), 2034-2052.
- Koçyiğit, S. (2015). Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 391-415.
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Eğitim Psikolojisi Dergisi*, 21(1), 135-149.
- Miller, R. (1996). *The developmentally appropriate inclusive classroom in early education*. Diane L. McOscar.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Erişim adresi: http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/13145613_Ozel_EYitim_Hizmetleri_YonetmeliYi_son.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2021). *2021 yılı bütçe raporu*. Erişim adresi: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/30125920_2021_BUTCE_SUNUYU.pdf
- Metin, N. (1999). Engelli çocuğa sahip ailelerin kaynaştırma programlarına yaklaşımı ve katılımı. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(1), 28-33.
- Orçan-Kaçan, M., Kimzan, İ., Güler Yıldız, T. ve Çağdaş, A. (2019). Öğretmen ve ebeveynlerin aile katılımını etkileyen etmenlere yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 370- 381.
- Özbaba, N. (2000). *Okulöncesi eğitimcilerin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmasına) karşı tutumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Pamuk, H. (2019). *Özel gereksinimi olan çocuğa sahip anne-babaların aile katılımı ve aile katılımını etkileyen etmenlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Pavalache-Ilie, M., & Țirdia, F. A. (2015). Parental involvement and intrinsic motivation with primary school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 187, 607-612.

- Pena, D. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 42-54.
- Pijl, S. J., Meijer, C. J., & Hegarty, S. (Ed.). (1997). *Inclusive education: A global agenda*. Psychology Press.
- Piştav-Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2014). Okul öncesi ve ilkokula devam eden özel gereksinimli öğrencilerin aile katılım düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 39-56.
- Rogers, M. A., Wiener, J., Marton, I., & Tannock, R., (2009). Supportive and controlling parental involvement as predictors of children's academic achievement: Relations to children's ADHD symptoms and parenting stress. *School Mental Health*, 1(2), 89-102.
- Salıcı-Ahioğlu, Ş. (2006). *Öğretmen ve veli görüşlerine göre farklı sosyoekonomik düzeydeki ailelerin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma sürecini etkileme biçiminin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Sarı, H. (2003). *Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili çağdaş öneriler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sheldon, S. B. (2007). Improving student attendance with school, family, and community partnerships. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 267-275.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and urban society*, 35(1), 4-26.
- Sığırtmaç, A. (2011). *Özel gereksinimli çocukların eğitiminde aile katılımı*. (Ed. Y. Aktaş Arnas). *Aile Eğitimi ve Okul Öncesinde Aile Katılımı*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research*. Londra: Sage.
- Sucuoğlu, B. (1996). Kaynaştırma programlarında anne baba katılımı. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 25-43.
- Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerini değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 41-57.
- Şad, S. H., ve Gürbüzürk, O. (2013). İlköğretim birinci kademe öğrenci velilerinin çocuklarının eğitimine katılım düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 993-1011.
- Şahin, F. T. ve Ünver, N. (2005). Okulöncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23-30.
- Taş, E. (2007). *Süreçten hastalıklı çocukların kaynaştırma eğitim ortamlarında karşılaştıkları güçlüklerin öğretmen, aile ve çocuklar açısından değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Taşcı, F. (2019). *Engelli ve engelli olmayan öğrencilerin bütünleşmesinde okul yönetiminin tutumlarının değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Toros, F. (2011). *Aile katılımının genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerileri ile annelerin ilköğretim okulundan memnuniyetleri üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Tuş, Ö. ve Çifci-Tekinarslan, İ. (2013). Okul öncesi kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli çocukların karşılaştıkları güçlüklerin annelerin görüşlerine göre belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 151-165.
- Uçuş, Ş. (2016). Dezavantajlı çocukların velilerine uygun olarak hazırlanan aile katılım etkinliklerinin (AKE) değerlendirilmesi: Nallıhan Örneği. *E-International Journal of Educational Research*, 7(1), 1-20.
- Uyanık, H. B. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynlerinin aile katılımı hakkında görüşlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ünal, F. ve İflazoğlu-Saban, A. (2014). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları-I. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 406-417.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.
- Yavuz, G. ve Doğan, N. (2015). Boyut sayısı belirlemede Velicer'in map testi ve Horn'un paralel analizinin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 176-188.
- Yener, C. ve Dayı, E. (2021). Kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan uzmanlar arasındaki bep sürecindeki iş birliğinin uzman ve aile görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 76-93.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, H. (2018). *Kaynaştırma raporlu çocuğa sahip ailelerin çocuklarının eğitimlerine katılımlarının ve öğretmenle görüşme sıklıklarının eğitimden memnuniyete etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yigen, S. (2008). *Çocuğu ilköğretim kademesinde kaynaştırma uygulamalarına devam eden anne-babaların kaynaştırmaya ilişkin görüş ve beklentileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In order to be successful in mainstreaming practices, all stakeholders who have a direct or indirect impact on the education of individuals with special needs must have a positive attitude (Sarı, 2003). In this context, it can be said that teachers, school administrators and guidance services in schools have important duties. At the same time, it can be said that the family, which has a great impact on the integration of the acquired skills of the student into his life and the permanent skills, is one of the important factors in the success of the inclusive education. Therefore, it is important to consider the family factor alongside other stakeholders and to ensure parental involvement in inclusive education.

When the literature is examined, it is seen that various studies examining the attitudes and views of parents towards inclusive education (Çalışoğlu & Tanışır, 2018; Çulhaoğlu-İmrak, 2009; Kargın, Acarlar & Sucuoğlu, 2003; Koçyiğit, 2015; Orçan-Kaçan, Kimzan, Güler Yıldız, & Çağdaş, 2019; Özbaba, 2000; Taş, 2007; Tus & Çiftçi Tekinarslan, 2013; Ünal & İflazoğlu-Saban, 2014; Yigen, 2008) were conducted. On the other hand, it is seen that there is a limited number of studies (Gönen & Efilti, 2019; Pamuk, 2019; Piştav Akmeşe & Kayhan, 2014; Sucuoğlu, 1996; Uyanık, 2019; Yıldız, 2018) on parental involvement in inclusive education. Therefore, it can be

said that conducting studies examining parental involvement in inclusive education at primary, secondary and high school levels in different sample groups will contribute to the literature. In this context, in this study, it is aimed to determine the participation levels of the parents whose children receive inclusive education at primary, secondary and high school levels. The research questions to be answered in line with this main purpose are given below:

1. What are the involvement levels of parents in inclusive education and their views on it?
2. Does the involvement level of parents in inclusive education differ significantly according to the gender of the child, school level of the child and education level of the parents?

Method

In this study, sequential explanatory mixed design was used, since quantitative data were collected first and then qualitative data were collected to elaborate the quantitative data.

The population of the study consists of parents whose children receive inclusive education in primary, secondary and high schools in Van in the 2019-2020 academic year (N=1993). 355 parents selected from the population formed the sample of the quantitative dimension of the research. Of the parents, 189 were mothers, 142 were fathers, and 24 were other. 12.1% of the parents were illiterate, 15.5% literate, 29% primary school graduate, 16.6% secondary school graduate, 15.5% high school graduate and 11.3% university graduate; 35.5% of the children of the parents participating in the study who received inclusive education were at primary school, 50.4% at secondary school, and 14.1% at high school. In addition, the qualitative dimension of the study was carried out with 15 parents selected by the maximum diversity sampling method. Attention was paid to ensure that the parents included in the study varied as much as possible in terms of their child's school level and reason for inclusion, his/her education level and profession.

In the study, the “Parental Involvement in Inclusive Education Scale” developed by the researchers and a semi-structured interview form were used as data collection tools. The five-point Likert scale consists of two factors and 20 items. When the reliability coefficients are examined, it is seen that the reliability coefficient for the first factor is 0.885, the reliability coefficient for the second factor is 0.846, and the reliability coefficient for the total scale is 0.906.

In the analysis of quantitative data, descriptive statistics, independent samples t-test and ANOVA were used. Descriptive analysis was used in the analysis of qualitative data.

Results

It is seen that the mean of the scores obtained from the total scale is 3.51. When the sub-dimensions of the scale are examined, it is seen that the parental involvement at home dimension has 3.36 mean and the dimension of parental involvement at school has 3.66 mean.

It was observed that the level of parental involvement in inclusive education did not differ significantly according to the gender of the child in terms of total scale and sub-dimensions ($p > .05$).

The total scores obtained from parental involvement in inclusive education scale ($F_{(2,352)} = 5.737$; $p < .05$), parental involvement at home dimension ($F_{(2,352)} = 6.779$; $p < .05$) and parental involvement at school dimension ($F_{(2,352)} = 3.191$; $p < .05$) according to the school level of the students show a significant difference.

According to the parent education level, the total scale ($F_{(5,349)} = 3.844$; $p < .05$), parental involvement at home ($F_{(5,349)} = 3.985$; $p < .05$) and parental involvement at school ($F_{(5,349)} = 2.632$; $p < .05$) dimensions showed a significant difference.

Conclusion and Discussion

In this study, which examined the parental involvement in inclusive education at primary, secondary and high school levels, it was concluded that parents “frequently” involve in inclusive education. It has been concluded that while parents “sometimes” perform involvement at home,

they “frequently” perform involvement at school. This result shows that families cannot adequately do the activities they should do at home within the scope of inclusive education.

As a result of the research, it was determined that parental involvement in inclusive education at primary and secondary school levels was significantly higher than at high school level. According to this result, it can be said that parents of young children involve more in inclusive education. It was concluded that this result is consistent with the results of various studies (Piştav-Akmeşe & Kayhan, 2014; Rogers, Wiener, Marton, & Tannock, 2009), and that parental involvement in inclusive education decreases as the school level or grade level progresses.

It was concluded that the education level of the parents made a significant difference on their involvement in inclusive education. In parental involvement, university graduate parents had the highest mean scores, while illiterate parents who did not graduate from any school but were only literate had the lowest mean scores. In the study, it was determined that as the education level of the parents increased, the involvement of the parents increased in the inclusive education. This result is similar to the results of the studies conducted by Sucuoğlu (1996) and Akbaşlı and Kavak (2005).

Çevrimiçi Ödevlerde Dikkat Dağılması Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması

Turkish Adaptation of Online Homework Distraction Scale

Arif AKÇAY¹

¹ Sorumlu Yazar, Dr., Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye, aakcay@kastamonu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-9103-9469>)

Geliş Tarihi: 15.03.2022

Kabul Tarihi: 10.11.2022

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, özgün formu Xu ve arkadaşları (2020) tarafından geliştirilen “Çevrimiçi Ödevlerde Dikkat Dağılması Ölçeği” ni Türk kültürüne uyarlamaktır. Bu ölçek öğrencilerin çevrimiçi ödevlerde algıladıkları dikkat dağılması durumlarının incelenmesi için kullanılmaktadır. Çalışma üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Hazırlık aşamasında ölçeği geliştiren yazarlardan izin alınmış ve Türkçe diline çevirisi yapılmıştır. I. aşamaya (ölçek uyarlama aşaması) 212 öğrenci katılım göstermiştir. Bu aşamada ölçeğin psikometrik özelliklerinin incelenmesi için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinde sonucunda tek faktör, dört maddeden oluşan ölçek formuna ulaşılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise madde-yapı ilişkisi incelenmiş ve oluşturulan modelin iyi uyum gösterdiği görülmüştür. Ayrıca yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizlerinde AVE değeri .556, Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .733, McDonald Omega katsayısı .735, birleşme güvenilirliği .833 olarak elde edilmiştir. Yapılan analizler neticesinde uyarlanan ölçek formunun geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın II. aşamasına (diğer değişkenlerle inceleme aşaması) 136 öğrenci katılım göstermiştir. Bu aşamada öğrencilerin bazı demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş ve sınıf) göre çevrimiçi ödevlerde dikkat dağılımlarının farklılık gösterme durumu incelenmiştir. Buna ek olarak öğrencilerin çevrimiçi ödevlerde dikkat dağılımları ile özdüzenleme davranışlarında dikkat kontrolü aralarındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan incelemelerde ulaşılan sonuçlar belirtilmiş ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi ödev, dikkat, dikkat dağılması, çevrimiçi ödevlerde dikkat dağılması.

ABSTRACT

This study aims to adapt the "Distractions in Online Homework Scale", the original form developed by Xu et al. (2020), to Turkish culture. This scale is used to examine students' perceived distraction in online homework. The study was carried out in three phases. In the preparation phase, permission was obtained from the authors who developed the scale and it was translated into Turkish. Two hundred twelve students participated in phase I (scale adaptation phase). At this phase, exploratory and confirmatory factor analysis was performed to examine the scale's psychometric properties. As a result of the exploratory factor analysis, the Turkish version of the scale consisted of one factor and four items. As a result of the confirmatory factor analysis, the item-structure relationship was examined, and it was seen that the created model showed a good fit. In addition, in the validity and reliability analyses, the AVE value was .556, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient was .733, the McDonald Omega coefficient was .735, and the convergence reliability was .833. As a result of the analyzes made, it was determined that the adapted scale form was valid and reliable. One hundred thirty-six students participated in phase II of the study (examination phase with other variables). At this phase, the difference between online homework distraction according to some demographic characteristics of students (gender, age, and class) and the relationship between online

homework distraction and control of self-regulation were examined. Finally, the results achieved in the second phase were stated, and recommendations were made based on them.

Keywords: Online homework, attention, distraction, online homework distraction.

GİRİŞ

Ödevler, öğretmen tarafından öğrenme ortamlarında ya da dışında öğrencilerin gerçekleştirmesi için verilen, öğrenmeyi destekleyici öğrenme görevleridir (Cooper, 1989). Eğitimin olduğu her yerde öğrenmeyi desteklemek adına yapılan uygulamaların arasında yer alan ve eğitimin ayrılmaz bir parçası olan ödevler ile yapılan öğretimin etkisi değerlendirilebilir, öğrenme teşvik edilebilir ve öğrenme kalitesi artırılabilir (Sun ve Tang, 2021). Ödevler sayesinde öğrenme motivasyonu, özgüveni, öğretmen-öğrenci etkileşimi sağlanabilir (Singla, Chenicherri, Kumar, Jacob ve Khan, 2020). Öğrenmeye olumlu etkilerinin bulunduğu belirtilmektedir (Maltese, Tai Fan, 2012; Richards-Babb, Drelick, Henry ve Robertson-Honecker, 2011). Eğitim teknolojilerinin geçmişten günümüze öğrenme ortamlarında yarattığı dönüşüm, ödevlere de yansımıştır. Kâğıt-kalem temelli yapılan ödevler, günümüz teknolojileri sayesinde çevrimiçi olarak uygulanabilir hale gelmiştir. Kâğıt-kalem ile çevrimiçi verilen ödevlerin yararlılığının karşılaştırıldığı çeşitli çalışmalar devam etmesine rağmen (Chow, 2015; Doorn, Janssen ve O'Brien, 2010) hem devlet hem de özel eğitim kurumlarında, ilkokuldan lisansüstü eğitim düzeyine kadar yapılan eğitimlerde çevrimiçi ödevler kullanılmaktadır (Malevich, 2011).

Çevrimiçi ödevlerin öğretim ortamlarında benimsenmesinin sebebi olarak eğitimin farklı paydaşlarına sağladığı çeşitli yararlar düşünülebilir. Çevrimiçi ödevlerin öğrencilere sağladığı yararlar incelendiğinde kâğıt-kalem temelli ödevlerin değerlendirmelerinin zaman aldığı ve dönütlerin gecikmesine neden olduğu belirtilmektedir (Sarmiento, 2017). Öğrenme ortamlarında ödevlerin biçimlendirici bir değerlendirme aracı olarak kullanılması düşünüldüğünde, değerlendirmenin fazla zaman alması ve öğrencilere gerekli dönütlerin zamanında sunulmaması öğrencilerin öğrenmelerinin iyileştirilememesine, öğrenme durumlarının artırılamamasına neden olmaktadır (Gebu, Phelps ve Wulfsberg, 2012; Roschelle, Feng, Murphy ve Mason, 2016). Dönütün kalitesi, öğrenme performanslarının artırılmasında hayati öneme sahiptir (Gebu ve diğerleri, 2012). Çevrimiçi ödevler sayesinde öğrenci, yapmış olduğu ödevlere yönelik daha hızlı dönüt alabilmekte ve kendi öğrenmelerine dönük eksikliklerini görebilmektedir. Büyük üniversitelerin artan sınıf mevcutları düşünüldüğünde, çevrimiçi ödevler dönüt alabilecekleri bir çözüm (Duffy ve diğerleri, 2019), hatta tek yol olabilir (Davis ve McDonald, 2014). Ayrıca öğrenciler çevrimiçi yaptıkları ödevlerde (öğretmenin sağladığı koşullar içerisinde) ödev kaynaklarına istedikleri yer ve istedikleri zamanda, internetin olduğu her yerde erişebilmektedir (Rahmawati ve Soekarta, 2021). Etkili bir öğrenme deneyimi sağlayan çevrimiçi ödevler memnuniyet sağlamakta (Doorn ve diğerleri, 2010), bağlanmayı (engagement) artırmakta, olumlu tutum içerisinde olmaktadır (Nuraeni, Suryaningsih ve Aisyah, 2021).

Çevrimiçi ödevlerin öğretmenlerin öğretim süreçlerine sunduğu çeşitli yararların olduğu bilinmektedir. Öğretmenler yapacağı öğrenme etkinliğine göre farklı amaçlarla çevrimiçi ödevleri kullanabilmektedir. Ders öncesinde öğrencinin derse hazırlıklı olması, ders içerisinde öğretimi destekleyici olması ve ders sonrasında öğretimin etkililiğinin incelemesini sağlamaktadır (Sun ve Tang, 2021). Çevrimiçi ödev vermek isteyen öğretmen, bunu istediği yer ve zamanda kolaylıkla gerçekleştirebilmektedir. Ödevleri toplamakta, gözden geçirmekte ve iade etmekte esnek olabilmektedir. Değerlendirmelerini belirleyeceği kriterlere göre otomatik olarak yapabilmekte, sonraki yıllar için dijital olarak saklayabilmektedir (Robinson, 2017). Çevrimiçi ödevler, öğrenmeyi geliştirme potansiyeline sahipken öğretmene fazla bir iş yükü getirmemektedir (Doorn ve diğerleri, 2010). Ayrıca çevrimiçi öğrenme sistemlerinin sunacağı

veriler sayesinde yapılacak öğrenme analitikleri, öğrencinin ödevlerini nasıl yaptıklarına ilişkin bilgi sağlamak, öğretmenlere öğretimlerini geliştirmek ve öğrencilerin öğrenmelerini artırabilmek için fırsatlar sunmaktadır (Feng ve Roschelle, 2016). Bu yararlarının yanı sıra yakın zamanda yaşanan COVID-19 pandemisi birçok şeyin olduğu gibi çevrimiçi ödevlerin önemine de dikkat çeken bir süreç olmuştur. Yüz-yüze eğitimin olmadığı dönemlerde öğrenmeyi desteklemek adına çevrimiçi ödevler kullanılmıştır (Rahmawati ve Soekarta, 2021; Singla ve diğerleri, 2020; Yükseköğretim Kurulu, 2020). Tüm bu yararlar ve oluşan koşullar düşünüldüğünde çevrimiçi ödevlerin, öğrenme deneyimlerinin anlamlı bir parçası haline geldiği söylenebilir (Akçapınar ve Kokoç, 2020).

Çevrimiçi ödev uygulamalarında öğrencilerin sergiledikleri bir takım olumsuz davranışlar bulunmaktadır. Öğrenciler ödevlerini yapmamakta ya da geç yapabilmektedir. Birlikte yapmış oldukları grup çalışmalarına katılım göstermeme davranışları sergileyebilmektedir. Tüm bu durumları erteleme davranışı olarak belirten Kokoç, Akçapınar ve Hasnine (2021), öğrencilerin çevrimiçi ödevler yaparken yüksek düzeyde erteleme davranışı sergilediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin erteleme davranışlarının çevrimiçi öğrenme ile artış gösterdiği ileri sürülmektedir (Imhof, Bergamin ve McGarrity, 2021; You, 2015). Bu durumun sebebi olarak öğrencilerin çevrimiçi ödevi yaparken buldukları fiziksel ve sanal ortamın dikkat dağıtıcı olması ve öğrencilerin bunlarla başa çıkma düzeyleri değerlendirilebilir.

Çevrimiçi ödevler gibi öğrenme etkinliklerinin yapıldığı ortamlar, öğrenmeyi desteklediği kadar dikkat dağıtıcı olabilmektedir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında yeteri kadar destek görmeyen öğrencinin dikkati, sahip olduğu teknolojiler ve internet ile dağılabilmektedir (Montelongo ve Eaton, 2020). İnternet, günümüzde bilgi edinmek için birincil başvuru kaynağı olarak görülse de öğrenme hedefinden sapmaya neden olacak bir çok bileşene sahiptir (Brunvand ve Abadeh, 2010). Çevrimiçi etkileşimin artmasında önemli katkıları olan internet, günümüz öğrenme ortamlarında akademik amaçlardan uzaklaştıran, sosyal ve eğlence amaçlı kullanılan dikkat dağınıklığının kaynağı haline gelmiştir (Ali, Yaacob, Endut ve Sulam, 2018; Zhou, Chai, Liang, Jin ve Tsai, 2017). İnternet sayfalarında sörf yapmak, çevrimiçi sohbet etmek, internette oyun oynamak ya da kedi videoları izlemek (Myrick, 2015) çevrimiçi ödevleri yapmaktan uzaklaştırabilecek durumlardır. İnternete erişimini kolaylaştıran mobil teknolojiler ise hem bilgiye erişimi artıran bir unsur olurken hem de öğrenme hedeflerinden uzaklaştıran bir araç olmuştur (Ali ve diğerleri, 2018). Akıllı telefonlar, bir yandan çevrimiçi öğrenme, ödev yapma amacı ile kullanılırken diğer yandan çevrimiçi ödevlerde dikkat dağılmasına neden olabilecek, öğrenmekten uzaklaştırabilecek sosyal medyaya erişim amaçlı kullanılmaktadır (Dontre, 2021; Hollis ve Was, 2016). Tüm bu durumların yanı sıra öğrencilerin evlerinde uygun çalışma ortamlarına sahip olmaması, televizyon, telefon ya da diğer aile üyelerinin seslerini duyması ve dahası bu koşulların çekiciliği ile ödevlerini yapmak arasında kalması söz konusudur (Xu, 2015).

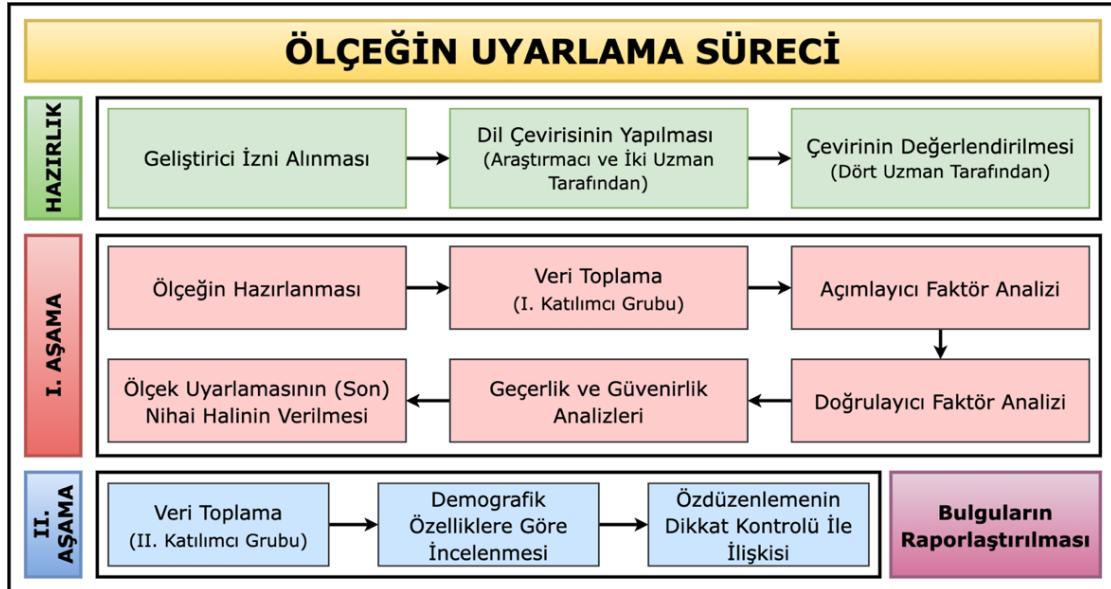
İnsanlar bir işi yaparken, öğrenirken ya da çevrimiçi ödev yaparken sergiledikleri dikkatlerine ilişkin çeşitli kuramsal açıklamalar bulunmaktadır. Bu kuramsal açıklamaların en temeli insanın dikkatinin sınırlı kapasiteye sahip olduğudur. İnsanların dikkatleri sahip oldukları beyin nöronları ile sınırlı olduğu belirtilmektedir (Wells ve Matthews, 2015). Yapılan araştırmalar ise bu sınırlı dikkat kapasitesinin nasıl kullanılması gerektiği ile ilgilidir. Broadbent (1958), insan dikkatinin nasıl işlediğine yönelik ortaya attığı erken seçim kuramlarından olan Filtreleme Kuramı'nda öğrencinin çevreden gelen birden çok uyarana karşın filtrenin birini seçeceği ve bu uyaranda olan bilgiyi ileri düzeyde işleyeceği belirtilmiştir. Filtrenin hangi bilgiyi seçeceği ise uyarının özelliklerine bağlı olabilir. Corbetta ve arkadaşları (2008; 2002) ise dikkatin amaç-odaklı (top-down) ya da uyarıcı-odaklı (bottom-up) olarak işleyeceği bilginin değişebileceğini belirtmiştir. Amaç-odaklı dikkat yaklaşımı, bireyin gönüllü olarak kendi belirlemiş olduğu hedef uygulamayı gerçekleştirmek için bilişsel işlevlerini işe koşması iken, uyarıcı-odaklı dikkat yaklaşımı ise bireyin gönüllü olması aranmaksızın dış uyarıcılar tarafından bilişsel işlevlerinin yönlendirilmesidir. Kurama dayalı olarak bir öğrenci çevrimiçi ödev

yaparken kısıtlı olan dikkatini amacı doğrultusunda da kullanabilir, dışarıdan gelebilecek (ör. mesaj, TV sesi, ailenin yaptığı sohbet gibi) herhangi bir uyarıcıya da yönlendirebilir. Tüm bu durumlara karşın öğrencilerin bilişsel özelliklerini işe koşarak dikkatinin dağılmasını, kendini kontrol edebilmesini ve ödevlerini gerçekleştirmeleri gereklidir (Duffy ve diğerleri, 2019; Miller, Pattison, DeWall, Rayburn-Reeves ve Zentall, 2010). Öğrencilerin çevrimiçi ödev yaparken çevrelerinde gerçekleşen olaylara (ör. aile arasındaki konuşmalar ya da telefona gelen mesajlar) dikkatini yönlendirmemeli ve ödevle ilgisi olmayan etkinliklerle (ör. internette gezinmek ya da çevrimiçi sohbet etmek) meşgul olmamalıdır (Xu, 2013). Ödevlerini gerçekleştirirken dikkatini ödevde yoğunlaştırmalı, ödev yapma amacını korumalı, ödevi yapmasını engelleyecek bütün unsurlar ile başa çıkmalıdır (Xu, 2013). Buradan yola çıkarak öğrencilerin çevrimiçi ödev yaparken dikkat dağıtıcılarla başa çıkabilme durumlarını belirlemek amacıyla Xu ve arkadaşları (2020) tarafından geliştirilen “Çevrimiçi Ödevlerde Dikkat Dağılımı Ölçeği” Türk kültürüne uyarlanmıştır.

Çevrimiçi ödevlerde dikkat dağılımı, öğrencinin çevresinde bulunan teknolojilerin öğrenme amacından uzaklaştırmasına karşı gösterdiği direnci ifade etmektedir. Günümüzde teknolojinin ve çevrimiçi olmanın vermiş olduğu dikkatin dağılımı ve öğrenmeyi engellemesi kronik bir davranış sorunu haline gelmiş (Wu ve Xie, 2018) ve giderek daha sorunlu hale gelmektedir (Dontre, 2021). Öğrenme ortamlarında teknoloji kaynaklı dikkat dağılımına karşı strateji oluşturmak hayati önem taşımaktadır (Montelongo ve Eaton, 2020). Öğrenme performansları üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda bu duruma çözüm bulunması önemlidir (Miller, Doherty, Butler ve Coull, 2020). Öğrencilerin çevrimiçi ödevleri yapmalarının sağlanması ve erteleme davranışlarının azaltılmasında etkili faktörlerin belirlenmesi önemlidir (Kokoç ve diğerleri, 2021). Dolayısıyla öğrencilerin çevrimiçi ödevlerde dikkatlerinin dağılım durumlarının belirlenebilmesi, bu olumsuz davranışlarını sergilemelerinin altında yatan sebepleri açıklamada ve önlem almada faydalı olabilir.

YÖNTEM

Ölçeğin uyarlanması sürecinde işe koşulacak yöntemle ilişkin bilgiler aşağıda detaylı bir şekilde belirtilmiştir. Buna göre uyarlama sürecinde yapılacak uygulamalar ve analizler Şekil 1’de belirtilmiştir.



Şekil 1. Ölçeğin Uyarlama Süreci

Şekil 1’de gösterildiği üzere süreç üç aşamadan oluşmaktadır. Hazırlık aşamasında, özgün ölçeği geliştiren yazarlardan izin alınması ve ölçek formunun Türkçe diline çevirisi yapılmıştır. Yapılan çeviri daha sonrasında değerlendirilmiş ve ölçek formunun çeviri işlemi tamamlanmıştır. I. aşamada çevirisi tamamlanan ölçeğin uygulanması yapılmıştır. İlk olarak veri toplama aracı hazırlanmış, toplanmıştır. Daha sonrasında ölçeğin psikometrik özelliklerinin incelenmesi için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılan ölçek formuna son hali verilmiştir (EK 1). II. aşamada ise ölçek farklı değişkenler ile incelenmiştir. İlk olarak uyarılma sürecinden farklı bir çalışma grubundan veri toplanmıştır. Daha sonrasında öğrencilerin demografik özelliklerine göre farklılık gösterme durumu ve özdüzenlemenin dikkat kontrolü ile ilişkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular raporlaştırılmıştır.

2.1. Uyarılan Özgün Ölçek

“Çevrimiçi Ödevlerde Dikkat Dağılıması Ölçeği” nin özgün formu (Xu ve diğerleri, 2020), öğrencilerin çevrimiçi ödevlere yönelik görüşlerini incelemek amacıyla yapılan geniş bir araştırmanın parçası olarak geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin amacı, yükseköğretim öğrencilerinin çevrimiçi ödevlerdeki dikkat dağıtıcılarla başa çıkma durumlarını belirlemektir. Çalışmaya muhasebe, işletme, ekonomi, bilgisayar bilimleri, eğitim, insan kaynakları yönetimi ve psikoloji bölümlerinde okuyan 612 üniversite öğrencisi katılım gerçekleştirmiştir. Ölçek, hem geleneksel dikkat dağıtıcılarla (ör. TV izlemek) başa çıkma, hem de teknoloji ile ilişkili dikkat dağıtıcılarla (ör. Oyun oynama) başa çıkma durumlarını belirleyici 6 madde içermektedir. 5’li likert türünde geliştirilen ölçekte davranışlar “1: Asla”, “2: Nadiren”, “3: Ara Sıra”, “4: Sıklıkla” ve “5: Her Zaman” şeklinde derecelendirilmiştir.

Yapılan Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda tek faktörlü model Kaiser ölçütüne göre belirlenmiş ve paralel analiz ile doğrulanmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .898’dir. Açıklanan varyans, toplam varyansın %73.1’ini açıklamaktadır. Ölçekteki madde yükleri .790 ile .903 arasında değişmektedir. Buna göre ölçeğin tek faktörlü olduğu ve çevrimiçi ödevlerde geleneksel ve teknoloji ile ilişkili dikkat dağıtıcılara karşı başa çıkma durumları diye ayırlamayacağı belirlenmiştir. Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda tek ve çift faktörlü iki model sınanmış ve tek faktörlü yapının daha iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir (MLR χ^2 = 20.676; CFI = .984; TLI = .973; RMSEA = .065; 90%CI [.028 - .102]; SRMR = .017; AIC = 3783.594). Ölçeğin güvenirliğine ilişkin Alpha ve Omega Katsayıları .93’tür. Madde-toplam korelasyon düzeyleri ise .718 ile .857 arasında değişmektedir. Dolayısıyla geliştirilen ölçek öğrencilerin çevrimiçi ödevlerde dikkat dağılımlarını belirlemede geçerli ve güvenilirdir. Bu bakımdan Türk öğrencilerinin çevrimiçi ödevlerde dikkat dağılımlarını belirlemek için ölçek Türk kültürüne uyarlanmıştır.

2.2. Katılımcılar

Araştırmaya, geliştirilen özgün ölçeğin katılımcı grubuna uygun olarak, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi öğrencileri katılım göstermiştir. Araştırmada katılımcılar belirlenirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılının bahar döneminde ve iki ayrı katılımcı grubu ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında ölçeğin Türk kültürüne uyarılması yapılmıştır. Çalışmanın ikinci aşamasında ise öğrencilerin çevrimiçi ödevlerde dikkat dağılıma durumları demografik özellikleri bağlamında incelenmiştir. Son olarak elde edilen ölçek formu kullanılarak ölçülen öğrencilerin çevrimiçi ödevlerde dikkat dağılımları ile özdüzenlemenin dikkat kontrolü arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Çalışmanın ilk aşamasına 212 öğrenci, ikinci aşamasına 136 öğrenci katılım göstermiştir. Katılım gösteren öğrencilerin hepsi daha önceden çevrimiçi ödevler yapmışlardır. Öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler	I. AŞAMA		II. AŞAMA		
	n	%	n	%	
Cinsiyet	Kadın	180	84.9	109	80.1
	Erkek	32	15.1	27	19.9
Yaş	19-20	65	30.7	32	23.5
	21-22	115	54.2	83	61.0
	23 ve Üzeri	32	15.1	21	15.4
Sınıf	2. Sınıf	89	42.0	56	41.2
	3. Sınıf	123	58.0	80	58.8

Araştırma Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 02.02.2022 tarihli 9 karar sayılı izni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan bütün öğrencilere çalışma ile ilgili, çalışma boyunca sahip oldukları hakları ve etik ilkeler hakkında bilgilendirmeler yapılmış ve öğrenciler gönüllü katılım formunu imzalamışlardır. Gönüllü katılım gösteren öğrenciler ile araştırma gerçekleştirilmiştir.

2.3. Hazırlık Aşaması

2.3.1. Ölçek Uyarlama Süreci ve Geliştirici İzni Alınması

Ölçeğin Türkçeye uyarlama sürecinde Hambleton ve Patsula (1999) tarafından önerilen ölçek uyarlama yönergesi temel alınmıştır. Buna göre ilk adım olarak uyarlama yapılması kararlaştırılan ölçeği geliştiren yazarlardan uyarlama için izin alınmıştır. Türkçe diline çeviri işlemleri yapılan ölçeğin uyarlama sürecinde faktör yapısının nasıl örüntülediğini görebilmek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır (Orçan, 2018). Faktör analizi sonrasında uyarlanan ölçek formuna ilişkin geçerlik ve güvenirlik bilgileri verilmiştir.

2.3.1. Dil Çevirisi ve Çevirinin Değerlendirilmesi

Ölçeğin Türkçeye çevirisinin yapılmasında araştırmacı ile birlikte ölçek alanı ve dil konusunda uzman iki kişi daha görev almıştır. Uzmanlardan ilki Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri alanında öğretim üyesidir ve çevrimiçi öğrenme, uzaktan eğitim, e-öğrenme ortamları konuları üzerinde çalışmalar yapmaktadır. Diğer uzman ise bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde İngilizce Eğitimi Bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Yapılan çeviri işleminden sonra dil geçerliliğinin sağlanması için taslak ölçek formu İngilizce Dili ve Edebiyatı alanında iki uzman ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri alanında iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Çevirisi yapılan ölçek EK 1'de sunulmuştur.

2.4. I. Aşama

2.4.1. Açımlayıcı Faktör Analizi

Türkçe formu elde edilen ölçeğin psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesi için katılımcılar ile uygulamalar yapılmıştır. AFA yapılmadan önce, Alpar (2014) tarafından önerilen veri türü, gözlem sayısı, çok değişkenli normallik ve aykırı değer varsayımları incelenmiştir. Yapılan AFA'da Temel Bileşenler Analizi (Principle Component Analysis) faktörleme yöntemi kullanılmıştır. Faktör sayısını belirlemek için Kaiser ölçütü (Kaiser, 1960) ve yamaç grafiği işe koşulmuştur (Williams, Onsman ve Brown, 2010). Elde edilen verilerin AFA'ya uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Bartlett küresellik testi ile incelenmiştir. Buna göre ölçeğin faktör yapısı, faktörlerin özdeğeri maddelerin açıkladıkları toplam varyans, faktör yükleri ve madde-toplam ilişkisi değerleri Bulgular bölümünde verilmiştir.

2.4.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Çalışmada açımlayıcı faktör analizinden elde edilen sonuca dayanarak doğrulayıcı faktör analizinde ölçek maddeleri ile ölçülecek yapı arasındaki bağıntı olarak ifade edilen (Yurdugül ve Alsancak Sarıkaya, 2013) ölçme modeli incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda modellerdeki madde uyum indisleri olarak Schermelleh-Engel ve arkadaşları (2003) ve Hu ve Bentler (1999) tarafından önerilen ve alanyazında yaygın olarak kullanılan χ^2/sd , RMSEA, GFI, CFI, NFI, PNFI ve AGFI uyum ölçütleri belirlenmiştir. Madde-yapı bağıntısı incelenen DFA’da standartlaştırılmış faktör yükleri ve t değerinin anlamlı olma durumu ifade edilmiştir.

2.4.3. Geçerlik ve Güvenirlik

Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak için yakınsama geçerliği (covergent validity) işe koşulmuştur. Ölçeğin yakınsama geçerliğini sağlamak için ortalama açıklanan varyans değerleri (AVE) belirlenmiştir. Ölçeğin ve maddelerin güvenirligini incelemek için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı, McDonald Omega katsayısı ve birleşme güvenirligi incelenmiştir.

2.5. II. Aşama

Faktör analizi çalışmalarında farklı demografik özelliklerdeki grup farklılıklarının incelenmesi ve farklı yapılarla olan ilişkisinin incelenmesi önemlidir (Cronbach ve Meehl, 1955). Bu bakımdan öğretmen adaylarının çevrimiçi ödevlerde dağılımları farklı demografik özelliklerdeki grup farklılıkları bakımından incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin çevrimiçi ödevlerde dağılımlarının bireysel hedeflerini gerçekleştirme sürecindeki istenen ya da istenmeyen davranışlarını değiştirme sürecindeki dikkat kontrolünü belirten (Demiraslan-Çevik, Haşlamam, Kuşkaya-Mumcu ve Gökçearslan, 2015) “Özdüzenlemenin Dikkat Kontrolü” ile ilişkisi incelenmiştir.

2.5.1. Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu, faktör analizi sonrasında grup karşılaştırmaları yapmak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Demografik bilgi formu ile öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları ve sınıflarına ilişkin bilgi edinilmiştir.

Özdüzenlemenin Dikkat Kontrolü Ölçeği, öğrencilerin çevrimiçi ödevlerde dikkat dağılımları ile özdüzenlemede dikkat kontrolleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için kullanılmıştır. Ölçek, Schwarzer ve arkadaşları (1999) tarafından Almanca dilinde geliştirilmiş ve daha sonra Diehl ve arkadaşları (2006) tarafından İngilizce diline uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe diline uyarlama çalışması Demiraslan-Çevik ve arkadaşları (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçek tek boyut, 7 maddeden oluşmaktadır. Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .84, test-tekrar test güvenirlilik katsayısı .67’dir. Bu çalışmadaki Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ise .832’dir.

2.5.2. Verilerin Analizi

Öğrencilere ait demografik özelliklerde iki gruba olan karşılaştırmalarda t-testi, ikiden fazla gruba olan demografik özellik karşılaştırmalarında parametrik testlerin varsayımları sağlanmadığı için non-parametrik testlerden Kruskal Wallis-H Testi kullanılmıştır. Çevrimiçi ödevlerde dikkat dağılımlarının özdüzenlemenin dikkat kontrolüyle ilişkisi ise Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı ile incelenmiştir.

BULGULAR

3.1. I. Aşama

Yapılan çalışmada Türkiye’de öğretmen adaylarının çevrimiçi ödevlerini yaparken yaşadıkları dikkat dağılma durumlarını belirlemek için “Çevrimiçi Ödevlerde Dikkat Dağılması Ölçeği (ÇÖDD)” uyarlanmıştır. Süreç ile ilgili yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular başlıklar halinde sunulmuştur.

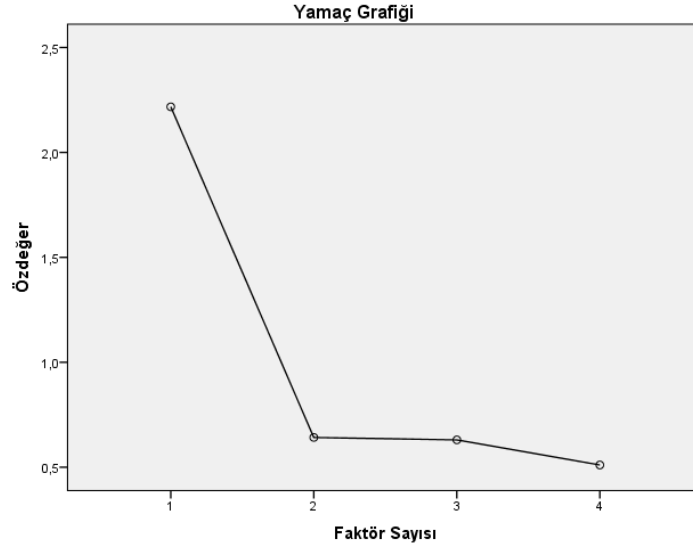
3.1.1. Açıklayıcı Faktör Analizi

Açıklayıcı faktör analizi (AFA), ölçeğin uyarlama sürecinde faktör yapısını incelemek için yapılmıştır. AFA yapılmadan önce, Alpar (2014) tarafından önerilen varsayımlar incelenmiştir. Bu varsayımlardan ilki veri türünün sürekli ya da likert yapıda olmasıdır. Çalışmada elde edilen veriler özgün ölçekle uyumlu 5’li likert olarak (“1: Asla”, “2: Nadiren”, “3: Ara Sıra”, “4: Sıklıkla” ve “5: Her Zaman”) toplanmıştır. İkinci varsayım ise çok değişkenli normallik varsayımdır. Bu varsayım, çok değişkenli basıklık katsayısının “gözlenen değişken sayısı X (gözlenen değişken sayısı + 2)” formülünden elde edilen kritik değerden küçük olması ile sağlanabilmektedir (Raykov ve Marcoulides, 2011). Bu çalışma için kritik değer 48’dir. Veri setinde çok değişkenli basıklık katsayısı ise 4.32’dir. Dolayısıyla çok değişkenli normallik varsayımı sağlanmıştır. Faktör analizinin varsayımlarından bir diğeri ise gözlem sayısıdır. Tinsley ve Tinsley (1987), bir faktör analizi için 300 katılımcıya kadar her bir madde için 5 ile 10 birey olması gerektiğini belirtmiştir. Buna göre her iki analiz için yeterli katılımcı sayısına ulaşıldığı söylenebilir. Varsayımlardan son olarak kayıp ve aykırı değer kontrolü yapılmış ve veriler içerisinde kayıp ve aykırı değerlerin olmadığı belirlenmiştir.

AFA yapılırken faktörleme yöntemlerinden Temel Bileşenler Analizi (Principle Component Analysis) kullanılmıştır. Gerçekleştirilen AFA sonucunda madde faktör yükü .40 altında olan maddelerin çıkarılması önerilmektedir (Yong ve Pearce, 2013). Buna göre yapılan ilk AFA sonrasında M1 maddesi (.35) ve M5 maddesi (.38) ölçek formundan çıkartılmıştır. M1 maddesi (Çevrimiçi ödevlerimi yaparken hayal kurarım.) diğer maddelerin aksine teknoloji kullanılarak gerçekleştirilebilecek bir eylem değildir. Bundan dolayı bu maddenin ölçek formundan çıkarılması uygun görülmüştür. M5 maddesi (E-postalara bakmak veya e-posta göndermek için çevrimiçi ödevlerimi yapmayı bırakırım.) incelendiğinde ise öğretmen adaylarının çoğunluğunun düzenli kullandıkları e-posta adreslerinin olduklarını (Yılmaz ve Doğusoy, 2020), ama kullanmayı çoğunun bilmediği görülmüştür (Akçay ve Çelik, 2017). Yapılan çalışmalarda öğrenciler her ne kadar düzenli kullandıkları e-postaya sahip olsalarda günlük yaşamlarında e-postaları az kullandıklarını belirtmişlerdir (Yolcu ve Han, 2018). Buna ilişkin olarak yapılan çalışmalarda öğrencilerin %86,2’sinin günde bir defa veya daha az e-postalarını kullandıkları belirlenmiştir (Yılmaz, Sezer ve Yurdugül, 2018). Yapılan bir başka çalışmada ise öğretmen adaylarının sadece %7’sinin sıklıkla e-posta kullandığı sonucuna ulaşılmıştır (Alakurt, 2019). Tüm bu durumlar göz önünde bulundurularak üniversite öğrencilerinin düzenli kullandıkları e-posta adresleri olmasına rağmen, gün içerisinde az kullanımı nedeniyle M5 maddesinin çıkartılması uygun görülmüştür. Bu maddelerin çıkartılması ile birlikte yakınsama geçerliğini sağlayan AVE değeri de artış göstermiştir. Madde çıkarma işleminden sonra tekrar AFA yapılmış ve kalan dört maddenin faktör analizi için uygun olma durumu KMO değeri ile incelenmiştir. Yapılan analizde KMO değeri .761 olarak belirlenmiştir. Bu değer .60’dan yüksek olması bu dört maddenin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Pallant, 2017). Ayrıca incelenen Bartlett küresellik testi değerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p < .01$). Buna göre katılımcı sayısının yeterli olduğu, verilerin faktörleşebileceği anlaşılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Veri setinin bir faktör altında örüntülenme durumu Kaiser ölçütü ve yamaç grafiği ile belirlenmiştir. Kaiser ölçütüne göre 1 değerinden büyük özdeğere sahip bir faktör (2.225) belirlenmiştir (Kaiser, 1960). İlk faktör yapısından sonra gelen 2. yapının öz değeri ise .647’dir.

Yamaç grafiği incelendiğinde ise bir faktörden sonra dirsek kırılması yaşandığı görülmektedir (Şekil 2). Buna göre ölçeğin tek faktörlü bir yapısının olduğu görülmüştür.



Şekil 2. Yamaç Grafiği

Dört maddeli ve tek faktörlü ölçek yapısı ($\bar{X}=2.030$; $S_s=.763$), toplam varyansın %55.635'ini açıklamaktadır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri $M_2=.708$, $M_3=.777$, $M_4=.720$ ve $M_6=.775$ 'tir. Buna göre maddelerin faktör yüklerinin uygun olduğu söylenebilir (Yong ve Pearce, 2013). Ölçek maddelerinin madde-toplam ilişkileri ise $M_2=.502$, $M_3=.603$, $M_4=.519$, $M_6=.601$ 'dir. Buna göre madde-toplam ilişki değerleri kabul edilebilir değerlerdedir (Kokoç, 2020).

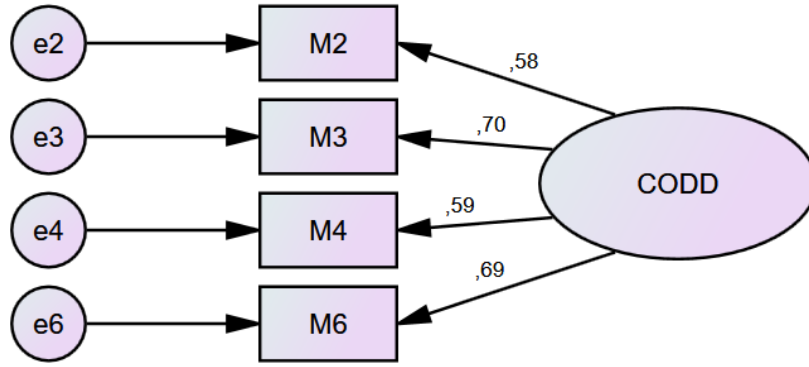
3.1.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Yapılan uyarılama çalışmasında AFA sonrasında belirlenen yapının doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA sonrasında uyum indisleri incelenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. Uyum İndislerinin Uygun Değer Aralıkları (Schermelleh-Engel ve diğerleri, 2003) ve ÇÖDD Uyum İndisleri

Uyum İndisleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	ÇÖDD Uyum İndisleri
x^2/sd	$0 \leq x^2/sd \leq 2$	$2 \leq x^2/sd \leq 3$	.129
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	.000
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	.999
CFI	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$	1.00
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	.998
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$	.997

Uyarlanan ölçeğin uyum indisleri, Schermelleh-Engel ve arkadaşları (2003) tarafından önerilen iyi uyum ve kabul edilebilir uyum aralıkları göz önünde bulundurularak incelendiğinde, model-veri uyumu bakımından iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir (Tablo 5). Yapılan DFA'lar sonucunda madde-yapı bağıntıları Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. DFA Sonucunda Ulaşılan Madde-Yapı Bağıntısı ve Standartlaştırılmış Faktör Yükleri

Şekil 3 incelendiğinde DFA sonuçlarında ulaşılan madde-yapı bağıntılarında ortaya çıkan standartlaştırılmış faktör yüklerinin .58 ile .70 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca faktör yüklerinin t değerlerinin de anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p < .05$).

3.1.3. Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada yapı geçerliğini sağlamak için yakınsama geçerliği (convergent validity) incelenmiştir. Yapılan incelemede ölçeğin AVE değeri .556 olarak belirlenmiştir. Fornell ve Larcker (1981)'e göre AVE değerinin .50 ve üzeri olması gerektiği ve uyarlanan ölçeğin geçerli olduğu söylenebilir.

Ölçeğin ve maddelerin güvenirliliğini incelemek için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı, McDonald omega katsayısı ve birleşme güvenirliliği incelenmiştir. Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı $\alpha = .733$, McDonald Omega katsayısı $\omega = .735$, birleşme güvenirliliği ise .833'tür. Bir ölçekte güvenirlilik katsayılarının .70 ve üzeri olması gerekmektedir (Nunnally ve Bernstein, 1994). Buna göre ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

3.2. II. Aşama

Çalışmanın ikinci aşamasında uyarlanan ölçek formu farklı demografik özelliklere sahip öğretmen adaylarına uygulanmış ve gruplar karşılaştırılmıştır. Ayrıca öğrencilerin çevrimiçi ödevlerde dikkat dağılımları ile özdüzenlemelerinde dikkat kontrolleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre çevrimiçi ödevlerde dikkat dağılımlarında anlamlı farklılık olup olmadığı araştırılmıştır (Tablo 3).

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Ödevlerde Dikkat Dağılımlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

		n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
ÇÖDD	Kadın	109	2.211	.632	134	-1.802	.07*
	Erkek	27	2.472	.827			

* $p < .10$

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının çevrimiçi ödevlerde dikkat dağılımlarının cinsiyete göre .10 anlamlılık düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p < .10$). Buna göre erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre çevrimiçi ödevlerde dikkatlerinin dağılmaya daha yatkın olduğu söylenebilir. Araştırmada öğrencilerin çevrimiçi ödevlerde dikkat dağılımları yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır (Tablo 4). Analize başlamadan önce varyans analizinin (ANOVA) varsayımları sınanmış ve varyansların homojenliği varsayımı sağlanamamıştır. Bundan dolayı parametrik olmayan testlerden faydalanılmıştır.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Ödevlerde Dikkat Dağılımlarının Yaşlarına Göre İncelenmesi

	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p
19-20 Yaş	32	56.70			
ÇÖDD 21-22 Yaş	83	71.20	2	4.051	.13
23 ve Üzeri Yaş	21	75.79			

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğretmen adaylarının çevrimiçi ödevlerde dikkat dağılımlarında yaşlarına göre anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>.05$). Buna göre öğretmen adaylarının yaş farklarının çevrimiçi ödevlerde dikkat dağılımlarına etkisi olmadığı söylenebilir. Araştırmada öğrencilerin çevrimiçi ödevlerde dikkat dağılımının incelendiği bir diğer değişken sınıf düzeyleridir (Tablo 5).

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Ödevlerde Dikkat Dağılımlarının Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesi

	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p	
ÇÖDD	2. Sınıf	56	2.174	.559	134	1.343	.18
	3. Sınıf	80	2.325	.749			

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının çevrimiçi ödevlerde dikkat dağılımlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>.05$). Öğrencilerin 2. ve 3. sınıf düzeylerinde olmalarının çevrimiçi ödevlerde dikkat dağılımları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir. Araştırmada öğretmen adaylarının dikkat dağılımlarının, özdüzenlemenin dikkat kontrolü (ÖDK) ile aralarındaki ilişkisi değerlendirilmiştir. Tablo 6'da betimsel istatistikler ve Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı verilmiştir.

Tablo 6. ÇÖDD'ün ve ÖDK'nin Betimsel İstatistikleri ve Aralarındaki İlişkinin İncelenmesi

	n	En Küçük	En Büyük	\bar{X}	Ss	Çarpıklık	Basıklık	r
ÇÖDD	136	1.000	4.500	2.263	.679	.768	.325	
ÖDK	136	1.290	4.000	3.106	.500	-.605	.793	-.341*

* $p<.01$

Tablo 6 incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği ve birbirleri ile karşıt yapıların negatif anlamlı ilişki içerisinde olduğu belirlenmiştir ($r=-.341$, $p<.01$). Bu sonuca göre öğretmen adaylarının özdüzenlemenin dikkat kontrolü yüksek olan bireylerin çevrimiçi ödevlerde dikkat dağılımlarının düşük olma eğiliminde olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA

Bu çalışmada Türkiye'deki eğitim fakültesi öğrencilerinin çevrimiçi ödev yaparken çevrelerinde olan dikkat dağıtıcılar ile başa çıkabilme durumlarını belirlemek amacıyla bir ölçme aracı elde edilmek istenmiştir. Bu amaçla Xu ve arkadaşları (2020) tarafından geliştirilen "Çevrimiçi Ödevlerde Dikkat Dağılımı Ölçeği" Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ayrıca çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin çevrimiçi ödevlerde dikkat dağılımlarının demografik özelliklerine göre farklılık gösterme durumları incelenmiştir. Son olarak çevrimiçi ödevlerde dikkat dağılımları ile özdüzenlemenin dikkat kontrolü ile ilişkisi incelenmiştir. Çalışmada yapılan analizler sonrasında elde edilen sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

Çalışmada "Çevrimiçi Ödevlerde Dikkat Dağılımı Ölçeği" Türk kültürüne uyarlanmıştır. Uyarlanan ölçekte maddelerin psikometrik özelliklerinin incelenmesi ve bunların

yüksek düzeyde olması gerekmektedir (Yurduğül, 2005). Yapılan açımlayıcı faktör analizi ile ölçeğin madde faktör yükleri incelenmiştir. Madde faktör yükleri yeterli olmayan, ölçeğin diğer maddelerinden ayrılan ve Türk kültürüne uymayan iki madde analizden çıkarılmıştır. Tekrar yapılan açımlayıcı faktör analizinde ölçeğin tek faktörlü yapısının olduğu farklı yöntemler kullanılarak belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda madde faktör yüklerinin ve madde toplam ilişkilerinin uygun olduğu görülmüştür (bkz. Kokoç, 2020; Yong ve Pearce, 2013). Sonrasında yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ise ölçek modelinin uyum indisleri incelenmiş ve iyi düzeyde uyum gösterdikleri belirlenmiştir (bkz. Schermelleh-Engel ve diğerleri, 2003). Madde-yapı bağıntısı kurulan ölçme modelinde standartlaştırılmış faktör yüklerinin kabul edilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (bkz. Yong ve Pearce, 2013). Yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda ise ölçek uyarlamasının geçerli (bkz. Fornell ve Larcker, 1981) ve güvenilir (bkz. Nunnally ve Bernstein, 1994) olduğu görülmüştür.

Araştırmada uyarlanan ölçek formu kullanılarak öğrencilerin çevrimiçi ödevlerde dikkat dağılımları demografik özellikleri bağlamında incelenmiştir. Buna göre çevrimiçi ödev yaparken erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha fazla dikkat dağılımları yaşadıkları belirlenmiştir. Alanyazında erkeklerin kadınlara göre dikkatlerini daha uzun süre sürdürebildiklerine dair bulgular olsa da (İlgaz, Kokoç, Akçay ve Altun, 2019), Xu ve arkadaşları (2020) bu duruma ilişkin olarak kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre akademik görevleri ciddiye aldıkları (Hanson, Drumheller, Mallard, McKee ve Schlegel, 2010) ve yeni medya ve teknolojilere yönelik dikkat dağıtıcılar ile daha fazla başa çıkabildiklerini (Wu ve Cheng, 2019) ifade etmiştir. Türkiye’de benzer yaş gruplarında yapılan bir araştırmada ise sosyal medya kullanımında kadınları daha fazla kontrollü davranış gösterdikleri, erkeklerin kullanma konusunda kendileri ile çatıştıkları belirtilmiştir (Çiftçi, 2018). Buna göre çevrimiçi ödevlerde kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre dikkat dağıtıcılarla başa çıkabildikleri söylenebilir.

Araştırmada incelenen diğer demografik değişkenler yaş ve sınıf düzeyleridir. Öğrencilerin çevrimiçi ödevlerde dikkat dağılımlarının yaş ve sınıf düzeylerine göre değişkenlik göstermediği belirlenmiştir. Bu durumun sebebi olarak araştırmada belirlenen yaş ve sınıf gruplarının birbirlerinden yeteri kadar ayrılmadıkları ve dolayısıyla çevrimiçi ödevlerde birbirlerine benzer davranışlar sergileyecekleri düşünülebilir. Öğrencilerin yine yaş aralıklarının yaklaşık olduğu bir çalışmada sürdürülebilir dikkat düzeylerinin farklılık göstermediği belirlenmiştir (İlgaz ve diğerleri, 2019). Çevrimiçi ödevlere dönük yaş aralıklarının birbirlerinden uzak olduğu çalışmalarda ise genç yaştaki öğrencilerin ileri yaştaki öğrencilere göre daha çevrimiçi ödevleri ilgi çekici, yararlı olduğu ve dolayısıyla memnun edici olduğu belirtilmiştir (Boz Yuksekdağ, İbileme ve Karadağ, 2021). Dolayısıyla erken yaştaki ve sınıf düzeylerindeki öğrencilerin çevrimiçi ödevlerde dikkat dağıtıcılarla başa çıkabileceği düşünülebilir.

Araştırmada öğrencilerin çevrimiçi ödevlerde dikkat dağılımları ile özdüzenlemenin dikkat kontrolü arasındaki ilişki incelenmiştir. Bireyin kişisel hedeflerinin gerçekleşmesi amacıyla yaptığı işlerde dikkat kontrolünü ifade eden özdüzenlemenin dikkat kontrolü ile öğrencilerin çevrimiçi ödevlerinde dikkat dağılımı arasında negatif ilişki olduğu görülmüştür. Dikkat kontrolü yüksek olan bireylerin çevresindeki dikkat dağıtıcılarla başa çıkabilme eğilimi içerisinde olması beklendiği bir sonuç olmuştur. Literatürde yapılan birden çok çalışmada da iki durum birbirlerine karşıt olarak ifade edilmiştir (Caris, 2019; Chu, Qaisar, Shah ve Jalil, 2021). Benzer biçimde yapılan çalışmalarda ödevleri yaparken sosyal medya kullanımına ilişkin davranışları ifade eden sosyal medyayla çoklu görev yapma davranışları ile öz düzenlemenin dikkat kontrolü arasında negatif ilişki olduğu bulunmuştur (Kokoç, 2021). Aralarındaki ilişkinin düşük düzeyde olması ise bağlamlarının birbirlerinden farklı olmasından dolayı kaynaklandığı düşünülebilir.

SONUÇ

Yapılan çalışmada Türkiye'deki eğitim fakültesi öğrencilerinin çevrimiçi ödevlerde dikkat dağılması algılarını belirlemek için bir ölçme aracının Türk kültürüne uyarlanması yapılmıştır. Yapılan analizler doğrultusunda iyi düzeyde psikometrik özellikler gösteren, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı uyarlanmıştır. Özellikle COVID-19 döneminden sonra önemi fark edilen ve her geçen gün önemi daha da artan çevrimiçi öğrenme ortamlarında verilen çevrimiçi ödevlerde öğrencilerin dikkat dağılma davranışlarını anlamak için uyarlanan bu ölçme aracı kullanılabilir.

Çalışmada erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha fazla çevrimiçi ödevlerde dikkat dağılması yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre bireyler arasındaki bu farklılığın azaltılması için literatürde farklı amaçlar doğrultusunda (Wu ve Xie, 2018) yapılan zaman kısıtlaması gibi uygulamaların etkisi araştırılabilir. Cinsiyetin dışında bu çalışmada öğrencilerin yaş ve sınıf düzeylerine göre çevrimiçi ödevlerde dikkat dağılmaları incelenmiştir. Öğrencilerin yaşlarına ve sınıf düzeylerine göre çevrimiçi ödevlerde dikkat dağılmalarının farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Gelecek çalışmalarda yaş ve sınıf düzeylerinin birbirlerinden daha ayrılmış gruplar oluşturularak değerlendirilmesi bu sonucun derinleşmesine katkı sunması bakımından önerilmektedir. Çalışmada son olarak özdüzenlemenin dikkat kontrolü ile çevrimiçi ödevlerde dikkat dağılması arasındaki ilişki incelenmiştir. Aralarında negatif, düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

KAYNAKÇA

- Akçapınar, G., ve Kokoç, M. (2020). Analyzing the relationship between student's assignment submission behaviors and course achievement through process mining analysis. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 11(2), 386–401. <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.711683>
- Akçay, A., ve Çelik, H. (2017). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin e-posta yazma becerileri üzerine bir araştırma. *Journal of Kazım Karabekir Education Faculty*, 35, 184–197. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunikkefd/issue/33367/341299> adresinden erişilmiştir.
- Alakurt, T. (2019). Email usage: Much more than a habit! *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 885–903. <https://doi.org/10.14686/buefad.482357>
- Ali, M., Yaacob, R. A. I. R., Endut, M. N. A. A., ve Sulam, M. (2018). The influence of contents utility on students' use of social media. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 26, 93–110. [http://www.pertanika.upm.edu.my/resources/files/Pertanika%20PAPERS/JSSH%20Vol.%2026%20\(S\)%20Jan.%202018/06%20JSSH\(S\)-0655-2018-8thProof.pdf](http://www.pertanika.upm.edu.my/resources/files/Pertanika%20PAPERS/JSSH%20Vol.%2026%20(S)%20Jan.%202018/06%20JSSH(S)-0655-2018-8thProof.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Alpar, R. (2014). *Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlilik (3. Baskı)*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Boz Yüksekdağ, B., İbileme, A. İ., ve Karadağ, N. (2021). Açık ve uzaktan öğrenmede öğrenenlerin ödevlere ilişkin memnuniyetlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1525–1552. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/67470/860508> adresinden erişilmiştir.
- Broadbent, D. E. (1958). *Perception and communication*. London: Pergamon Press.
- Brunvand, S., ve Abadeh, H. (2010). Making online learning accessible: Using technology to declutter the web. *Intervention in School and Clinic*, 45(5), 304–311. <https://doi.org/10.1177/1053451209359075>

- Caris, N. (2019). *Does new technology use influence our attentional control?: The impact of media multitasking and push notifications on distractibility*. Tilburg University.
- Chow, A. F. (2015). Online homework impact in undergraduate mathematics and business statistics courses. *Educational Studies*, 41(3), 244–248. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.961902>
- Chu, J., Qaisar, S., Shah, Z., ve Jalil, A. (2021). Attention or Distraction? The Impact of Mobile Phone on Users' Psychological Well-Being. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.612127>
- Çiftçi, H. (2018). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 417–434. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mjss/issue/43010/520789> adresinden erişilmiştir.
- Cooper, H. (1989). *Homework (Research on teaching monograph series)*. New York: Longman.
- Corbetta, M., Patel, G., ve Shulman, G. L. (2008). The reorienting system of the human brain: From environment to theory of mind. *Neuron*, 58(3), 306–324. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2008.04.017>
- Corbetta, M., ve Shulman, G. L. (2002). Control of goal-directed and stimulus-driven attention in the brain. *Nature Reviews Neuroscience*, 3, 201–215. <https://doi.org/10.1038/nrn755>
- Cronbach, L. J., ve Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52(4), 281–302. <https://doi.org/10.1037/h0040957>
- Davis, J. L., ve McDonald, T. (2014). Online homework: Does it help or hurt in the long run? *121st ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings*. <https://doi.org/10.18260/1-2--22885>
- Demiraslan-Çevik, Y., Haşlamam, T., Kuşkaya-Mumcu, F., ve Gökçearslan, Ş. (2015). Özdüzenlemenin dikkat kontrolü boyutu: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Başkent University Journal of Education*, 2(2), 229–238. <https://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/49> adresinden erişilmiştir.
- Diehl, M., Semegon, A. B., ve Schwarzer, R. (2006). Assessing attention control in goal pursuit: A component of dispositional self-regulation. *J Pers Assess.*, 86(3), 306–317. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8603_06
- Dontre, A. J. (2021). The influence of technology on academic distraction: A review. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(3), 379–390. <https://doi.org/10.1002/hbe2.229>
- Doorn, D. J., Janssen, S., ve O'Brien, M. (2010). Student attitudes and approaches to online homework. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 4(1), 1–20. <https://doi.org/10.20429/ijstol.2010.040105>
- Duffy, P. L., Enneking, K. M., Gampp, T. W., Amir Hakim, K., Coleman, A. F., Laforest, K. V., ... Grove, N. P. (2019). Form versus function: A comparison of lewis structure drawing tools and the extraneous cognitive load they induce. *Journal of Chemical Education*, 96(2), 238–247. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.8b00574>
- Feng, M., ve Roschelle, J. (2016). Predicting students' standardized test scores using online homework. *Proceedings of the 3rd ACM Conference on Learning at Scale Conference - L@S '16*, 213–216. Edinburgh: Association for Computing Machinery.
- Fornell, C., ve Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. <https://doi.org/10.2307/3151312>

- Gebru, M. T., Phelps, A. J., ve Wulfsberg, G. (2012). Effect of clickers versus online homework on students' long-term retention of general chemistry course material. *Chemistry Education Research and Practice*, 13(3), 325–329. <https://doi.org/10.1039/c2rp20033c>
- Hambleton, R. K., ve Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1(1), 1–13. <https://www.jattjournal.com/index.php/atp/article/view/48345> adresinden erişilmiştir.
- Hanson, T. L., Drumheller, K., Mallard, J., McKee, C., ve Schlegel, P. (2010). Cell Phones, text messaging, and facebook: Competing time demands of today's college students. *College Teaching*, 59(1), 23–30. <https://doi.org/10.1080/87567555.2010.489078>
- Hollis, R. B., ve Was, C. A. (2016). Mind wandering, control failures, and social media distractions in online learning. *Learning and Instruction*, 42, 104–112. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.007>
- Hu, L. T., ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- İlgaz, H., Kokoç, M., Akçay, A., ve Altun, A. (2019). A norm study of computerized sustained attention test among university students. *Elementary Education Online*, 18(3), 1036–1045. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.610166>
- Imhof, C., Bergamin, P., ve McGarrity, S. (2021). Prediction of dilatory behaviour in online assignments. *Learning and Individual Differences*, 88. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102014>
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 141–151. <https://doi.org/10.1177/00131644600200116>
- Kokoç, M. (2020). Açık ve uzaktan öğrenmede esneklik ölçeğini Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 10(2), 366–385. <https://doi.org/10.17943/etku.643358>
- Kokoç, M. (2021). The mediating role of attention control in the link between multitasking with social media and academic performances among adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 62, 493-501. <https://doi.org/10.1111/sjop.12731>
- Kokoç, M., Akçapınar, G., ve Hasnine, M. N. (2021). Unfolding students' online assignment submission behavioral patterns using temporal learning analytics. *Educational Technology and Society*, 24(1), 223–235. <https://www.jstor.org/stable/26977869> adresinden erişilmiştir.
- Malevich, K. (2011). *The accuracy and validity of online homework systems mathematics and statistics*. University of Minnesota Duluth, Minnesota.
- Maltese, A. V., Tai, R. H., ve Fan, X. (2012). When is homework worth the time ? Evaluating the association between homework and achievement in high school science and math. *The High School Journal*, 96(1), 52–72. <https://doi.org/10.1353/hsj.2012.0015>
- Miller, H. C., Pattison, K. F., DeWall, C. N., Rayburn-Reeves, R., ve Zentall, T. R. (2010). Self-control without a “self”? Common self-control processes in humans and dogs. *Psychological Science*, 21(4), 534–538. <https://doi.org/10.1177/0956797610364968>
- Miller, M. D., Doherty, J. J., Butler, N. M., ve Coull, W. G. (2020). Changing counterproductive beliefs about attention, memory, and multitasking: Impacts of a brief, fully online module. *Applied Cognitive Psychology*, 34(3), 710–723. <https://doi.org/10.1002/acp.3662>

- Montelongo, R., ve Eaton, P. W. (2020). Online learning for social justice and inclusion: The role of technological tools in graduate student learning. *International Journal of Information and Learning Technology*, 37(1/2), 33–45. <https://doi.org/10.1108/IJILT-11-2018-0135>
- Myrick, J. G. (2015). Emotion regulation, procrastination, and watching cat videos online: Who watches Internet cats, why, and to what effect? *Computers in Human Behavior*, 52, 168–176. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.06.001>
- Nunnally, J. C., ve Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw- Hill.
- Nuraeni, N., Suryaningsih, I., ve Aisyah, S. (2021). Students' view on using online application to work on online assignment. *Seltics*, 4(1), 17–29. <https://doi.org/10.46918/seltics.v4i1.940>
- Orçan, F. (2018). Exploratory and confirmatory factor analysis: Which one to use first? *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 9(4), 414–421. <https://doi.org/10.21031/epod.394323>
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi* (2. Baskı; S. Balcı ve B. Ahi, Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Rahmawati, M. S., ve Soekarta, R. (2021). Social media-based e-learning and online assignments on algebraic materials. *Jurnal Pendidikan Matematika*, 15(2), 175–190. <https://doi.org/10.22342/jpm.15.2.13714.175-190>
- Raykov, T., ve Marcoulides, G. A. (2011). *Introduction to psychometric theory*. New York: Taylor ve Francis.
- Richards-Babb, M., Drelick, J., Henry, Z., ve Robertson-Honecker, J. (2011). Online homework, help or hindrance? What students think and how they perform. *Journal of College Science Teaching*, 40(4), 81–93. https://assess.ucr.edu/sites/default/files/2019-02/richards-babbdrelickhenryrobertson-honecker_2011.pdf adresinden erişilmiştir.
- Robinson, C. (2017). Technology tools for paperless homework. *Science Scope*, 41(4), 18–21. <https://www.proquest.com/openview/ca4c9aeed3a3d951eebeae91a286ad66/1?cbl=36017&pqorigsite=gscholar&parentSessionId=xg9KH9SJeaOuph%2BiO38KJCFvY8k%2FE0sGDhPEIkuhWhM%3D> adresinden erişilmiştir.
- Roschelle, J., Feng, M., Murphy, R. F., ve Mason, C. A. (2016). Online mathematics homework increases student achievement. *AERA Open*, 2(4), 1–12. <https://doi.org/10.1177/2332858416673968>
- Sarmiento, C. P. (2017). Student perceptions of online homework in mathematics of accounting and finance. *Advanced Science Letters*, 23(2), 1122–1125. <https://doi.org/10.1166/asl.2017.7513>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23–74. <https://psycnet.apa.org/record/2003-08119-003> adresinden erişilmiştir.
- Schwarzer, R., Diehl, M., ve Schmitz, G. S. (1999). *Self-regulation*. http://userpage.fu-berlin.de/~health/selfreg_e.htm adresinden erişilmiştir.
- Singla, K., Chenicherri, M., Kumar, C. M., Jacob, S. R., ve Khan, S. (2020). Evaluation of various designs of online assignments: Gender wise perception of medical students. *European Journal of Molecular & Clinical Medicine*, 7(11), 9229–9234. https://ejmcm.com/article_12015.html adresinden erişilmiştir.
- Sun, M., ve Tang, X. (2021). Design and management of students' homework of advanced mathematics based on online teaching. İçinde C. Huang, Y.-W. Chan, & N. Yen (Ed.), 2020

International Conference on Data Processing Techniques and Applications for Cyber-Physical Systems (ss. 139–145). https://doi.org/10.1007/978-981-16-1726-3_17

- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). New Jersey: Pearson.
- Tinsley, H. E. A., ve Tinsley, D. J. (1987). Uses of factor analysis in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 34(4), 414–424. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.34.4.414>
- Wells, A., ve Matthews, G. (2015). Attention: Basic conceptual and theoretical issues. İçinde A. Wells ve G. Matthews (Ed.), *Attention And Emotion: A Clinical Perspective* (ss. 17–38). New York: Psychology Press.
- Williams, B., Onsmann, A., ve Brown, T. (2010). Exploratory factor analysis: A five-step guide for novices. *Australasian Journal of Paramedicine*, 8(3), 1–13. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.475.8594&rep=rep1&type=pdf> adresinden erişilmiştir.
- Wu, J. Y., ve Cheng, T. (2019). Who is better adapted in learning online within the personal learning environment? Relating gender differences in cognitive attention networks to digital distraction. *Computers and Education*, 128, 312–329. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.016>
- Wu, J. Y., ve Xie, C. (2018). Using time pressure and note-taking to prevent digital distraction behavior and enhance online search performance: Perspectives from the load theory of attention and cognitive control. *Computers in Human Behavior*, 88, 244–254. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.07.008>
- Xu, J. (2013). Why do students have difficulties completing homework? The need for homework management. *Journal of Education and Training Studies*, 1(1), 98–105. <https://doi.org/10.11114/jets.v1i1.78>
- Xu, J. (2015). Investigating factors that influence conventional distraction and tech-related distraction in math homework. *Computers and Education*, 81, 304–314. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.024>
- Xu, J., Núñez, J. C., Cunha, J., ve Rosário, P. (2020). Online homework distraction scale: A validation study. *Psicothema*, 32(4), 469–475. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.60>
- Yılmaz, M., ve Doğusoy, B. (2020). Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28 (6), 2362-2375. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.692492>
- Yılmaz, R., Sezer, B., ve Yurdugül, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma durumları ve alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Mevcut durum ve geleceğe bakış. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 2(1), 1-18. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eetd/issue/38495/425239> adresinden erişilmiştir.
- Yolcu, H. H., ve Han, T., (2018). University students' technology skills for social and learning objectives. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 12(1), 527-547. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.437854>
- Yong, A. G., ve Pearce, S. (2013). A beginner's guide to factor analysis: Focusing on exploratory factor analysis. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 9(2), 79–94. <https://doi.org/10.20982/tqmp.09.2.p079>
- You, J. W. (2015). Examining the effect of academic procrastination on achievement Using LMS Data in e-Learning. *Educational Technology & Society*, 18(3), 64–74. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.18.3.64> adresinden erişilmiştir.

Yükseköğretim Kurulu. (2020). *YÖK'ten üniversitelerdeki sınavların yüz yüze gerçekleştirilemeyeceğine ilişkin karar*. <https://covid19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar/19-universitelerdeki-sinavlara-iliskin-karar.pdf> adresinden erişilmiştir.

Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/PamukkaleBildiri.pdf> adresinden erişilmiştir.

Yurdugül, H., ve Alsancak Sarıkaya, D. (2013). The scale of online learning readiness: A study of validity and reliability. *Education and Science*, 38(169), 391–406. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2420> adresinden erişilmiştir.

Zhou, Y., Chai, C. S., Liang, J. C., Jin, M., ve Tsai, C. C. (2017). The relationship between teachers' online homework guidance and technological pedagogical content knowledge about educational use of web. *Asia-Pacific Education Researcher*, 26(5), 239–247. <https://doi.org/10.1007/s40299-017-0344-3>

EK 1: Ölçek Formu

Çevrimiçi Ödevlerde Dikkat Dağılması Ölçeği
Online Homework Distraction Scale

		Asla	Nadiren	Ara Sıra	Sıklıkla	Her Zaman
M1*	Çevrimiçi ödevlerimi yaparken hayal kurarım. <i>Daydream while doing online assignments</i>					
M2	Yaptığım ödevle/şeyle ilgisi olmayan sohbetler başlatırım. <i>Start conversations unrelated to what I am doing</i>					
M3	En sevdiğim TV programını izlemek için çevrimiçi ödevlerimi yapmayı bırakırım. <i>Stop online assignments to watch my favorite TV show</i>					
M4	Video oyunlar oynamak için çevrimiçi ödevlerimi yapmayı bırakırım. <i>Stop online assignments to play video games</i>					
M5*	E-postalara bakmak veya e-posta göndermek için çevrimiçi ödevlerimi yapmayı bırakırım. <i>Stop online assignments to send or receive email</i>					
M6	Mesajlaşmak için çevrimiçi ödevlerimi yapmayı bırakırım. <i>Stop online assignments to send or receive text messages</i>					

* Ölçeğin Türkçe Formunda yer almayan maddelerdir.

EXTENDED ABSTRACT

Homeworks are learning tasks that support learning given by the teacher for students to do in or outside the learning environment. Homework is a meaningful part of education and helps to evaluate the impact of teaching, encourage learning, and improve the quality of learning. Today, paper and pencil assignments have been replaced by online homework.

Online homework has several benefits for students and teachers. Thanks to online homework, students get their feedback quickly, see their learning deficiencies quickly and increase their learning. It provides flexibility in terms of place and time (as determined by the teacher). This situation satisfies the students and provides a positive attitude. Teachers, on the other hand, can quickly collect, evaluate, give feedback and digitally store large amounts of homework. In this respect, online homework reduces the workload of teachers.

Students may delay or not submit online homework. It is important to investigate the reasons for this situation. One of them may be the distractions around you while doing online homework. Because while students are doing online learning activities, the technologies around them, the internet, social media, television, or the conversation of their family members can be distracting. As it is in the nature of people's attention, students can either do their homework on purpose or turn to external stimuli. While doing homework, students need to cope with the distractions around them and focus on the homework.

In this study, I adapted the "Distraction Scale in Online Assignments" developed by Xu ve diğeri (2020) to Turkish culture. This scale allows for evaluating students' levels of coping with distractions around them while doing online homework. It will be useful to better understand the negative behaviors of the students and to take precautions.

The adaptation process of the scale was carried out in three phases. These are the preparatory phases, phase I and phase II. During the preparation phase, I obtained permission from the authors who developed the scale to adapt it to Turkish. I, a field expert and a language expert took part in the Turkish translation. The translated form of the scale into Turkish was evaluated by two field experts and two language experts.

In the first stage, I collected data with the translated scale form. 212 students participated in this stage. I performed exploratory and confirmatory factor analysis with the collected data. Then I performed validity and reliability analyses and reached the final version of the scale. In phase I, I collected data with the translated scale form. 212 students participated in this phase. I performed exploratory and confirmatory factor analysis with the collected data. Then I performed validity and reliability analyses and reached the final version of the scale. In phase II, I examined the difference between students' online homework distractions according to some demographic characteristics. I also examined the relationship between students' online homework distractions and controls of self-regulation.

Before the exploratory factor analysis, I examined the assumptions that the data should be likert type, show multivariate normality, and sufficient number of observations. After the exploratory factor analysis, I excluded two items with item factor loadings below .40. After performing the exploratory factor analysis again, the Kaiser-Meyer-Olkin value is .761. In addition, the value reached as a result of the Barlett sphericity test is significant ($p < .05$). Accordingly, the number of observations is sufficient and suitable for factor analysis.

To determine the factor number of the scale, I used Kaiser criteria and a scree plot. It was determined that the Kaiser criterion had a factor number greater than 1 (2,225). The eigenvalue of the second structure after it is .647. The scree plot given in Figure 2 supported this conclusion. The single-factor and four-item scale structure explained 55.635% of the total variance. The factor loads of the scale items were $M2 = .708$, $M3 = .777$, $M4 = .720$, and $M6 = .775$. The item-total relations of the scale items are $M2 = .502$, $M3 = .603$, $M4 = .519$, $M6 = .601$. Accordingly, the factor loadings of the scale items and the item-total relationship are at an acceptable level.

As a result of confirmatory factor analysis, the fit indices of the model were $\chi^2/df = 1.29$, $RMSEA = .000$, $GFI = .999$, $CFI = 1.00$, $NFI = .998$, and $AGFI = .997$. Accordingly, the scale model fits are at a good level. When the item structure relations of the scale are examined, the standardized factor loads are between .58 and .70. It was determined that the t values of the factor loads were also significant ($p < .05$).

As a result of the convergent validity analysis of the scale, the AVE value is .556. Three different values were examined for the reliability of the scale. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient is $\alpha=.733$, the McDonald Omega coefficient is $\omega=.735$, and the convergence reliability is .833. Accordingly, the scale is valid and reliable.

As a result of the analysis, online homework distraction shows a significant difference according to gender ($p<.10$). In addition, it was determined that age and grade level did not have a significant effect on distraction in doing online homework ($p>.05$). In addition, there is a significant relationship between students' online homework distraction and control of self-regulation ($r=-.341$, $p<.01$).

In this study, I adapted a scale to determine the ability of education faculty students in Turkey to cope with the distractions around them while doing homework online. As a result of the analyzes made in the study, the factor loadings of the items and the item-total relations were appropriate in the scale adaptation. The fit indices of the scale model are at a good level. Standardized factor loads are acceptable. As a result of the analyzes made, the scale adaptation is valid and reliable. Accordingly, it is recommended to use this scale adapted to Turkish in order to understand the distraction behaviors of students in doing online homework.

According to analyzes made in the context of demographic characteristics, men are more distracted when doing online homework than women. Students' ages and grade levels have no effect on distraction. In addition, there is a significant negative relationship between the distraction of students in doing online homework and the control of self-regulation.

Ortaokul Matematik Öğretmeni Adaylarının Kesirlerle Bölmeye Yönelik Dönüşüm Bilgilerindeki Değişim

Changes in Middle School Pre-Service Mathematics Teachers' Transformation Knowledge of Fraction Division

Ebru Mutlu¹, Asuman Duatepe Paksu²

¹ Sorumlu Yazar, Öğr. Gör. Dr., Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye, emutlu@pau.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0003-3314-8346>)

² Prof. Dr., Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye, aduatepe@pau.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0003-2504-6294>)

Geliş Tarihi: 18.03.2022

Kabul Tarihi: 25.10.2022

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, kesirlerle bölme öğretimine yönelik Mesleki Gelişim Süreci'ne katılan ortaokul matematik öğretmeni adaylarının alan ve alan öğretimi bilgilerindeki değişimi Dörtlü Bilgi Modeli'nin Dönüşüm Bilgisi bileşenine dayalı olarak tespit etmektir. Çalışma 2019-2020 öğretim yılında bir devlet üniversitesinde öğrenim gören dört son sınıf ortaokul matematik öğretmeni adayı ile nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeline dayalı olarak yürütülmüştür. Çalışmada öğretmen adayları ilk olarak herhangi bir müdahale olmadan kesirlerle bölmenin öğretimine yönelik ilk ders planlarını hazırlamışlardır. Ardından bölme ve kesir konularını içeren Mesleki Gelişim Süreci oturumlarına katılmışlar ve bu süreç tamamlandıktan sonra ikinci ders planlarını ve kesirlerle bölme konusunu içeren Mesleki Gelişim Süreci oturumlarının tamamlanmasından sonra da üçüncü ders planlarını hazırlamışlardır. Daha sonra, her öğretmen adayının kesirlerle bölmeye yönelik öğretim süreçleri gözlemlenmiştir. Çalışmanın verileri öğretmen adaylarının yazılı dokümanları, gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemlerden oluşmaktadır. Veriler Dönüşüm Bilgisi'nin alt bileşenleri (örneklerin seçimi, öğretmenin gösterimleri, temsillerin seçimi ve öğretim materyallerinin kullanımı) ile ilişkili tematik kodlamalar kullanılarak içerik analizi ile analiz edilmiş ve öğretmen adaylarının bilgilerindeki değişimler ortaya çıkarılmıştır. Öğretmen adaylarının örneklerin seçimi ve temsillerin seçimi alt bileşenleri kapsamındaki değişimleri diğer alt bileşenlere göre daha fazla olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Dörtlü bilgi modeli, dönüşüm bilgisi, ortaokul matematik öğretmeni adayı, kesirlerle bölme.

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the change in the content and pedagogical content knowledge of pre-service mathematics teachers who participated in the Professional Development Process for teaching division with fractions, based on the Transformation Knowledge component of the Knowledge Quartet Model. The study was conducted with four senior secondary school mathematics pre-service teachers studying at a state university in the 2019-2020 academic year, based on the case study model, one of the qualitative research methods. In the study, pre-service teachers first prepared their first lesson plans for the teaching of fractions division without any intervention. Then, they participated in the Professional Development Process sessions on division and fractions, and after this process was completed, they

*Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü PAU BAP Koordinasyon Birimi tarafından 2019EĞBE006 nolu proje desteği alınarak hazırlanmış doktora tezinden üretilmiştir.

prepared the second lesson plans and after the completion of the Professional Development Process sessions on fractions division , they prepared the third lesson plans. Then, they participated in the Professional Development Process sessions on division and fractions, and after this process was completed, they prepared the second lesson plans and after the completion of the Professional Development Process sessions on fraction divisions, they prepared the third lesson plans. Then, the teaching processes of each pre-service teachers for dividing by fractions were observed. The data of the study consists of written documents of pre-service teachers, semi-structured interviews, and observations. The data were analyzed by content analysis using thematic codings related to the sub-components of Transformation Knowledge (selection of examples, teacher's demonstration, selection of representations, and use of teaching materials) and changes in pre-service teachers' knowledge were revealed. The changes of the pre-service teachers within the scope of the selection of examples and the selection of representations sub-components were more than the other sub-components.

Key words: Knowledge quartet, transformation knowledge, middle school pre-service mathematics teachers, division of fraction.

GİRİŞ

Kesirler, kesirlerle yapılan işlemler ve bu işlemlerin anlamları gerçek hayat durumlarının anlaşılması ve daha ileri matematik konularının öğrenilmesi için oldukça önemlidir. Kesirlerle yapılan işlemlerden özellikle bölme işlemine yönelik kavramsal anlamının eksik olduğu ve ezberle yaklaşımın ön planda olduğu görülmektedir. Bölme işleminin diğer işlemlere göre daha zor ve kesirlerin doğal sayılara göre daha karmaşık bir yapıya sahip olması kesirlerle bölmeyi anlaşılması en zor konulardan biri yapmaktadır (Ma, 1999).

Alanyazın öğretmen ve öğretmen adaylarının kesirlerle bölmeye ilişkin yapmış oldukları işlemlerde kavram yanlışlarının ve sınırlılıklarının olduğunu göstermektedir (Ball, 1990; Işıksal, 2006; Kılcan, 2006; Leung ve Carbone, 2013; Li ve Kulm, 2008; Ma, 1999; Seçir, 2017; Tanışlı, Ayber ve Karakuzu, 2018; Tirosh, 2000). Yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin alan ve alan öğretim bilgilerindeki eksiklikler nedeniyle kesirlerle bölmeyi tam olarak anlamlandıramadıkları ve verilen bir kesirlerle bölme işlemine uygun bir problem kurmada sorunlar yaşadıkları (Ball, 1990; Doğan-Coşkun, 2019; Getenet ve Callingham, 2021; Wahyu, Kuzu, Subarinah, Ratnasari ve Mahfudy, 2020), kesirlerle bölme işlemi daha çok ters çevir çarp algoritmasını kullanarak yaptıkları ancak algoritmanın gereçlendirmesini yapamadıkları için öğretim süreçlerinde öğrencilerin daha çok işlemsel becerilerine odaklandıkları ve bilgilerinin daha çok işlemsel düzeyde kaldığı (Alenazi, 2016, Kayhan-Altay ve Kurt-Erhan, 2017; Kılcan, 2006; Li ve Smith, 2007; Ma, 1999; Seçir, 2017; Tanışlı vd., 2018; Toluk-Uçar, 2011; Rayner, 2007; Zembat, 2004), bölmenin paylaşırma ya da ölçme anlamına yönelik modellere doğru bir şekilde yer vermede eksiklikler olduğu (Doğan-Coşkun, 2019; Kılcan, 2006; Leung ve Carbone, 2013; Simon, 1993), bölme işlemi açıklarken kullandıkları modellerde bölme işlemi yerine çarpma işleminin anlamını yükleme nedeniyle de modelleri kullanırken sınırlılıklarının olduğu belirlenmiştir (Ball, 1990; Lamberg ve Wiest, 2015; Li ve Kulm, 2008; Orrill, Sexton, Lee ve Gerde, 2008). Ayrıca öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin kesirlerle bölmeyi içeren farklı temsil şekillerini birbirleri ile ilişkilendiremedikleri, öğretimlerinde algoritmaları öğrencilere ezberleterek yer verdikleri ve kavramın gelişiminin sağlanabilmesi için herhangi bir materyal kullanmadıkları tespit edilmiştir (Borko, Eisenhart, Brown, Underhill, Jones ve Agard, 1992; Işıksal, 2006; Kılcan, 2006; Leung ve Carbone, 2013; Tanışlı vd., 2018; Toluk-Uçar, 2011).

Tüm bunların yanı sıra öğretmen adaylarına ve öğretmenlere, kesirlerle bölme işleminin anlamını, farklı temsilleri kullanabilmeyi, kuralların gereçlerini açıklamayı, problem oluşturabilmeyi içeren öğretim fırsatları verildiğinde alan ve alan öğretimi bilgilerinde gelişim gösterdikleri belirtilmiştir (Lamberg ve Wiest, 2015; Rayner, 2007; Seçir, 2017; Tirosh, 2000; Zembat, 2004).

Ball (1988) matematik öğretmenlerinin “kendi için” matematik bilme ile “matematiği başkasına öğretme” arasındaki farkı ayırt edebilmeleri gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenler, alan bilgilerini öğretimsel olarak kullanılabilir duruma dönüştürürken, seçtikleri örnekler ve gösterimlerle, kullandıkları temsiller ve materyallerle bilginin öğrencilere ulaşmasında yol gösterici olmalıdır. Bu nedenle öğretmenlerin derin alan ve alan öğretimi bilgilerinin olması önemli olup bu bilgilerin belirlenmesi ve eksikliklerin tespit edilerek geliştirilmesi gerekmektedir. Alanyazında öğretmen ve öğretmen adaylarının alan ve alan öğretimi bilgilerini birlikte değerlendiren pek çok çalışma bulunmaktadır (Ball, 1990; Lee, 2010; Li ve Kulm, 2008; Lin, 2017; Rowland, Huckstep ve Thwaites, 2005; Tirosh, 2000; Tirosh, Tsamir ve Hershkovitz, 2008). Alan öğretimi bilgisi gerçek sınıf ortamlarında öğretim sırasında daha iyi gözlenen bir bilgi türü olup (Bukova-Güzel ve Kula-Ünver, 2016; Tanışlı vd., 2018) sadece sınıf ortamları dışında yapılan görüşmeler, hazırlanan ders planları ya da anketlerin değerlendirilmesi öğretmenlerin alan öğretimi bilgilerinin gerçek anlamda ortaya çıkarılmasında yetersiz kalabileceğinden dolayı sınıf içi uygulamalar da dikkate alınmalıdır (Ball, Hill ve Bass, 2005; Bukova-Güzel ve Kula-Ünver, 2016). Sınıf içi uygulamaların incelenmesi gerekliliği göz önünde bulundurulduğunda, matematik öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının hem alan bilgilerinin hem de alan öğretimi bilgilerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için araştırmacılar öğretmenlerin uygulamalarını detaylı bir şekilde analiz ederek Dörtlü Bilgi Modeli (Knowledge Quartet) olarak isimlendirilen bir model önermişlerdir (Rowland vd., 2005). Bu nedenle Dörtlü Bilgi Modeli, matematik öğretmeni adaylarının bilgilerini değerlendirmede ve geliştirmede güçlü bir model olarak ele alınabilir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının alan ve alan öğretimi bilgilerine Dörtlü Bilgi Modeli perspektifiyle odaklanılmıştır. Matematik öğretmeni adaylarının ardışık öğretim süreçleri incelenerek ortaya çıkarılmış olan Dörtlü Bilgi Modeli sadece öğretmenin ne bildiğine değil öğretimini nasıl gerçekleştirdiğine de yönelik değerlendirme ve bunları geliştirme imkânı sunmaktadır (Rowland vd., 2005). Dörtlü Bilgi Modeli'nin öğretimle ilişkili bir şekilde matematik içerik bilgisine yönelik önemli fikirler sunması ve öğretim süreci sırasında hem alan bilgisi hem de alan öğretimi bilgisinin gözlemlenebileceği yollarının ayrıntılı olarak tanımlanması (Rowland, 2013) çalışmanın amacı doğrultusunda kullanışlı olarak değerlendirilmiştir.

Dörtlü Bilgi Modeli, temel bilgi, dönüşüm bilgisi, ilişki kurma bilgisi ve beklenmeyen olaylar bilgisi olmak üzere dört bileşenden ve bu bileşenlerin alt bileşenlerinden oluşmaktadır. Bu bileşenlerden temel bilgi bileşeni, öğretmenin teorik alt yapı ve inançlarını kapsamaktadır. İlişki kurma bilgisi bileşeni derslerin birbirleri ile ilişkili bir şekilde yürütülmesi için gerekli durumları; beklenmeyen olaylar bilgisi bileşeni ise öğretmenin öğrencilerin düşüncelerine cevap verme ve sınıf ortamında planlanmayan beklenmeyen durumlara karşı verdikleri tepkiler ile ilgilidir. Dönüşüm bilgisi bileşeni öğretimin hem planlanmasında hem de uygulanması sürecinde kullanılan örnekleri, gösterimleri, temsilleri ve materyalleri içermektedir. Dönüşüm bilgisi planlanma ve öğretimi gerçekleştirme aşamalarıyla doğrudan ilişkili olması ve öğretmenin kendi matematiksel bilgisini öğrencilerinin öğrenebileceği forma dönüştürmesini kapsamaması (Rowland, Turner, Thwaites ve Huckstep 2009) yönleriyle bu çalışmada odak noktası olarak belirlenmiştir. Dönüşüm bilgisi, öğretmenin bir kavramın oluşumuna yardımcı olmak için kullandığı; i) örneklerin seçimi, ii) öğretmenin gösterimleri, iii) temsillerin seçimi, iv) öğretim materyallerinin kullanımını alt bileşenlerini kapsamaktadır (Rowland, 2005; 2013; Rowland, Turner ve Thwaites; 2014). Dönüşüm bilgisinin alt bileşenlerine yönelik açıklamalar aşağıda verilmektedir.

1.1. Örneklerin Seçimi

Örnekler, kavramın oluşturulmasında ve işlemlerin gösterilmesinde önemli bir yere sahip (Rowland vd., 2009; 2014) olup öğretimde genellikle iki şekilde kullanılmaktadır: matematiksel kavramların ve işlemlerin öğrenilmesi için verilen örnekler ve öğrencilere alıştırmaya yapmaları için verilen örnekler (pekiştirme örnekleri) (Kula-Ünver, Bukova-Güzel, Tekin-Dede, ve Hıdıroğlu; 2015; Rowland vd., 2009). Kavramların ve işlemlerin öğrenilmesi için kullanılan

örnekler öğrenim kazanımlarına ve sırasına uygun, gerçek yaşam bağlamı dikkate alınarak seçilmelidir (Rowland vd., 2009). Alıştırma örnekleri ise hatırlamayı kolaylaştıran ve işlem hızını artıran pekiştirme uygulamalarını (Schoenfeld, 1992) içermelidir. Rowland ve diğerleri (2009) alıştırmaların yeni verilen bir düşünce ya da yöntemin ardından bunları pekiştirme yapma amacıyla kullanılması gerektiğini belirtmiş olmalarına rağmen, öğretmenlerin öğretimlerinde daha çok birbirini tekrarlayan alıştırmaya örneklerine yer verdikleri tespit edilmiştir (Yusof ve Zakaria, 2010).

1.2. Öğretmenin Gösterimleri

Öğretmenler öğrencilerin kavramları ve işlemleri anlamalarını geliştirmek için etkili öğretim tekniklerine yer vererek işlemlerin nasıl yapılacağını açık bir şekilde göstermeli (Rowland vd., 2009) ve analogileri kullanmalıdırlar (Ball ve Sleep, 2007). Ayrıca öğretmenin soru sormayı öğrencilerin bilgilerini değerlendirmek ve geliştirmek amacıyla etkili bir şekilde kullanılması gerekmektedir (Rowland vd., 2009). Kula (2011) soru sormayı etkili/etkili olmayan soru sorma olarak iki başlık altında ele almış ve etkili soru sormayı, öğrenciyi düşünmeye yöneltme, öğrenci yanıtlarını genişletme, önceki bilgileri hatırlatma, öğrenciye yanlış buldurma amaçlı sorular, etkili olmayan soru sormayı ise doğrudan işlemsel sonucu öğrenme ve kendi sorduğu soruyu kendi cevaplama olarak tanımlamıştır.

1.3. Temsillerin Seçimi

Öğretmenler bilgilerini öğrenciler için anlaşılabilir hale dönüştürmek ve kavramın yapılandırılmasına yardımcı olmak amacıyla farklı temsillerden yararlanmaktadırlar (Rowland vd., 2009). Matematik öğretiminde kullanılan temsiller öğrencilerin kavramları yapılandırırken ve akıl yürütmelerini ortaya çıkarmada önemli olup (Greeno ve Hall;1997) ayrıca aynı durumun farklı temsil şekilleri ile ilişkilendirilmesi öğrencilerin kavram ve işlemleri anlamalarına katkı sağlamaktadır (Bukova-Güzel ve Kula-Ünver, 2016; Özmantar ve Yeşildere, 2010; Turner, 2009). Temsil şekilleri i) grafiksel, ii) sayı doğrusu, iii) tablo, iv) cebirsel gösterimler (Kula; 2011) olarak sınıflandırılırken ayrıca temsil şekillerinden biri olan gerçek yaşam temsillerinin problem çözerken kavramların anlaşılması için önemli bir yere sahip olduğu belirtilmektedir (Akkuş-Çıkla, 2004).

1.4. Öğretim Materyallerinin Kullanımı

İyi ve kalıcı bir öğrenme, öğrenme işlemine katılan duyu organlarının sayısının çokluğu, yaparak öğrenme ortamının sağlanması, somuttan soyuta ve basitten karmaşığa doğru konuların işlenmesiyle gerçekleşmektedir (Çilenti, 1988). Bu bağlamda öğretim materyalleri yardımıyla somut nesnelere kullanılarak öğrencilerin soyut anlamaları desteklenebilecek (Skemp, 1987), modelleri oluşturmada, algoritmalar ve işlemler arasındaki geçişleri kavramalarına fırsatlar verilebilecektir (Masalski, 1999). Ancak bu materyallerinin dersin kazanımlarına ve amaçlarına uygun şekilde tasarlanması, materyalin basit, sade ve anlaşılabilir olması gerekmektedir (Rowland vd., 2009; Yanpar-Şahin ve Yıldırım, 1999).

1.5. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Öğretmenlerinin öğretme yaklaşımları öğrenci öğrenmelerini etkileyen önemli faktörlerden birisidir (Cochran, DeRuitter ve King, 1993). Matematik öğretmenlerinin derin matematik bilgilerinin olması ve bu bilgiyi öğretme süreçlerinde etkili bir şekilde kullanabilecekleri çalışmalara dahil edilmeleri gerekmektedir. Ülkemizde hizmet içi mesleki gelişim süreçlerinin içerikleri ve öğretmenlerin bu süreçlere katılım motivasyonlarının düşük olması (Yirci, 2017) göz önüne alındığında öğretmen yetiştirme programlarının önemi ortaya çıkmaktadır. Öğretmen eğitimcilerinin, matematik öğretmeni adaylarının hem alan hem de alan öğretimi bilgilerini geliştirecek yaklaşımlara sahip olarak tüm süreci yürütmeleri bilgi ve beceri yönünden güçlü öğretmenlerin olmasında oldukça etkilidir. Bu çalışmanın katılımcı öğretmen adaylarının kesirlerle bölme konusuna yönelik alan ve alan öğretimi bilgilerinin gelişiminin desteklenmesinin yanı sıra öğretmen yetiştirme programlarının içeriğine yönelik fikirler

sunacağı düşünülmektedir. Çalışma, tasarım aşamasının ve sonuçlarının farklı matematiksel kavramlar üzerinde öğretmen adaylarının alan ve alan öğretimi bilgilerini geliştirmek için nasıl bir süreç izleneceği ve bu sürecin nasıl yürütüleceği konusunda yol gösterici nitelikte olması nedeniyle önemli görülmektedir.

Çalışmada öğretmen adaylarının alan ve alan öğretimi bilgileri Dörtlü Bilgi Modeli'nin bileşenlerinden Dönüşüm Bilgisi açısından ele alınmıştır. Dönüşüm Bilgisi planlanma ve öğretimi gerçekleştirme aşamalarıyla doğrudan ilişkili olması ve öğretmenin kendi matematiksel bilgisini öğrencilerinin öğrenebileceği forma dönüştürmesini kapsamaması (Rowland vd., 2005, 2009) yönleriyle çalışmada odak noktası olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretim süreçlerinde kullanacakları örnekleri, gösterimleri, temsil seçimleri ve öğretim materyalleri öğrenci öğrenmelerini destekleyecek şekilde seçme ve kullanma yaklaşımlarını geliştirme imkânını sağlayacağı düşünülmüştür.

Ortaokul öğretim programında yer alan kesirler ve kesirlerle yapılan işlemlerde özellikle kesirlerle bölme işlemindeki öğretmen ve öğretmen adaylarının sınırlı anlayışları ve bu doğrultuda hatalı yaklaşımları göz önüne alındığında öğretmen adaylarının etkili bir öğretim gerçekleştirmeleri için gelişimlerinin desteklenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının kesirlerle bölmeye yönelik alan ve alan öğretimi bilgilerini geliştirmek için bir Mesleki Gelişim Süreci düzenlenmiştir. Mesleki Gelişim Süreci hizmet ettiği amaçlar dikkate alındığında kesirlerle bölme konusunun uygun bir şekilde planlanıp uygulanabilmesi olanağını sağlaması açısından oldukça önemlidir. Bu amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen çalışmanın ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.6. Araştırmanın Problem Sorusu ve Alt Problemler

Bu çalışmada kesirlerle bölmeye yönelik bir Mesleki Gelişim Süreci'ne katılan ortaokul matematik öğretmeni adaylarının alan ve alan öğretimi bilgilerindeki değişimleri Dörtlü Bilgi Modeli'nin Dönüşüm Bilgisi bileşeni çerçevesinde incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın problemi "Kesirlerle bölmeye yönelik Mesleki Gelişim Süreci'ne katılan ortaokul matematik öğretmeni adaylarının alan ve alan öğretim bilgilerindeki değişimleri Dörtlü Bilgi Modeli'nin Dönüşüm Bilgisi bileşeninde nasıldır?" olarak belirlenmiştir.

1.7. Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1) Kesirlerle bölmeye yönelik Mesleki Gelişim Süreci'ne katılan ortaokul matematik öğretmeni adaylarının alan ve alan öğretimi bilgilerindeki değişimleri Dörtlü Bilgi Modeli'nin Dönüşüm Bilgisi bileşenindeki örneklerin seçimi alt bileşenine göre nasıldır?

2) Kesirlerle bölmeye yönelik Mesleki Gelişim Süreci'ne katılan ortaokul matematik öğretmeni adaylarının alan ve alan öğretimi bilgilerindeki değişimleri Dörtlü Bilgi Modeli'nin Dönüşüm Bilgisi bileşenindeki öğretmenin gösterimleri alt bileşenine göre nasıldır?

3) Kesirlerle bölmeye yönelik Mesleki Gelişim Süreci'ne katılan ortaokul matematik öğretmeni adaylarının alan ve alan öğretimi bilgilerindeki değişimleri Dörtlü Bilgi Modeli'nin Dönüşüm Bilgisi bileşenindeki temsillerin seçimi alt bileşenine göre nasıldır?

4) Kesirlerle bölmeye yönelik Mesleki Gelişim Süreci'ne katılan ortaokul matematik öğretmeni adaylarının alan ve alan öğretimi bilgilerindeki değişimleri Dörtlü Bilgi Modeli'nin Dönüşüm Bilgisi bileşenindeki öğretim materyallerinin kullanımı alt bileşenine göre nasıldır?

YÖNTEM

Bu çalışmada kesirlerle bölmeye yönelik bir Mesleki Gelişim Süreci'ne katılan ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının alan ve alan öğretimi bilgilerindeki değişim Dörtlü Bilgi Modeli'nin Dönüşüm Bilgisi bileşeni çerçevesinde nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması modeli ile incelenmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2019-2020 öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Matematik Eğitimi lisans programında öğrenim gören son sınıf ortaokul matematik öğretmeni adayları ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Öğretmen adaylarının öğretim programında yer alan kavramlara ait kazanımları ve öğretim yöntemlerini bilmeleri önemli olduğu için ilk olarak, Özel Öğretim Yöntemleri I-II derslerini başarı ile tamamlamaları dikkate alınmıştır. Daha sonra, öz değerlendirme formundan elde edilen bilgiler, alan ve alan öğretimi derslerinin not ortalamaları ve kesirlerle bölme alan testi puanları ölçütleri dikkate alınarak dört öğretmen adayı (3 kadın, 1 erkek) belirlenmiştir. Katılımcı öğretmen adaylarının gerçek isimleri gizli tutularak bulgularda ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4 takma isimleri kullanılmıştır. Daha sonra katılımcı öğretmen adayları ile çalışmanın içeriğine yönelik bireysel olarak görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen adayları çalışmaya gönüllü olarak katılacaklarını belirtmişler ve çalışmanın gerektirdiği tüm görevleri içtenlikle yerine getirmişlerdir.

2.2. Mesleki Gelişim Süreci

Bu çalışmada öğretmen adaylarının kesirlerle bölmeye yönelik alan ve alan öğretimi bilgilerindeki değişimi belirlemek ve eksiklerinin giderilmesini sağlayarak gelişimlerine destek olmak amacıyla Mesleki Gelişim Süreci adı altında oturumlar düzenlenmiştir. Mesleki Gelişim Süreci'nin bölme, kesir ve kesirlerle bölme oturumlarının içerikleri, Behr, Lesh, Post ve Silver'dan (2005) kesrin anlamları, Ma'dan (1999) kesirlerle bölmenin ilişkili olduğu kavramlar, Toluk ve Olkun'dan (2003) kesir modelleri, kesir büyüklüklerini tahmin, kesirlerde sıralama, denk kesir oluşturabilme, Lamon'dan (2005) kesir gösterimleri ve birim kavramı, Lamon (2012) ve Izsák, Jacobson, Araujo ve Orrill'den (2010) kesirlerle bölme işlemi model kullanma, Tirosh'tan (2000) kesirlerle bölme işleminde kullanılan algoritmayı gerekçelendirebilme, Vergnaud'tan (1988) kesirlerle bölmeyi içeren farklı problem durumlarından esinlenerek oluşturulmuştur.

Mesleki Gelişim Süreci, birinci yazar ve öğretmen adayları ile yazarların görevli olduğu fakültenin yüksek lisans dersliğinde sessiz bir ortamda video kamera ve ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınan ortalama birer saatlik 11 oturumdan oluşan bir süreci kapsamaktadır. Tablo 1'de Mesleki Gelişim Süreci oturumları ve oturumların içerikleri verilmektedir.

Tablo 1. Mesleki Gelişim Süreci Oturumları ve Oturumların İçerikleri

Oturumlar	Oturumların İçerikleri
1., 2, 3., 4.	Bölme ve bölmenin anlamları Kesir ve kesrin anlamları Kesir modelleri, kesir büyüklüklerinin tahmini Kesirlerde sıralama Denk kesir oluşturabilme Kesir gösterimleri
5., 6., 7., 8., 9.,10., 11.	Kesirlerle bölmenin ilişkili olduğu kavramlar Kesirlerle bölmede tahmin Kesirlerle bölme işlemi model kullanarak gösterebilme Algoritmayı gerekçelendirebilme Kesirlerle bölmeyi içeren farklı problem durumları oluşturabilme

Problemlerde öğrencilerin sahip olabilecekleri hataları belirleme
Öğrenci hatalarını düzeltmek için kullanılacak stratejileri
belirleme

Tablo 1’de görüldüğü gibi ilk dört oturum bölme ve kesir konularını diğer oturumlar ise kesirlere bölme konusuna ilişkin başlıkları içermektedir. Oturumlarda öğretmen adaylarının örnek seçimlerini, temsilleri nasıl kullandıklarını, algoritmaları gerekçeleri ile açıklayıp açıklayamadıklarını, öğrencilerin olası hatalarını tespit edip edemediklerini belirlemeyi içeren görevlerden oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının bu görevlere yazılı olarak yanıt vermeleri istenmiştir. Verilen görevlere ilişkin cevap verilmeyen konularda kavramsal çerçeveye uygun sorular sorularak öğretmen adaylarının bu konuları tartışmalarına olanak verilip alanyazındaki karşılıklarını bulmalarını sağlamıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verilerini katılımcı öğretmen adaylarının kesirlerle bölme konusuna ilişkin hazırladıkları dörder saatlik ders planları, ders planlarını değerlendiren bireysel görüşmeler, öğretim süreçlerinin gözlemi, öğretim süreçlerini değerlendiren bireysel görüşmeler ve birinci yazarın öğretim sürecini gözlemlerken tuttuğu notlar oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmen adaylarının öğretim süreçleri birinci yazar tarafından gözlemlenmiş ve video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Ayrıca ders planlarını ve öğretim süreçlerini değerlendirmeye yönelik yapılan tüm bireysel görüşmelerde de video kayıt cihazı kullanılmıştır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Bu çalışmanın verileri, 2018-2019 eğitim öğretim yılında pilot çalışması yapılarak ve uzman görüşü dikkate alınarak revize edilmiş ve 2019-2020 eğitim öğretim yılının güz döneminde toplanmıştır. Çalışmanın veri toplama süreci Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2. Veri toplama süreci

Aşamalar	Gerçekleştirilen Eylemler
Birinci Aşama	İlk ders planlarının hazırlanması İlk ders planlarını değerlendiren bireysel görüşmeler Mesleki Gelişim Süreci (Bölme ve Kesir Oturumları)
İkinci Aşama	İkinci ders planlarının hazırlanması İkinci planlarını değerlendiren bireysel görüşmeler Mesleki Gelişim Süreci (Kesirlerle Bölme Oturumları)
Üçüncü Aşama	Üçüncü ders planlarının hazırlanması Üçüncü ders planlarını değerlendiren bireysel görüşmeler Öğretim süreçlerinin gözlemi, gözlem notları, öğretim süreçlerini değerlendiren bireysel görüşmeler

Tablo 2’de görüldüğü gibi ilk olarak her bir öğretmen adayı ile kesirlere bölmeye yönelik hazırladığı ilk ders planları bireysel görüşmeler yapılarak değerlendirilmiştir. Bu görüşmelerden sonra öğretmen adayları Mesleki Gelişim Süreci’nin kesir ve bölme oturumlarına katılmışlardır. Bu oturumlarından sonra ikinci aşamada öğretmen adaylarının hazırladıkları ikinci ders planları bireysel görüşmeler ile değerlendirilmiştir. Bu görüşmelerden sonra, öğretmen adayları Mesleki Gelişim Süreci’nin kesirlerle bölme oturumlarına katılmışlardır. Üçüncü aşamada ise öğretmen

adayları üçüncü ders planlarını hazırlamışlar ve ders planlarını değerlendiren bireysel görüşmelerden sonra öğretim süreçlerini gerçekleştirmişlerdir. Birinci yazar, öğretmen adaylarının öğretim süreçlerini gözlemlerken gözlem notları tutmuş ve sonrasında öğretmen adayları ile öğretim süreçlerini değerlendiren bireysel görüşmeler yapmıştır.

2.5. Veri Analizi

Bu çalışmanın veri analizi aşamasında içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmanın verileri Dönüşüm Bilgisi'nin örneklerin seçimi, öğretmenin gösterimleri, temsillerin seçimi ve öğretim materyallerinin kullanımı alt bileşenleri çerçevesinde temalar oluşturularak ayrıntılı olarak incelenmiş ve kodlama yapılmıştır. Kodlamalar birinci yazar ve bir alan uzmanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Analizler öncesinde uzman ile Dönüşüm Bilgisi'nin alt bileşenlerinin neler olduğu, bu bileşenlerin öğretim sürecinde hangi eylemlerle ilişkili olarak ortaya çıkabileceği gibi durumlar üzerinde tartışılarak bir ön hazırlık çalışması yapılmıştır. Daha sonra, ders planlarını değerlendirmek için yapılan bireysel görüşmelerin ve öğretim süreçleri birinci yazar ve uzman tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. İlk olarak, bu deşifreler ön bilgileri hatırlatma ve kazanımlar çerçevesinde bölümlere ayrılmıştır. Bu bölümler her bir bileşen için ayrı ayrı incelenmiştir. Tüm veriler analiz edilmeden önce her bileşeni incelemek için rastgele birer bölüm seçilerek araştırmacı ve uzman tarafından bireysel olarak analiz edilmiştir. Bireysel analizlerin tamamlanmasından sonra bir araya gelinerek analizler paylaşılmış ve bu aşamada fikir ayrılığı yaşanan durumlar üzerine tartışmalar yapılmıştır. Bu analiz aşaması tamamlandıktan sonra tüm veriler her bir bileşen için birinci yazar ve uzman tarafından bireysel olarak tekrar analiz edilmiştir. Bunun yanı sıra yapılan analizlerde hemfikir olunmayan durumlar üzerine tartışılarak, analizler için nihai karar verilmiştir.

Tablo 3'te veri analizi yapılırken dönüşüm bilgisinin alt bileşenleri (örneklerin seçimi, öğretmenin gösterimleri, temsillerin seçimi, öğretim materyallerinin kullanımı) kapsamında dikkate alınan durumlar verilmektedir.

Tablo 3. Veri analizi yapılırken dikkate alınan durumlar

Örneklerin Seçimi	<ul style="list-style-type: none">• Kavram ve işlemlerin öğrenilmesini içeren örnekler/algoritmaları ezberleten örnekler, sadece işlem becerisini geliştiren örnekler• Pekiştirme örneklerine yer verme/yer vermeme
Öğretmenin Gösterimleri	<ul style="list-style-type: none">• Kavram ve işlemleri açıklama/ezberletme• Etkili soru sorma/sormama
Temsillerin Seçimi	<ul style="list-style-type: none">• Temsilleri birbirleriyle ilişki kullanma/kullanmama• Günlük yaşam temsillerine yer verme/vermeme
Öğretim Materyallerinin Kullanımı	<ul style="list-style-type: none">• Uygun öğretim materyalini kullanma/kullanmama

Tablo 3 incelendiğinde çalışmanın verilerinin, öğretmen adaylarının örneklerin seçimi alt bileşeninde kavram ve işlemlerin öğrenilmesini içerip içermediği, seçilen pekiştirme örnekleri (alıştırmalar) dikkate alınarak analiz edildiği görülmektedir. Örneğin, bir doğal sayıyı bir kesre bölme işlemi yapmayı gerektiren örnekte matematiksel kavram ve işlemlerin olmadığı bunun yerine algoritmanın ezberlenmesini içeren ifadelerin olduğu, örneklerin günlük yaşam ile ilişki kurulmadan sadece öğrencilerin işlem becerilerini geliştirmeyi amaçladığı ya da sonucu sadece doğal sayı çıkan örneklerin kullanıldığı durumlar örnek seçimlerinin geliştirilmesini gerektiren durumlar olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenin gösterimleri alt bileşeninde elde edilen veriler öğretmen adaylarının kavram ve işlemleri açıklarken sergiledikleri yaklaşımlar dikkate alınarak

analiz edilmiştir. Örneğin, kesirlerle bölme gerektiren işlemlerin sadece algoritmaların ezberleterek açıklandığı ya da sorulan sorularda öğretmen adayının kendini onaylattığı, evet/hayır gibi kısa yanıtları içerdiği veya sadece işlem yapmayı gerektirdiği durumlar bu alt bileşen için geliştirilmesi gereken durumlar arasındadır. Temsillerin seçimi alt bileşeninde elde edilen için öğretmen adaylarının temsilleri birbirleriyle ilişkili bir şekilde kullanıp kullanmadıkları ya da günlük yaşam temsillerine yer verip vermedikleri dikkate alınarak analiz edilmiştir. Örneğin, farklı temsil şekillerinin birbiri ile ilişkisiz bir şekilde kullanılması ya da tek bir temsil şekli kullanılarak kavramın açıklanması veya günlük yaşam ile ilişkisiz bir şekilde temsilleri kullanmak öğretmen adaylarının bu alt bileşende yetersiz olduklarının bir göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Öğretim materyallerinin kullanımı alt bileşeninde elde edilen veriler ise öğretmen adaylarının kavram ve işlemleri açıklarken uygun öğretim materyalini kullanıp kullanmadıkları dikkate alınarak analiz edilmiştir.

Çalışmada, öğretmen adaylarının tüm ders planları için yapılan bireysel görüşmeleri, öğretim süreçleri ve öğretim süreçleri değerlendirme görüşmelerini içeren video kayıtları deşifre edilerek veriler elde edilmiş ve aşağıdaki sıra takip edilerek analiz edilmiştir.

- Birinci ders planı ve bireysel görüşmeler
- İkinci ders planı ve bireysel görüşmeler
- Üçüncü ders planı ve bireysel görüşmeler
- Öğretim süreçleri ve gözlem notları
- Öğretim süreçlerini değerlendiren bireysel görüşmeler

Öğretmen adaylarının kesirlerle bölmeye yönelik alan ve alan öğretimi bilgilerini daha net görebilmek için ders planı ve öğretim sürecinin analizleri, ön bilgileri hatırlatma ve 2018’de yayınlanan ortaokul matematik öğretim programının altıncı sınıf seviyesinde yer alan kesirlerle bölmeyi içeren beş kazanım bazında yapılmıştır. Bu beş kazanım aşağıda belirtilmektedir.

1. Kazanım: Bir doğal sayıyı bir birim kesre ve bir birim kesri bir doğal sayıya böler, bu işlemi anlamlandırır.
2. Kazanım: Bir doğal sayıyı bir kesre ve bir kesri bir doğal sayıya böler, bu işlemi anlamlandırır.
3. Kazanım: İki kesrin bölme işlemini yapar ve anlamlandırır.
4. Kazanım: Kesirlerle yapılan işlemlerin sonucunu tahmin eder.
5. Kazanım: Kesirlerle işlem yapmayı gerektiren problemleri çözer.

Analiz sürecinde görüşmelerin deşifreleri ve ders planları birlikte incelenerek, birinci yazar ve bir uzman tarafından çalışmanın kavramsal çerçevesi dikkate alınarak kategoriler belirlenmiştir. Bu kategoriler arasında benzerlikler ve farklılıklar belirlenerek fikir birliğine varılan kategoriler Dönüşüm Bilgisi’nin alt bileşenleri bağlamında Tablo 4’teki gibi gruplandırılmıştır.

Tablo 4. Dönüşüm Bilgisi’nin Alt Bileşenlerine Göre Belirlenen Kategoriler

Alt Bileşenler	Kategoriler
Örneklerin Seçimi	Kavram ve işlemlerin öğrenilmesine yönelik örnekler
	Kavram ve işlemleri pekiştirmeye yönelik örnekler (alıştırmalar)
Öğretmenin Gösterimleri	Kavram ve işlemleri açıklama
	Soru sorma
Temsillerin Seçimi	Gerçek yaşam durumu içeren temsiller
	Model temsili
	<ul style="list-style-type: none"> • Alan modeli • Sayı doğrusu modeli

Sayısal temsil	
	<ul style="list-style-type: none">• Ters çevir çarp algoritması• Ortak payda algoritması
Öğretim Materyallerinin Kullanımı	Uygun materyali kullanma

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmanın geçerliği iç ve dış geçerlik olarak iki başlık altında incelenmiştir. Çalışmanın iç geçerliğinin sağlanması için öğretmen adaylarının ders planları, ders planlarını değerlendirmeye yönelik yapılan görüşmeler, öğretim süreçlerinin gözlemleri ve öğretim süreçlerini değerlendirmeye yönelik yapılan görüşmeler kullanılarak veri toplama sürecinde çeşitleme yapılmıştır. Veri toplama araçlarının hazırlanmasından veri analizinin yapılmasına kadar geçen süreçte uzman görüşüne başvurulmuştur. Dış geçerliği sağlamak amacıyla veri kaynaklarının farklılığı, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile sağlanmıştır. Ayrıca veri toplama ve analiz süreçlerinin detaylı bir şekilde açıklanması ile çalışmanın aktarılabirliği desteklenmiştir.

Bu çalışmanın güvenilirliği tutarlık ve teyit edilebilirlik açısından incelenmiştir. Bu bağlamda, çalışmanın tutarlığı için bir uzman tarafından toplanan verilerin kavramsal çerçeve ile uyumlu olduğu ve yapılan analizlerin uygunluğu belirlenmiştir. Yapılan analizlerin uygunluğunu sağlamada birinci yazar ile birlikte alan uzmanının analiz sürecinde birlikte çalışması etkili olmuştur. Ayrıca yapılan analiz sürecinde kodlamalar arası güvenilirliğin %91 olduğu tespit edilmiştir. Miles ve Huberman'a (1994) göre güvenilirliğin en az %80 olması gerektiği düşünüldüğünde, çalışmada yapılan analizlerin güvenilirliğinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada tüm görüşmeler video kayıt altına alınarak ve ayrıntılı olarak deşifre edilerek teyit edilebilirlik açısından desteklenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma problemi ile ilgili olarak öğretmen adaylarının ders planlarının ve öğretim süreçlerinin Dörtlü Bilgi Modeli'nin Dönüşüm Bilgisi bileşeninin alt bileşenleri bağlamında analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan kategorilerdeki bulgulara yer verilmiştir. Bulgularda öğretmen adaylarının birinci, ikinci ve üçüncü ders planları ve öğretim süreçleri dikkate alınarak alan ve alan öğretimi bilgileri incelenmiştir.

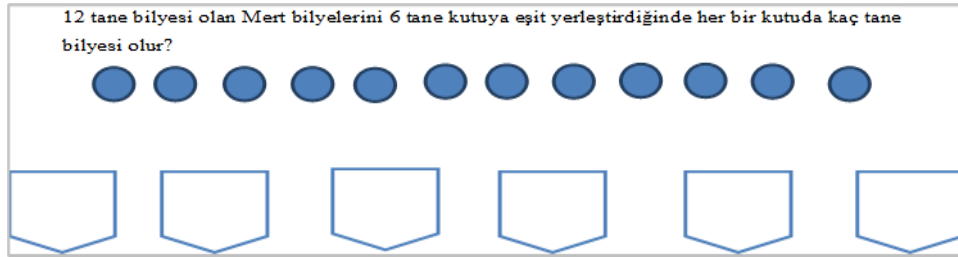
3.1. Örneklerin Seçimi Bileşenine Yönelik Bulgular

Örneklerin seçimi alt bileşeni Tablo 3'te de belirtildiği gibi kavram ve işlemlerin öğrenilmesine yönelik örnekler ve kavram ve işlemleri pekiştirmeye yönelik örnekler (alıştırmalar) kategorilerinde değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının kavram ve işlemlerin öğrenilmesine yönelik seçtikleri örnekler öğrencilerin ön bilgilerini hatırlatma ve kesirlerle bölme konusunun öğretim programında yer alan kazanımları bazında, kavram ve işlemleri pekiştirmeye yönelik örneklere (alıştırmalar) yönelik bulgular ise ders planları ve öğretim süreçleri çerçevesinde incelenmiştir.

Ön bilgileri hatırlatırken öğretmen adaylarından üçü bölme kavramı ve işlemini içeren örneklere yer vermişlerdir. İlk ders planında bölmenin sadece eş paylaşırma anlamını içeren örnekler kullanmışlar, ikinci ve üçüncü ders planlarında ve öğretim süreçlerinde bölmenin eş paylaşırma ve gruplama anlamına ve işlemsel yönüne vurgu yapmışlardır. Bir öğretmen adayı (ÖA3) ise kesir kavramını ve kesirleri karşılaştırmaya yönelik örnekler kullanmış ve bu örnekleri tüm ders planlarında ve öğretim sürecinde değıştirmemiştir. Genel olarak öğretmen

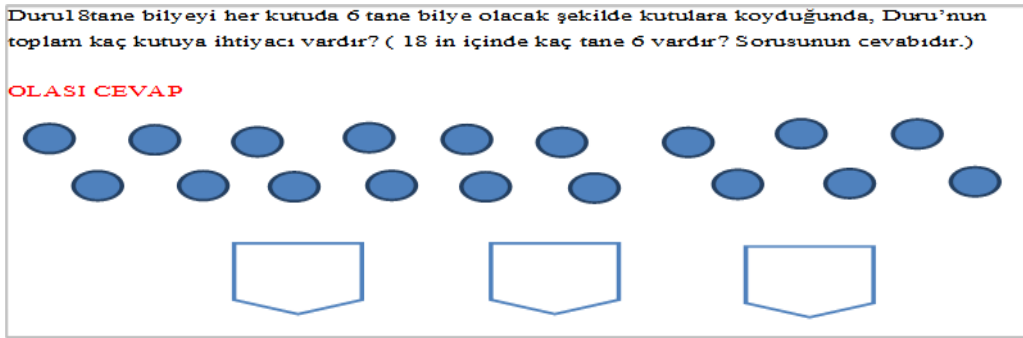
adaylarının Mesleki Gelişim Süreci'nin bölme ve kesir oturumlarının tamamlanmasının ardından ön bilgileri hatırlatırken seçtikleri örneklerde değişimler gözlemlenmiştir.

Örnek olarak ÖA1 birinci ders planında öğrencilere ön bilgileri hatırlatırken sadece bölmenin eş paylaşma anlamını içeren örneğe yer vermeyi planlarken ilerleyen süreçlerde (ikinci-üçüncü ders planları ve öğretim süreci) öğrencilerin bölme kavramının eş paylaşma ve gruplama anlamlarını tartışmalarını sağlayacak iki örneğe yer vermiştir. ÖA1 Şekil 1'de gösterilen ilk örnekte bölmenin eş paylaşma anlamını içeren bir örnek seçmiş ve nesne ve grup sayısını 12 ve 6 olarak belirlemiştir.



Şekil 1. ÖA1'in Bölmenin Eş Paylaşma Anlamını İçeren Örneği

Şekil 2'de ÖA1'in bölmenin gruplama anlamını içeren örnek seçiminde de benzer yaklaşımlarının olduğu söylenebilir. Eş paylaşma anlamı için belirlediği örnekteki bölme yapılacak nesneyi değiştirmeden gruplama örneğine dönüştürmüştür. Bu sayede öğrenciler bölmenin iki anlamı arasındaki farklılığı da fark edebilmişlerdir.



Şekil 2. ÖA1'in Bölmenin Gruplama Anlamını İçeren Örneği

Birinci kazanımda öğretmen adayları genel olarak birinci ve ikinci ders planlarında kazanımı içeren kesirlerin yanı sıra ve kazanımın dışındaki kesirleri içeren örnekleri ele almışlardır. Üçüncü ders planı ve öğretim sürecinde öğretmen adaylarının tümü " $1:\frac{1}{2}$ " ve " $1:\frac{1}{4}$ " işlemlerinin ne anlama geldiği üzerine tartışmışlardır. Öğretmen adayları, öğrencilerin bütün içindeki parça sayısını bulmaları için 1 doğal sayısını kullanmışlar ve katılımlarını sağlamışlardır.

İkinci ve üçüncü kazanımlar için öğretmen adayları ilk iki ders planında matematiksel kavram ve işlemleri içermeyen, sonucu doğal sayı çıkan örnekler seçmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu örnekleri seçmelerinin altındaki düşüncenin genel olarak algoritma temelli çözüm yaklaşımları kullanma düşüncelerinin olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları üçüncü ders planlarına ve öğretim süreçlerinde sonucu doğal sayı çıkan ve çıkmayan gerçek yaşam durumu içeren örnekler de eklemişler böylece ve öğrencilerin kavramları ve işlemleri yapılandırmalarını sağlamışlardır.

Örneğin, ÖA1 ilk ders planında aşağıda verilen metnin iki öğrenci tarafından okunmasını planlamaktadır.

Hacivat: Ben söyleyeyim o zaman. 15'i böl $\frac{3}{2}$

Karagöz: Nasıl bölünür bilmem ki 15, $\frac{3}{2}$ 'ye

Hacivat: $\frac{3}{2}$ 'ye takla attır ve çarp 15 ile.

Karagöz: Hay aklınla yaşa. Çarptım da 10 buldum bile.

Metnin içeriği incelendiğinde Hacivat ve Karagöz karakterlerinin bir doğal sayıyı bir kesre bölerken ters çevir çarp algoritmasından yararlandıkları görülmektedir. Öğretmen adayı öğrencilerin bölme işleminin anlamlarına odaklanmak yerine, ters çevir çarp algoritmasını ezberletmek için ilk olarak $\frac{3}{2}$ kesrine takla attırıp daha sonra 15 ile çarpma işlemi yapmalarını istemeyi planlamıştır.

ÖA1 ilerleyen süreçlerde sadece işlem yapmayı gerektiren “ $3:\frac{3}{5}=?$ ” tarzında sonucu bir doğal sayı olan örneklere yer vermiştir. Sonucu doğal sayı çıkan bu örnekler yardımı ile öğrenciler bütün içindeki parçaların ne kadar olduğunu sayarak bulabilecekler ve elde ettikleri sonuç ile bölme işleminin sonucuna da ulaşmış olacaklardır. Öğrencilerin sayarak ulaşabilecekleri sonuçları içeren benzer bölme işlemi örnekleri üzerinde çalışmalarının farklı kesirleri içeren bölme işlemlerine yönelik çıkarımlarını destekleyeceği düşünülmektedir. Buna karşın ilk olarak 3'ün içinde $\frac{3}{5}$ yerine $\frac{3}{4}$ 'leri saymak daha anlaşılır olacaktır.

Dördüncü kazanımda öğretmen adayları genel olarak ilk ders planında kesirlerin yuvarlanmasını gerektiren örneklere, daha sonra ise tahminle kesirlerle bölme işlemi gerektiren sözel problemleri içeren örneklere yer vermişlerdir.

Beşinci kazanımda ise öğretmen adayları ilk iki ders planında kesirlerle bölmeyi gerektiren eş paylaşırma ve gruplamayı içeren sözel problemlere yer vermişlerdir. Seçtikleri örnekleri üçüncü ders planları ve öğretim süreçlerinde karşılaştırmalı bölmeyi de içeren örneklerle genişletmişlerdir. Öğretmen adaylarının örnek seçimlerindeki değişimlerin Mesleki Gelişim Süreci'nde yer alan kesirlerle bölme problemlerini içeren oturumların tamamlanmasıyla değişim gösterdikleri düşünülebilir.

Birinci ve ikinci ders planlarında öğretmen adaylarının üçü (ÖA1-ÖA4-ÖA3) bölmenin gruplama ve eş paylaşırma anlamlarını ve sadece büyük kesri küçük kesre bölmeyi içeren aynı örnekleri kullanmışlardır. Örneğin, ÖA3 ilk iki ders planında aşağıdaki örnekleri vermeyi planlamıştır.

Buket $12\frac{1}{2}$ metre kumaş almış ve bu kumaştan gömlek diktirmeyi düşünmektedir. Terzi $2\frac{1}{2}$ metre kumaştan bir gömlek dikebildiğine göre Buket elindeki kumaştan kaç tane gömlek diktirir?

$\frac{3}{5}$ kg elma 2 kişi arasında eşit olarak paylaşılırsa bir kişinin payına düşen elma miktarının ne kadar olacağını bulalım.

Öğretmen adayları küçük kesri büyük kesre bölmeyi gerektiren problemleri tercih etmemişler ve bunun sebebini ÖA3 yapılan görüşmede aşağıdaki gibi açıklamıştır.

ÖA3: *Hocam. ben kitaplarda hiç görmedim, görseydim verirdim.*

ÖA3 örnek seçimlerini sadece ders kitabından faydalanarak hazırlamış ve kitapta küçük kesri büyük kesre bölmeyi gerektiren sözel problemler ile karşılaşmadığı için ders planlarında yer vermemiştir. Öğretmen adayları ilk iki ders planında kumaş, kabak çekirdeği vb. gibi günlük yaşamdan nesnelere içeren örnekler kullanarak daha önceden aşına oldukları bölmenin gruplama ve eş paylaşırma anlamlarına odaklanmışlar farklı örnek türlerini kullanmamışlardır.

Öğretmen adayları üçüncü ders planı ve öğretim süreçlerinde seçtikleri örneklerde değişim göstererek karşılaştırmalı bölme problemlerine de yer vermişlerdir. Örneğin, ÖA4 üçüncü ders planında aşağıdaki örnekleri kullanmıştır.

Fatma $\frac{9}{4}$ litre su almıştır. Suyun tamamını 3 eşit şişeye dolduran Fatma'nın şişeleri kaç litre su almaktadır?

Beyza bir kitabın $\frac{2}{3}$ 'ünü okumuştur. Yiğit ise aynı kitabın $\frac{1}{4}$ 'ünü okumuştur. Beyza, Yiğit'ten kaç kat fazla kitap okumuştur?

ÖA4'ün birinci örneği daha önceki kazanımlarda yer verdiği türden bölmenin eş paylaşma anlamını içermektedir. İkinci örneğinde ise karşılaştırmalı bölme problemi kullanmıştır. Örnekte Beyza ve Yiğit'in okuduğu kitapları karşılaştırmak için kesirlerle bölme işlemi yapılması gerekmektedir.

Kavram ve işlemleri pekiştirmeye yönelik örneklerde öğretmen adayları genel olarak ikinci ve üçüncü ders planlarında öğrencilere kesirlerle bölme işlemi gerektiren alıştırmaları ödev olarak vermişlerdir. Bu alıştırmalarda ders planlarında yer verdikleri örneklerin sadece sayılarını değiştirip öğrencilerin işlem becerilerini geliştirmeyi düşünmüşler ve yeterli özeni göstermemişlerdir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Örneklerin Seçimi Alt Bileşenine Göre Değişimi

Kategoriler	1. Ders Planı	2. Ders Planı	3. Ders Planı	Öğretim Süreci
Kavram ve İşlemlerin Öğrenilmesine Yönelik Örnekler	Sonucu doğal sayı çıkan örnekler, kazanım dışı örnekler	Sonucu doğal sayı çıkan örnekler	Sonucu doğal sayı çıkan/çıkmayan günlük yaşam örnekleri	Sonucu doğal sayı çıkan/çıkmayan günlük yaşam örnekleri
Alıştırmalar		Ders planındaki örneklerin sayıları değiştirilerek verilen ödevler	Ders planındaki örneklerin sayıları değiştirilerek verilen ödevler	

Tablo 5'te öğretmen adaylarının örneklerin seçimi alt bileşenine göre değişimi verilmektedir. Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının kavram ve işlemlerin öğrenilmesine yönelik seçtikleri örnekler ilk iki ders planında daha çok sonucu doğal sayı çıkan ve kazanım dışı örneklere yer verdikleri görülmektedir. Ancak öğretmen adayları Mesleki Geşim Süreci tamamlandıktan sonra üçüncü ders planları ve öğretim süreçlerinde sonucu doğal sayı çıkan/çıkmayan ve günlük yaşam örneklerini kullanarak örnek seçimlerinde değişim gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu değişimin Mesleki Gelişim Süreci oturumlarında kesirlerle bölmeyi gerektiren farklı örneklere yer verilmesinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adayları alıştırmaları ise sadece ikinci ve üçüncü ders planlarında kullanmışlardır. Öğretmen adaylarının kavram ve işlemlerin öğrenilmesinde kullandıkları örneklere verdikleri özeni alıştırmaya örneklerinde göstermedikleri görülmektedir.

3.2. Öğretmenin Gösterimleri Bileşenine Yönelik Bulgular

Öğretmenin gösterimleri alt bileşeni Tablo 3'te de belirtildiği gibi kavramları ve işlemleri açıklama ile soru sorma kategorilerinde değerlendirilmiştir. Kavram ve işlemleri açıklamaya yönelik bulgular ön bilgileri hatırlatma ve kazanımlar çerçevesinde, soru sormaya yönelik

bulgular ise öğretmen adaylarının ders planlarında ve öğretim süreçlerinde yer verdikleri sorular çerçevesinde sunulmuştur.

Ön bilgileri hatırlatırken öğretmen adayları genel olarak ilk ders planında kesir kavramı ve kesirlerle toplama ve çıkarma işlemlerini, birinci ders planından sonra kesir ve bölmenin farklı anlamlarını, sadece bir öğretmen adayı (ÖA3) kesir ve kesirlerle karşılaştırmayı içeren kavram ve işlemleri açıklamıştır. Öğretmen adaylarının açıklamalarında genel olarak birinci ders planından sonra farklı kavram ve işlemlere yer vermelerinin sebebinin Mesleki Gelişim Süreci'nin bölme ve kesir oturumlarında yapılan açıklamalardan olduğu düşünülmektedir.

Birinci kazanımda öğretmen adaylarının genel olarak ilk iki ders planında bütün, yarım, çeyrek gibi kavramları, üçüncü ders planı ve öğretim sürecinde bu kavramlara ek olarak bölme işlemi ve anlamlarını, bir öğretmen adayının ise bu kavramların yanında ortak payda algoritmasının açıklamasına yer verdiği tespit edilmiştir. Öğretmen adayları genel olarak ikinci ders planından sonra kavram ve işlemleri A4 kâğıdı üzerinden açıklamışlar ve bölme ve kesir oturumlarından sonra bütün, yarım, çeyrek gibi kavramları bölmenin farklı anlamları ile ilişkilendirmişlerdir.

Örneğin, ÖA2 ilk ders planında bütün ve yarım kavramlarına yer vermiş ve bu kavramları yapılan görüşmede aşağıdaki şekilde açıklamayı planlamıştır.

ÖA2: *Burada verdiğim örnekte 3 bölü $\frac{1}{2}$. 3 tamin arasında kaç tane $\frac{1}{2}$ olduğunu buldurdum burada...yani ilk etapta $\frac{1}{5}$ seçmektense $\frac{1}{2}$ ile başlayım dedim. Ama 3'te herhangi bir şey yok...bölme işlemi aslında 3 ün içinde kaç tane $\frac{1}{2}$ olduğunu buluyorum bu işlemde onu göstererek yaptım 3 ü temsil eden kesri yaptım.*

ÖA2 $\frac{1}{5}$ kesri yerine öğrencilerin aşına oldukları yarım kavramını kullanarak kesirlerle bölme işlemini doğal sayılardaki bölme işlemi ile ilişkilendirmeyi amaçlamıştır. Vermiş olduğu örneği ortak payda algoritmasını kullanarak çözmeyi planlamıştır. İkinci ders planında da aynı kavramlara yer vermiş, üçüncü ders planında çeyrek kavramını ve bölme işleminin anlamlarını da eklemiştir. Üçüncü ders planında bir doğal sayıyı yarıma bölme örneğinden sonra bir doğal sayıyı çeyreğe bölmeye geçiş yapacağını yapılan görüşmede aşağıdaki ifadeleri ile belirtmiştir.

ÖA2: *Burada da 1'i $\frac{1}{2}$ 'ye böldürdüm, bir de $\frac{1}{4}$ 'e bir tane örnek var, bu aslında hani bu ikinci örnekleri ders süresinden dolayı da yetişirse $\frac{1}{4}$ 'e böldürürüm mesela... Kazanımın bir doğal sayıyı bir birim kesre, yani burada sadece 1: $\frac{1}{2}$ olduğu için 3 tane A4 kâğıdı götürdüğün için soruyorum. 1 tanesini kullandık şu an. Şey de düşündüm hocam burada hani 1: $\frac{1}{4}$ yerine hani 2: $\frac{1}{2}$ mi yapsa diye düşündüm. Orada da ne bileyim hani 1 tanesine 2 tane 2 taneyse 4 tanedir der çocuk onu düşünebilir diye de düşündüm. Bilmiyorum ben kesin veririm bunda şimdi bir örnek ile geçmek beni de şey yapmayabilir orada. Pekıştirmeleri için hani.*

Tüm öğretmen adayları seçtiği kavramları açıklamak için bütün, yarım ve çeyreği kullanarak bir doğal sayıyı bir birim kesre bölme işlemini A4 kâğıdı üzerinden açıklamayı planlamışlar ve öğretim sürecinde bütün, yarım ve çeyrek kavramlarını kullanarak kesirlerle bölme işlemini açıklarken A4 kâğıtları dağıtmışlardır. ÖA2'nin dersinde gerçekleşen sınıf içi diyalog aşağıdaki gibidir:

ÖA2: *...şimdi herkes 1 tane kâğıdını bir alsın... bu kâğıttan yarım kâğıtlar elde etmek istiyorum çocuklar...*

Ö (Öğrenci): *2 ye mi böleceğiz?*

ÖA2: *Yarım kâğıtlar elde etmek istiyorum. Keserek kopararak.*

Ö: 2 yarım mı elde edeceğiz.

ÖA2: Kaç tane yarım elde edeceğini bulacaksın. Yarımlar elde etmeni istiyorum sadece. (sınıfın etkinliği yapmasını bekliyor) Herkes yaptı mı?

Ö: Evet. 2 yarım kâğıt.

ÖA2: Evet. Şimdi, çocuklar herkesin kaç tane yarım kâğıdı oldu?

Ö: 2

ÖA2: Evet. biz şimdi burada 1 tane kâğıdın içinde kaç tane yarım kâğıt olduğunu bulduk.

ÖA2 işlemsel bir çözüme yer vermek yerine A4 kâğıdını bir bütün olarak kullanmış bütün içindeki yarımaları ve çeyrekleri bulmayı öğrencileri de bu sürece dahil ederek gerçekleştirmiştir. ÖA2 ilk ders planında, bir birim kesri bir doğal sayıya bölme kazanımı için " $\frac{1}{2}:5$ " işlemsel örneği ele almıştır. Bu işlemi açıklamak için ortak payda algoritmasını kullanmayı planlamasına rağmen görüşmede aşağıdaki açıklamadan anlaşılacağı gibi algoritmayı nasıl açıklayacağını bilmemektedir.

ÖA2: Hiçbir şey yok ortak payda burası direk ezber gibi geldi bana. Gibi geldi değil öyle zaten ama bunu nasıl açıklayabilirim ki burayı? Öğrenciyi nasıl katabilirim ki şu işlem kısmına.

Üçüncü ders planında ise yine A4 kâğıdını kullanarak bu işlemi açıklamayı planlamıştır. Öğretim sürecinde ise daha önceki etkinlikte elde edilen yarım A4'lerle aşağıdaki diyalog içinde geçen etkinliği yapmıştır.

ÖA2: ...şimdi yarım kâğıdı 2 ye bölmenizi istiyorum.

Ö: Çeyrek olur.

Bu etkinlikte yarım A4 kâğıdı 2'ye bölündüğünde elde edilen çeyrek A4 kâğıdının kesir karşılığının $\frac{1}{4}$ olduğu öğrencilere işlem yapmadan uygulamalı olarak gösterilmiştir. ÖA1 ve ÖA4 de öğretim sürecinde aynı işlemi aynı etkinlik yardımıyla açıklamışlardır.

İkinci kazanımda üç öğretmen adayı genel olarak ilk iki ders planında algoritmaları kullanmış, üçüncü ders planı ve öğretim sürecinde ise modeller yardımıyla kavram ve işlemleri açıklamışlardır. Bir öğretmen adayı (ÖA4) tüm süreçte kavram ve işlemleri modeller ile açıklamıştır. Öğretmen adayları kesirlerle bölmede model kullanımına yönelik (6. ve 7. oturumlar) yapılan Mesleki Gelişim Süreci oturumlarında, sayı doğrusu ve alan modellerinin nasıl kullanıldığına ilişkin tartışmalar sonrası üçüncü ders planında modelleri kullanmayı planlamışlar ve öğretim süreçlerinde açıklamalarını bu doğrultuda yapmışlardır.

Üçüncü kazanımda öğretmen adayları ilk iki ders planında kavram ve işlemleri açıklarken algoritmaları kullanmayı planlamış, üçüncü ders planı ve öğretim sürecinde bu kavram ve işlemleri ilk olarak modeller yardımıyla açıklamışlar ardından algoritmaları kullanmışlardır. Öğretmen adaylarıyla ters çevir çarp algoritmasının gerekçelendirilmesine yönelik Mesleki Gelişim Süreci oturumundan (8. oturum) sonra bu gerekçeleri üçüncü ders planları ve öğretim süreçlerinde kullanmışlar, kuralı ezberletme eğiliminden vazgeçmişlerdir. Ayrıca kesirlerle bölme işlemini ve içerdiği kavramları öğrenmede etkili olabilecek modelleri kullanmışlardır.

Dördüncü kazanımda öğretmen adayları ilk ders planında kesirlerle yuvarlama veya tahminle kesirlerle toplama ve çıkarma işlemlerini, birinci ders planından sonra kesirlerle yuvarlama ve tahminle kesirlerle bölme işlemini açıklamışlardır. Bu kazanıma yönelik yapılan Mesleki Gelişim Süreci oturumundan (5. oturum) sonra öğretmen adayları genel olarak ikinci ve üçüncü ders planı ve öğretim sürecinde kesirlerle bölme işleminin sonucunu tahmin etmeye ilişkin örnekleri açıklamışlar ancak bu kazanımı yeterince önemsememişler, öğrencileri sürece dahil etmeden kendileri hızlı bir şekilde kazanımı verme eğiliminde olmuşlardır.

Beşinci kazanımda öğretmen adayları genel olarak ilk iki ders planında bölmenin eş paylaşırma ve grupta anamlarını içeren sözel problemleri, üçüncü ders planları ve öğretim süreçlerinde bunlara ek olarak kesirlerle bölmede karşılaştırmayı içeren problemleri açıklamışlardır. Öğretmen adayları bu kazanıma yönelik yapılan Mesleki Gelişim Süreci oturumlarından (9. ve 10. oturumlar) sonra üçüncü ders planı ve öğretim sürecinde bölmenin eş paylaşırma ve grupta anlamına ek olarak karşılaştırmayı içeren sözel problemlere yer vererek örneklerini genişletmiş olsalar da sözel problemleri açıklarken çözümleri genel olarak kendileri yapmışlardır.

Öğretmen adayları tüm ders planlarında genel olarak öğrenciyi düşünmeye yönlendiren sorular sorarak soru sormayı etkili bir şekilde kullanmayı planlamışlardır. Ancak öğretim sürecinde öğrencileri düşünmeye yönlendiren sorulara daha az yer verip, kendini onaylatan, sadece işlem gerektiren ve evet/hayır şekilde kısa cevapları içeren sorular sormuşlar ve sordukları soruları kendileri cevaplamışlardır. Bu nedenle öğretmen adaylarının öğretim sürecinde soru sormayı etkili bir şekilde kullanmadıkları söylenebilir.

Örneğin, ÖA1 ders planlarında genel olarak öğrencileri düşünmeye yönlendiren sorular sormayı planlamış ve ikinci ders planında “8: $\frac{2}{3}$ ” örneğine ilişkin aşağıdaki soruları öğrencilere soracağını belirtmiştir.

ÖA1: ...Şimdi 8'i $\frac{2}{3}$ kesrine bölmek demek ne demek? Ne anlıyorsunuz sorudan? şeklinde sorabilirim mesela...

ÖA1 ilk olarak “bölmek ne demek?” gibi sorularla öğrencilerin kavrama yönelik bilgilerini öğrenmek amacıyla sorular sormuştur. Genel olarak tüm ders planlarında yer verdiği örneklerin ve bu örneklerdeki gerekli işlemlerin ne anlama geldiğini öğrencilerden öğrenmeyi hedefleyen sorular sormayı planlamıştır. Ancak öğretim sürecinde öğrenciyi sadece işlem yapmayı gerektiren ($3: \frac{3}{2}$) ya da kendini onaylattığı soruları kullanmıştır. Aşağıda öğretim sürecinde soru sormayı nasıl kullandığına ilişkin bir kesit verilmiştir.

ÖA1: ... 3 tane kağıdımız vardı. Biz burada 3 tane kağıdımızın içerisinde $\frac{1}{2}$ 'lik kağıtlardan kaç tane var diye bulduk dimi? Peki burada ne işlemi yapacağız o zaman?

Ö: 3 bölü $\frac{3}{2}$ 'yi bulacağız.

ÖA1: 3 ün içerisinde, 3 kâğıt içerisinde $\frac{3}{2}$ 'lik kağıtlardan kaç tane olduğunu bulacağız? Yani 3'ün içerisinde $\frac{3}{2}$ 'liklerden ne kadar vardır? dimi. (tahtaya yazıyor) Bunu yazın sorunun yanına.

ÖA1 “ $3: \frac{3}{2}$ ” işlemini gerektiren örnek için daha önceki yapılan işlemin aynısını ima ederek öğrencinin düşünmesini engellemiş ve öğrenciyi sadece işlem yapmaya yönlendirmiştir. Daha sonra işlemin ne anlama geldiğini kendisi açıklamış ve öğrenciyi onaylatmıştır. ÖA1 genel olarak ders planlarında öğrencilerin örneklere ilişkin düşüncelerini öğrenmek için soru sormayı etkili bir şekilde kullanmayı planlamış fakat öğretim sürecinde planladığı şekilde sorular sormamıştır.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Öğretmenin Gösterimleri Alt Bileşenine Göre Değişimi

Kategoriler	1. Ders Planı	2. Ders Planı	3.Ders Planı	Öğretim Süreci
Kavram ve İşlemleri Açıklama	- Ortak payda algoritması	- Ortak payda algoritması	- Alan ve sayı doğrusu modelleri, ortak payda algoritması	- Alan ve sayı doğrusu modelleri, ortak payda algoritması

			- Ters çevir çarp algoritması	- Ters çevir çarp algoritması
Soru Sorma	- Öğrenciyi düşünmeye yönlendiren sorular	- Öğrenciyi düşünmeye yönlendiren sorular	- Öğrenciyi düşünmeye yönlendiren sorular	- Kendini onaylatan sorular - Sadece işlem gerektiren sorular - Evet/hayır şeklinde cevapları içeren sorular - Öğrenciyi düşünmeye yönlendiren sorular

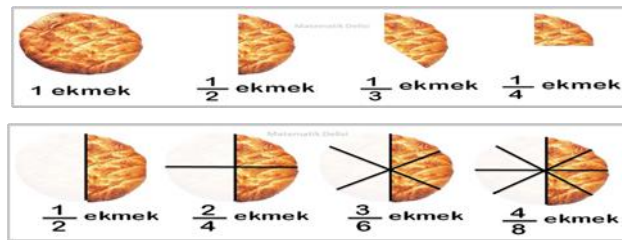
Tablo 6 incelendiğinde kavram ve işlemleri, ilk iki ders planında genel olarak Tablo 6’da öğretmen adaylarının öğretmen gösterimleri alt bileşenine göre değişimi verilmektedir. Algoritmaları kullanarak açıklamayı planladıkları ancak üçüncü ders planı ve öğretim sürecinde algoritmalara ek olarak model temsillerine de yer vererek açıklamalarını genişlettikleri söylenebilir. Ayrıca bu alt bileşende yer alan soru sormayı öğretim sürecinde etkili bir şekilde kullanamadıkları görülmektedir. Bu durumun kaynağının öğretmen adaylarının öğretim deneyimi açısından yetersiz olmaları kaynaklı olduğu düşünülebilir.

3.3. Temsillerin Seçimi Bileşenine Yönelik Bulgular

Temsillerin seçimi alt bileşeni Tablo 3’te de belirtildiği gibi gerçek yaşam durumu içeren temsiller, model temsili (alan ve sayı doğrusu modelleri), sayısal temsil (ters çevir çarp ve ortak payda algoritmaları) kategorilerinde değerlendirilmiştir.

Ön bilgileri hatırlatırken kullanılan temsillerde tüm süreç boyunca öğretmen adaylarının üçü doğal sayılarda bölme işlemini, sadece biri gerçek yaşam temsillerini kullanmıştır. Gerçek yaşam temsili kullanan öğretmen adayı, gerçek yaşam durumu ile alan modelini ilişkilendirerek öğrenci anlamalarını da desteklemiştir.

Örneğin, ÖA3 her ders planı kapsamında ve öğretim sürecinde öğrencilere ön bilgilerini hatırlatmak amacıyla gerçek yaşam durumlarından yararlanmıştır. Bu aşamada kesirlerin karşılaştırılmasını ele almış ve örnek olarak alan modelinde sıklıkla kullanılan daireyi dikkate alarak bir bütün pidenin farklı parçalarının karşılaştırılması fikrinden yararlanmıştır. Şekil 3’te ÖA3’ün kullandığı gerçek yaşam temsili verilmektedir.



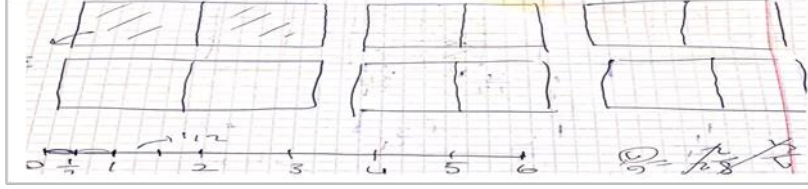
Şekil 3. ÖA3’ün Ön Bilgileri Hatırlatırken Kullandığı Gerçek Yaşam Temsili

ÖA3, 1 bütündeki $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$ ve $\frac{1}{4}$ kesirleri ve $\frac{1}{2}$ ’e denk olan $\frac{2}{4}$, $\frac{3}{6}$ ve $\frac{4}{8}$ kesirlerini alan modeli ile temsil ederek öğrencilerin bütün parça ilişkisini ve denk olan kesirleri anlamalarını desteklemiştir.

Birinci kazanımda öğretmen adaylarının üçü genel olarak tüm süreç boyunca model temsillerini, sadece biri alan modeli temsili ortak payda algoritması ile ilişkili bir şekilde kullanmıştır. Öğretmen adayları üçüncü ders planları ve öğretim süreçlerinde A4 kâğıdı

yardımla alan modeli temsilini kullanarak öğrencilerin aktif katılımını sağlayan bir öğretim gerçekleştirmişlerdir.

Örneğin, ÖA4 birinci ders planında sayı doğrusu ve alan temsillerine yer vermiştir. Şekil 4'te ÖA4'ün birinci ders planında " $6: \frac{1}{2}$ " işlemi için kullandığı temsiller verilmiştir.



Şekil 4. ÖA4'ün Yararlandığı Temsillere Yönelik Gösterimleri

ÖA4 " $6: \frac{1}{2}$ " işleminin sonucunu alan modeli ve sayı doğrusu temsilleri olmak üzere iki temsilden yararlanarak göstermeyi planlamıştır. İlk olarak 6 bütünü 6 tane dikdörtgen ile temsil edip ardından dikdörtgenleri iki eş parçaya ayırarak içindeki $\frac{1}{2}$ 'leri işaretlemiş ve böylelikle 12 tane yarımı göstermiştir. Aynı işlemi sayı doğrusu temsiline gösterirken ilk olarak sayı doğrusunu 0'dan 6'ya kadar sınırlandırmıştır. Ardından 6'nın içindeki $\frac{1}{2}$ 'leri gösterebilmek için her bir 1 birimi bütün olarak ele alıp bu bütünlere iki eş parçaya ayırmış ve sayı doğrusu üzerinde $\frac{1}{2}$ 'e karşılık gelen yerleri belirlemiştir. Bu şekilde 6'nın içinde toplam 12 tane $\frac{1}{2}$ olduğunu göstermiştir. ÖA4'ün gösterimlerinden alan modeli temsilini kullanırken bütün içindeki parçaları sayma yaklaşımı ile sayı doğrusu temsili kullanırken yararlandığı yaklaşımın birbiri ile ilişkili olduğu görülmüştür. ÖA4 her iki temsilde de bütün içindeki parçaları belirleyerek temsilleri birbirleriyle ilişkilendirmeyi planlamaktadır. Birinci ders planında bu iki modeli tahtada öğrencilere göstermeyi, üçüncü ders planında diğer öğretmen adayları gibi Şekil 5'te gösterilen A4 kâğıdı yardımıyla öğrencilerin alan modeli temsili üzerinde kendilerinin çabalarının sağlayan bir öğretim planlamış ve öğretim sürecinde bunu gerçekleştirmiştir.



Şekil 5. ÖA4'ün Birinci Kazanıma İlişkin Alan Temsili

ÖA4, A4 kâğıdı yardımıyla ilk olarak 1 bütün içindeki $\frac{1}{2}$ 'leri daha sonra $\frac{1}{4}$ 'leri temsil etmek için kâğıdı katlayarak alan modelini kullanmıştır. Mesleki Gelişim Süreci'nin 6. ve 7. oturumlarında doğal sayıların birim kesre bölünmesi incelenirken önce küçük doğal sayılar seçilmiş ve bölme işlemi modeller yardımıyla temsil edilmiştir.

İkinci kazanımda öğretmen adayları genel olarak ilk iki ders planında kesirlerle bölmeyi ters çevir çarp ve ortak payda algoritmaları ile üçüncü ders planları ve öğretim süreçlerinde alan ve sayı doğrusu modellerini birbirleriyle ilişkilendirerek temsil etmişlerdir. Öğretmen adaylarından biri model temsillerini ortak payda algoritması ile ilişkiler kurarak kullanmıştır. Öğretmen adaylarının üçüncü ders planlarında ve öğretim süreçlerinde kullandıkları modellerde, kesirlerle bölmede modellerin kullanımını içeren Mesleki Gelişim Süreci oturumlarından (6.-7. oturumlar) sonra örnek çözümlerinde model temsillerini birbirleriyle ilişkilendirdikleri belirlenmiştir.

Üçüncü kazanımda öğretmen adayları ilk iki ders planında kesirlere bölmeyi temsil ederken genel olarak, ters çevir çarp ve ortak payda algoritmalarını kullanmış, üçüncü ders planı

ve öğretim sürecinde ise alan ve sayı doğrusu modellerini ortak payda algoritması ile ilişkilendirmiş ardından ters çevir çarp algoritmasına yer vermişlerdir. Öğretmen adayları Mesleki Gelişim Süreci'nin kesirlerle bölmede algoritma ve model temsillerini içeren oturumları (6.-7.-8. oturumlar) sonrası temsilleri modellerle ilişkilendirmişlerdir.

Dördüncü kazanımda ise öğretmen adaylarının kullandıkları temsiller ters çevir çarp ve ortak payda algoritmaları ile sınırlı kalmıştır. Öğretmen adayları, kesirlerle bölmenin ne anlama geldiğini öğrencilerin bildiklerini varsaymışlar ve süreyi daha verimli kullanmak için sadece sayısal temsillere yer vermişlerdir.

Beşinci kazanımda öğretmen adaylarının üçü tüm süreç boyunca ters çevir çarp ya da ortak payda algoritmalarını kullanmışlardır. Sadece bir öğretmen adayı hem modelleri ortak payda algoritması ile ilişkilendirmiş hem de ters çevir çarp algoritmasına yer vermiştir.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Temsillerin Seçimi Alt Bileşenine Göre Değişimi

Kategoriler	1. Ders Planı	2. Ders Planı	3.Ders Planı	Öğretim Süreci
Günlük Yaşam Durumu İçeren Temsiller	Günlük yaşam temsili (ÖA1; 1. Kazanım, ekmek, ÖA3: Ön bilgileri hatırlatma, pide)	Günlük yaşam temsili (ÖA3: Ön bilgileri hatırlatma, pide)	Günlük yaşam temsili (ÖA3: Ön bilgileri hatırlatma, pide)	Günlük yaşam temsili (ÖA3: Ön bilgileri hatırlatma, pide)
Model ve Sayısal Temsiller	- Sayısal temsil - Alan modeli temsili	- Sayısal temsil - Alan modeli temsili	- Alan ve sayı doğrusu modelleri, ortak payda algoritması - Ters çevir çarp algoritması	- Alan ve sayı doğrusu modelleri, ortak payda algoritması - Ters çevir çarp algoritması

Tablo 7'de öğretmen adaylarının temsillerin seçimi alt bileşenine göre değişimi verilmektedir. Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının günlük yaşam durumu içeren temsilleri model ve sayısal temsillere göre daha az kullandıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının model ve sayısal temsillere ilk iki ders planında birbiri ile ilişki kurmadan yer verdikleri ancak üçüncü ders planı ve öğretim sürecinde alan ve sayı doğrusu modellerinin ve bu modellerin ortak payda algoritması ile ilişkilerinin açıklandığı görülmektedir. Bu durumun Mesleki Gelişim Süreci oturumlarından sonra değiştiği gözlemlenmiştir.

3.4. Öğretim Materyallerinin Kullanımı Bileşenine Yönelik Bulgular

Öğretmen adayları öğretim materyallerini sadece üçüncü ders planı ve öğretim sürecinde kullanmışlardır. Birinci kazanım için bir bütün içindeki yarım ve çeyrekleri göstermek amacıyla bir A4 kâğıdını katlayarak/ keserek öğretim materyali olarak kullanmış diğer kazanımlar için herhangi bir öğretim materyali kullanmamışlardır. Tablo 8'de öğretmen adaylarının öğretim materyallerinin kullanımı alt bileşenine göre değişimi verilmektedir.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Öğretim Materyallerinin Kullanımı Alt Bileşenine Göre Değişimi

Kategoriler	1. Ders Planı	2. Ders Planı	3.Ders Planı	Öğretim Süreci
Uygun Materyali Kullanma	-	-	Öğretim materyali kullanma	Öğretim materyali kullanma

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının hem ders planlarında hem de öğretim sürecinde öğretim materyali kullanımı açısından yetersiz kaldıkları görülmektedir. Bu tutumun sebepleri, öğretmen adaylarının kendi öğretim süreçlerinde öğretim materyalleri ile çok sık karşılaşmamaları, Mesleki Gelişim Süreci’ndeki oturumlarda materyal kullanımının önemine ilişkin açıklamaların yapılmaması, öğretmen adaylarının öğretimde kullanılacak potansiyel öğretim materyallerini araştırmamaları olabilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada kesirlerle bölmeye yönelik bir Mesleki Gelişim Süreci’ne katılan ortaokul matematik öğretmeni adaylarının alan ve alan öğretimi bilgileri Dörtlü Bilgi Modeli’nin Dönüşüm Bilgisi bileşeninin alt bileşenleri çerçevesinde incelenmiştir. Bu bölümde öğretmen adaylarının Dönüşüm Bilgisi’nin alt bileşenleri olan örneklerin seçimi, öğretmenin gösterimleri, temsillerin seçimi ve öğretim materyallerinin kullanımına ilişkin tartışma ve sonuçlara yer verilmiştir.

4.1. Örnek Seçimlerine Yönelik Tartışma ve Sonuç

Örnekler öğretimde genellikle iki şekilde kullanılmaktadır: matematiksel kavramların ve işlemlerin öğrenilmesi için verilen örnekler ve öğrencilere alıştırmaya yapmaları için verilen örnekler (pekiştirme örnekleri) (Kula-Ünver vd., 2015; Rowland vd., 2009). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının seçtikleri örnekler ders planları ve öğretim süreçleri değerlendirildiğinde “kavram ve işlemlerin öğrenilmesine yönelik örnekler” ve “kavram ve işlemleri pekiştirmeye yönelik örnekler (alıştırmalar)” olmak üzere iki kategoride tespit edilmiştir.

Rowland (2013) konuya başlamadan önce öğrencilere ön bilgilerinin hatırlatılmasının konunun anlamlandırılmasında önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışmada da öğretmen adayları kavram ve işlemlerin öğrenilmesine yönelik hazırladıkları ilk ders planlarında öğrencilere ön bilgileri hatırlatmak amacıyla örnekleri kullanarak derse başlamayı planlamışlardır. Öğretmen adayları ön bilgileri hatırlatmak için bölmenin sadece eş paylaşım anlamını içeren örneklerden yararlanmışlardır. Aynı şekilde ilk ders planından sonra bölme ve kesirleri içeren Mesleki Gelişim Süreci’nin bölme oturumunda öğretmen adaylarıyla bölme işlemi üzerine yapılan tartışmalarda da adayların sadece eş paylaşım anlamını içeren örneklerle yer verdikleri gözlemlenmiştir. Alanyazında öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin genellikle bölme işleminin eş paylaşım anlamını içeren örneklerle odaklandıkları belirtilmektedir (Leung ve Carbone, 2013; Simon, 1993). Bu çalışmada öğretmen adaylarının başlangıçta sadece eş paylaşım anlamını tercih etmelerinin nedeni bölmeye ilişkin yeterli alan bilgisine sahip olmamaları veya eş paylaşım anlamını daha iyi bilmeleri ile ilgili olabilir. Mesleki Gelişim Süreci’nin bölme oturumunda, bölmenin anlamları üzerine tartışmalar yapılmış ve bu tartışmalarda gruplama anlamının da önemi vurgulanarak farkındalık oluşturulmuştur. Böylece öğretmen adaylarının ikinci ders planları ve sonraki süreçlerde bölmenin eş paylaşım anlamı yanında gruplama anlamını içeren örnekleri de kullanarak örnek seçimlerinde değişim gösterdikleri belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının kesirlerle bölme kazanımları için seçtikleri örnekler incelendiğinde ilk iki ders planında “eş gruplu ölçme bölme” ve “eş gruplu parçalama bölme” şeklinde iki farklı türe odaklanarak sonucu doğal sayı çıkan örneklerle yer verdikleri belirlenmiştir. Alanyazında da kesirlerle bölmeye yönelik çalışmalarda (Doğan-Coşkun, 2019; Kılcan, 2006; Leung ve Carbone, 2013; Ma, 1999; Tanışlı vd., 2018) öğretmenlerin/öğretmen adaylarının genellikle kesirlerle bölme konusunda bu iki türe odaklandığı belirtilmektedir. Ayrıca, bu çalışmanın katılımcı öğretmen adayları, bu örnekleri 6. sınıf ders kitaplarından ve ortaöğretim matematik öğretim programından (MEB, 2018) seçtiklerini belirtmişlerdir. Bu açıdan, mevcut kaynaklarda ve öğretim programlarında genellikle bu iki örnek türüne yer verildiği görülmektedir. İkinci ders planından sonra Mesleki Gelişim Süreci oturumlarında, öğretmen

adayları ile kesirlerle bölmeyi içeren farklı problem türleri üzerine yapılan tartışmalar sırasında “karşılaştırmalı ölçme bölme”, “karşılaştırmalı parçalama bölme” ve “dikdörtgensel alan bölme” türleri de incelenmiştir. Öğretmen adayları bu tartışmalardan etkilenerek üçüncü ders planlarında öğrenci anlamalarını sağlayacak şekilde yukarıdaki belirtilen örneklere de yer vererek örnek seçimlerini genişletmişlerdir.

Öğretmen adaylarının ilk iki ders planında kesirlerle bölmeyi içeren örnek seçimlerinde sadece sonucu doğal sayı çıkan ve büyük kesri küçük kesre bölen örneklere yer verdikleri görülmüştür. Bazı öğretmen adaylarının öğretim programına ve bu doğrultuda öğretime yönelik ayrıntılı bir irdeleme yapmamış olmaları ve kesirlerle bölmenin öğretimine yönelik deneyimsiz olmaları nedenleriyle kazanımların sırasına dikkat etmeden ve bazı kazanımları da dışarıda bırakarak örnekler seçtikleri görülmüştür. Alanyazında kesirlerle bölmede ilk önce doğal sayıyı bir kesre bölmeyi içeren ve daha sonra bir kesri başka bir kesre bölmeyi içeren örnek sıralamasının öğrenci anlamalarında önemli olduğunu vurgulayan ve günlük yaşam ilişkilerinin kurularak yer verildiği çalışmalar yer almaktadır (Getenet ve Callingham, 2021; Wahyu vd., 2020). Bu çalışmada da öğretmen adayları Mesleki Gelişim Süreci'nin kesirlerle bölme oturumlarından sonra üçüncü ders planlarında tüm kazanımların sırasına da dikkat ederek örnekler seçmişler ve her kazanımla ilgili sonucu doğal sayı çıkan ve sonucu doğal sayı çıkmayan örnekleri gerçek yaşam ile ilişkilendirerek vermişlerdir. Günlük yaşam durumlarını içeren örnek seçimlerine yer vermiş olmaları öğrencilerin anlamalarını destekleme açısından zengin içerikli ders planı hazırladıklarının göstergelerinden biri olmuştur. Mesleki Gelişim Süreci oturumlarında farklı örnek türleri üzerine yapılan tartışmaların öğretmen adaylarının alan bilgilerinin gelişimini destekleyerek örnek seçimlerini güçlendirdiği söylenebilir. Bu süreçte farklı gerçek yaşam durumlarını içeren, farklı kesirlerin kullanımını gerektiren örnek türleri üzerinde tartışmalar yapılmasının öğretmen adaylarındaki bu değişime sebep olduğu düşünülmektedir.

Rowland ve diğerleri (2009) yeni öğrenilen kavram ve işlemlerin pekiştirilmesi için uygun örnekler verilmesinin gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Bu çalışmada sadece iki öğretmen adayının birinci ders planından sonra kavram ve işlemlerin pekiştirilmesini içeren örneklere yer verdiği görülmüştür. İkinci ders planında iki öğretmen adayı, kesirlerle bölmedeki kazanımların tümünü dikkate almadan sadece sonucu doğal sayı çıkan ve daha çok işlemsel yapıda pekiştirme örneklerini rastgele seçtiklerini ve bunları öğrencilere ödev olarak vereceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, pekiştirme örneklerinin ders planlarındaki örneklerle çok benzer olduğu tespit edilmiştir. Yusof ve Zakaria (2010) da öğretmenlerin kavram ve işlemleri pekiştiren örneklerin derste verilen örneklere benzer olduğunu ve bunları genellikle ödev olarak verdiklerini belirtmişlerdir. Üçüncü ders planında ise bu öğretmen adayları Mesleki Gelişim Süreci oturumlarındaki tartışmalardan etkilenerek hem tüm kazanımların sırasını gözetmiş hem de sonucu doğal sayı çıkmayan alıştırmalara da yer vermişlerdir. Ancak bu örneklerde de ders planlarında kullandıkları örneklerin sayılarını değiştirerek öğrencilerin işlemsel becerilerinin artırılması hedeflenmiş, ancak akıl yürütmelerini gerektiren (problem oluşturma gibi) örnekler kullanılmamıştır.

Kavramların öğrenciler tarafından anlamlandırılması için öğretimin planlamasının ve uygulanmasının temelinde uygun örnek seçimleri yer almaktadır. Bu çalışmada öğretmen adayları genel olarak ilk iki ders planında örnek seçimlerinde ve ödev olarak verilen alıştırmalarda sonucu doğal sayı çıkan, rastgele iki kesrin bölünmesini içeren örnekler verirken, Mesleki Gelişim Süreci oturumlarında yapılan tartışmalar sonrasında üçüncü ders planında daha sistematik bir yaklaşım sergileyerek tüm kazanımları sırasına dikkate alarak daha zengin içerikli örnekler kullanmayı planlamışlardır. Sonuç olarak Mesleki Gelişim Süreci'nde farklı örnekleri yorumlamaya teşvik etmenin ve bunlar üzerine tartışmanın öğretmen adaylarının alan öğretimi bilgilerini farklı yönlerden geliştirdiği söylenebilir.

4.2. Öğretmenin Gösterimlerine Yönelik Tartışma ve Sonuç

Öğretmenin gösterimleri, öğretmenin öğrencilerin kavramların ve işlemlerin anlamlarını geliştirmeleri ve değerlendirmeleri için etkili öğretim tekniklerini kullanmasını, işlemlerin nasıl yapılacağını açık bir şekilde göstermesini, öğrencilerin bilgilerini değerlendirmek ve geliştirmek amacıyla soru sormayı etkili bir şekilde kullanmasını içermektedir (Rowland vd., 2009). Öğretmen adaylarının ders planları ve öğretim süreçleri değerlendirildiğinde öğretmenin gösterimleri ile ilişkili olarak “kavram ve işlemleri açıklama” ve “soru sorma” olmak üzere iki kategori tespit edilmiştir.

Bu çalışmada öğretmen adayları kavram ve işlemleri açıklarken, genel olarak ilk iki ders planında algoritmaları ezberletmeyi planlamışlardır. Mesleki Gelişim Süreci oturumları tamamlandıktan sonra üçüncü ders planı ve öğretim sürecinde kavram ve işlemleri modeller kullanarak ve algoritmaların gerekçelerini içeren açıklamalara yer vererek kesirlerle bölme anlamlandırma süreçlerini ön plana çıkarmışlardır.

Öğretmen adayları ilk olarak öğrencilere kesirlerle bölme konusu için gerekli olan bölmenin anlamlarına, kesirler ve kesirlerde karşılaştırma kavramlarına yönelik açıklamalara ön bilgilerini hatırlatırken yer vermişlerdir. Öğretmen adayları genel olarak ilk ders planında seçtikleri örnekler ile kesir kavramı, kesirlerle toplama çıkarma yapmayı gerektiren işlemleri, kesirlerle karşılaştırmayı ve bölmenin eş paylaşım anlamını açıklamayı planlamışlardır. Bu açıklamalarda, öğretmen adayları gerçek yaşamdan öğrencilerin aşına oldukları bütün, yarım, çeyrek gibi kesirleri kullanarak ve bölme işleminin eş paylaşım anlamını dikkate alarak doğal sayılardaki bölme işlemi ile kesirlerle bölme işlemi arasındaki bağlantıyı sağlamaya çalışmışlardır. Bu sonuçlar alanyazında öğretmen adaylarının bölmenin eş paylaşım anlamına odaklanarak yaptıkları açıklamalar ile benzerlik göstermektedir (Simon, 1993). Mesleki Gelişim Süreci'nin bölme oturumunda yapılan tartışmalar sonrasında öğretmen adayları ikinci ders planı ve sonrasında kavram ve işlemlerin açıklamasında bölmenin gruplama anlamını da dikkate almışlardır. Öğretmen adayları bölmenin eş paylaşım ve gruplama anlamlarını tahtaya çizdikleri şekiller ile açıklayarak öğrencilere ön bilgilerini hatırlatmış ve böylece kesirlerle bölme konusuna başlamadan etkili bir öğretim sergilemişlerdir. Ayrıca, bölmenin gruplama anlamının öneminin farkına vararak alan öğretimi bilgilerini de geliştirmişlerdir.

Kesirlerle bölme konusu ile ilgili kavram ve işlemleri öğretmen adayları algoritmaları ve modelleri kullanarak açıklamışlardır. Öğretmen adayları genel olarak ilk iki ders planında kavram ve işlemleri algoritmaları kullanarak açıklamışlar ancak bu algoritmaları gerekçelendirmek yerine öğrencilere ezberletmeyi düşünmüşlerdir. Ayrıca ders planlarını değerlendirmek için yapılan görüşmelerde öğretmen adaylarının genel olarak algoritmaların gerekçelerini açıklayamadıkları, işlemin anlamından çok kuralların uygulanması ile ilgilendikleri görülmüştür. Öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretimsel açıklamalarında ezber ve kurala dayalı bir yaklaşım sergilediklerine yönelik bulguları ortaya koyan araştırmacılar (Borko vd., 1992; Işıksal, 2006; Kılcan, 2006; Leung ve Carbone, 2013; Li ve Smith, 2007; Rowland, 2013; Tanışlı vd., 2018; Toluk-Uçar, 2011) bu yaklaşımın uygun olmadığını belirtmektedir. Ayrıca alanyazındaki çalışmalarda (Alenazi, 2016; Ball, 1990; Doğan-Coşkun vd., 2021; Kılcan, 2006; Ma, 1999; Tanışlı vd., 2018; Tirosh, 2000; Toluk-Uçar, 2011, Zembat, 2004) alan ve alan öğretimi bilgisi yetersiz olan öğretmenlerin/öğretmen adaylarının işlemsel düzeyde bilgilere sahip oldukları yapılan işlemi açıklamak yerine kuralı uygulama yönünde açıklamalar yaptıkları belirtilmektedir. Bu çalışmada da öğretmen adaylarının kesirlerle bölme konusundaki alan ve alan öğretimi bilgilerindeki eksikliklerin ilk iki ders planına yansıdığı görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının belli kazanımları (bir doğal sayıyı bir birim kesre bölme, bir kesri bir doğal sayıya bölerken bölme) farklı temsiller (alan modeli, ortak payda algoritması) ile eş paylaşım anlamını kullanarak açıklayabildikleri fakat üçüncü kazanımı (kesri kesre bölme) temsilleri kullanarak açıklayamadıkları ve tüm kazanımlarda bölmenin gruplama anlamını modellerle tam olarak açıklayamadıkları belirlenmiştir. Alanyazında da (Ma, 1999; Orrill vd., 2008; Rayner, 2007; Seçir, 2017; Zembat, 2004) öğretmenlerin ve öğretmen

adaylarının kesri kesre bölme işlemini açıklarken uygun modellerin seçiminde zorluklar yaşadıkları ve seçilen modellerin açıklanmasını öğrencilerin anlamalarını sağlayacak şekilde yapamadıkları ve bu durumun öğretmen/öğretmen adaylarının alan bilgilerindeki yetersizliklerden kaynaklandığı belirtilmiştir. Bu çalışmada öğretmen adayları ders planlarını değerlendirme görüşmelerinde, kendi öğrencilik dönemlerini hatırlayarak, kesirlerle bölme konusunda öğretmenlerinin yaptığı uygulamaları örnek aldıklarını ve bu nedenle işlemsel açıklamalara yöneldiklerini ve ters çevir çarp ve ortak payda algoritmalarının ezbere bir şekilde öğretilmesini tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin kavramsal öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için öğretmenlerin gösterimlerinde farklı temsilleri kullanarak kavramı etkili bir şekilde açıklayabilmesi gereklidir (Zembat, 2004). Bu çalışmada öğretmen adayları Mesleki Gelişim Süreci oturumlarından sonra üçüncü ders planları ve öğretim süreçlerinde algoritmaları ezberletmek yerine gerekçeleri ile açıklamışlardır. Ayrıca alan ve sayı doğrusu modelleri ile ortak payda algoritmasını ilişkilendirerek, açıklamalarını daha etkili bir şekilde yapmışlardır. Mesleki Gelişim Süreci oturumlarından sonra tüm öğretmen adaylarının temsilleri kullanarak açıklamalarını iyileştirdikleri gözlemlenmiştir. Benzer şekilde alanyazındaki çalışmalarda da (Lamberg ve Wiest, 2015; Rayner, 2007; Seçir, 2017, Tirosh, 2000; Zembat, 2004) bir konu hakkındaki kavram ve işlemleri açıklamaya yönelik verilen eğitimler sonunda öğretmen adaylarının gösterimlerinin değiştiği tespit edilmiştir. Sonuç olarak, öğretmen adaylarıyla kavram ve işlemlerin açıklandığı Mesleki Gelişim Süreci oturumlarında yaratılan tartışma ortamları öğretmen gösterimlerinin güçlenmesine yardımcı olmuştur.

Bu çalışmada öğretmen adayları genel olarak ders planlarında soru sormayı etkin bir şekilde kullanmayı planlamışlar ancak öğretim sürecinde bu planlarını gerçekleştirememişlerdir. Ders planlarını değerlendirme görüşmelerinde öğretmen adayları planladıkları sorularla önce öğrencilerin örnekler hakkındaki düşüncelerini öğrenmek istediklerini, sonra buldukları çözümlere nasıl ulaştıklarını ortaya çıkarmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin aktif katılımlarını sağlamayı, yanıtlarını sorgulatmayı düşünerek soru sormayı etkili bir şekilde kullanmayı planlamışlardır. Ders planı değerlendirme görüşmelerinde öğretmen adaylarına, seçtikleri örnekler ile ilgili olarak “Neden bu örneği seçtin?”, “Öğrenciler bu örnekte nasıl hata yapabilir?” vb. sorularla nasıl etkili sorular sorulacağı gösterilmeye çalışılmıştır. Ayrıca ilk yazar, Mesleki Gelişim Süreci oturumlarında da öğretmen adaylarına verdiği görevlerde sürekli olarak sorular yönelterek onların fikirlerini öğrenmek istemiş ve bu şekilde etkili soru sormada örnek olmaya çalışmıştır.

İlk ders planından sonraki süreçlerde öğretmen adayları yukarıda açıklandığı gibi soru sormayı etkili bir şekilde kullanmayı planlamışlar, ancak ders planlarındaki planladıkları etkili soru sormayı öğretim sürecinde genel olarak yerine getirememişlerdir. Öğretmen adayları genel olarak derste, kendini onaylatan kısa cevaplı (... di mi?(değil mi?) gibi) ve işlem gerektiren ($\frac{3}{2}$ sonucu nedir? gibi) sorular kullanmışlardır. Alanyazında, öğretmen adaylarının çoğu zaman tek kelimelik yanıtları içeren sorular sormalarının (Kula, 2011), sorulan soruya verilen yanlış yanıtların neden yanlış olduğunun sorgulanmamasının (Rowland, 2008), sorulan sorulara öğrencilerin yanıtlamasına fırsat vermeden cevap verilmesinin (Tanışlı vd., 2018; Yusof ve Zakaria, 2010) sınıf ortamında sıklıkla görüldüğü ve bu tür davranış sergileyen öğretmen adaylarının/ öğretmenlerin soruları etkili sormadığı belirtilmektedir. Bu çalışmada da öğretmen adayları öğretim sürecinde, sordukları soruları kendileri yanıtlayarak, evet/hayır gibi kısa yanıt gerektiren sorular sorarak soru sormayı etkili bir şekilde kullanamamışlardır. Sonuç olarak, Tanışlı ve diğerlerinin de (2018) belirttiği gibi öğretmen adaylarının etkili soru sormamaları mesleki deneyimlerinin yetersizliğine bağlanabilir.

4.3. Temsillerin Seçimine Yönelik Tartışma ve Sonuç

Öğretmen adayları ilk iki ders planında, örnekleri açıklamak için gerçek yaşam, model ve sayısal temsillerinden faydalanmışlar fakat bu temsilleri birbirleriyle ilişkilendirememişlerdir.

Matematiksel kavramların daha iyi kavranması için ders içinde kullanılan farklı temsillerin birbirleriyle ilişki olarak açıklanması gerekmektedir (Bukova-Güzel ve Kula-Ünver, 2016; Turner, 2009). Bu çalışmada öğretmen adayları, ilk iki ders planında sayısal ve model temsiller arasındaki ilişkileri göz ardı etmişlerdir. Öğretmen adayları Mesleki Gelişim Süreci oturumlarında temsiller üzerine yapılan tartışmalardan sonra üçüncü ders planlarında temsilleri birbirleri ile ilişkilendirerek kullanmayı planlamışlar ve öğretim süreçlerinde bu planları uygulamışlardır. Ayrıca, ilk iki ders planında kullanılmayan sayısal temsillerden ortak payda algoritmasını ve model temsillerinden sayı doğrusunu üçüncü ders planlarına eklemişler ve Bukova-Güzel ve Kula-Ünver'in (2016) belirttiği gibi temsillerin birbirleriyle ilişkilerini açıklayarak uygun bir öğrenme ortamı yaratmışlardır.

Bu çalışmada gerçek yaşam temsilleri öğretmen adayları tarafından oldukça az kullanılmıştır. Alanyazında gerçek yaşam temsilleri problem çözerken kavramların anlaşılmasında, öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutumlar geliştirmesinde ve matematik ile günlük yaşam arasında ilişki kurmalarında önemli bir yeri olduğunu belirtilmektedir (Akkuş-Çıkla, 2004; Blum ve Ferri, 2009). Bu nedenle, gerçek yaşam temsilleri öğrencilerin bir konuyu daha iyi ve kalıcı olarak öğrenmelerine yardımcı olduğu söylenebilir. Bu çalışmada iki öğretmen adayı ders planlarında ve öğretim sürecinde gerçek yaşam temsillerini sınırlı bir şekilde kullanmıştır. Öğretmen adaylarının ders planları ve öğretim süreçlerinde gerçek yaşam temsillerini sınırlı bir şekilde kullanmaları, Mesleki Gelişim Süreci oturumlarında alan ve sayı doğrusu temsillerini içeren tartışmaların daha çok yapılması ve gerçek yaşam temsillerinin önemine yeterince vurgu yapılmamasına bağlı olabilir.

Bu çalışmada öğretmen adayları, ilk iki ders planında ters çevir çarp algoritmasını gerekçelerini açıklamadan, pratik bir yöntem olarak ezberletmeyi planlamışlar ve modeller ile ortak payda algoritması arasındaki ilişkilerden faydalanmamışlardır. Bir öğretmen adayı ters çevir çarp algoritmasını ezberletmek amacıyla matematiksel kavram ve işlemleri içermeyen diyalogu kafiyeli bir şekilde anlatan hazır bir metni kullanmayı planlamıştır. Öğretmen adaylarının bu yaklaşımları, alan bilgilerindeki yetersizliklerle ve öğrencilik hayatlarındaki kendi öğretmenlerinin öğretimlerini taklit etmeleri ile açıklanabilir. Turner (2009) öğretmenlerin farklı temsilleri birbirleri ile ilişki kurarak kullandığında kavramın anlamlı hale geldiğini ve temsilleri ilişkilendirmenin güçlü alan ve alan öğretimi bilgisinin bir göstergesi olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada öğretmen adayları ilk iki ders planında modelleri sadece ilk üç kazanımda (doğal sayının birim kesre bölünmesi, kesrin bir doğal sayıya bölünmesi ve kesrin kesre bölünmesi) ve belli örneklerde (örneğin sonucu doğal sayı çıkan gibi) kullanarak sınırlı bir yaklaşım sergilemişlerdir. Sonucu doğal sayı çıkmayan örneklerde (örneğin $\frac{1}{3}:\frac{1}{5}$ gibi) model temsillerini nasıl kullanacaklarını bilmedikleri için öğretmen adayları bu örneklerde modelleri kullanmamışlardır. Borko ve diğerleri (1992) ve Kılcan (2006) katılımcıların model temsillerini kullanırken çözümü geçiştirmelerinin veya temsili doğru kullanamamalarının alan bilgilerindeki eksikliklere bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada da öğretmen adaylarının alan bilgilerindeki eksikliklerden dolayı model temsillerini belirli örneklerde kullandıkları özellikle kesri kesre bölmeyi gerektiren durumlarda model temsillerini kullanmada yetersiz kaldıkları söylenebilir.

Ayrıca öğretmen adaylarının alanyazındaki diğer çalışmalarda (Kılcan, 2006; Li ve Smith, 2007; Tanışlı vd., 2018) da görüldüğü gibi sayısal temsilleri daha çok tercih ettiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan, öğretmen adaylarının temsilleri kullanmada yeterli bir düzeyde alan ve alan öğretimi bilgilerine sahip olmadıkları söylenebilir.

İkinci ders planından sonra öğretmen adayları, model temsilleri üzerine yapılan Mesleki Gelişim Süreci oturumlarında bir doğal sayının bir birim kesre bölme işlemi, bölmenin eş parçalama anlamını dikkate alarak alan modeli ile temsil edebileceklerini belirtmişlerdir. Ancak, kesrin kesre bölüldüğü, sonucu doğal sayı olmayan ve özellikle de küçük kesrin büyük kesre bölünmesini gerektiren işlemleri modellerle nasıl temsil edeceklerini açıklayamamışlardır.

Mesleki Gelişim Süreci oturumlarında kesirlerle bölme işleminde alan modelinin ve ilave olarak sayı doğrusu modelinin tüm kazanımlar için kullanımını ayrıntılı bir şekilde ele alınmış ve oturumların ardından öğretmen adayları üçüncü ders planlarında alan modeline ek olarak sayı doğrusu modeli temsilini de etkin bir şekilde kullanmaya başlamışlar, model temsillerini, bölmenin sadece eş paylaşırma anlamı ile ilişkilendirmenin yanında gruplama/ölçme anlamı için de kullanmışlardır. Ayrıca, iki öğretmen adayı modelleri ortak payda algoritması ile ilişkilendirebilmişlerdir. Mesleki Gelişim Süreci oturumunda algoritmaların gerekçeleri üzerine yapılan tartışmalar sonucunda öğretmen adayları üçüncü ders planı ve öğretim sürecinde algoritmalara gerekçeleriyle yer vermişlerdir. Öğretmen adayları üçüncü ders planında hazırladıkları etkinlikleri öğretim sürecinde uygulayarak önce kesirlerle bölme işleminin anlamını model temsilleri ile açıklamışlar ve bu yaklaşım ile öğrencilerin kavramsal anlamalarını desteklemişlerdir. Daha sonra sayısal temsillerden ters çevir çarp algoritmasını gerekçeleri ile açıklamışlar ve böylece işlemsel becerilerinin gelişmesine katkı sağlamışlar. Kula'nın (2011) çalışmasında tespit ettiği gibi, bu çalışmada da öğretmen adayları öğretim sürecinde farklı gösterimleri birbirleri ile ilişkili bir şekilde kullanarak öğrencilerin kavramsal anlamalarına destek olmuşlardır.

4.4. Öğretim Materyallerinin Kullanıma İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmen adayları ilk iki ders planında ön bilgilerin hatırlatılmasında ve kazanımların öğrenilmesinde herhangi bir materyal kullanmamışlar, sadece öğrencilerin işlem becerilerini geliştirmek istemişler, üçüncü ders planı ve öğretim sürecinde materyal olarak A4 kâğıdından yararlanmışlardır. Öğretim sürecinde öğrencilere öğretim materyali olarak A4 kâğıtları dağıtmışlar ve bu kâğıtları katlayarak ya da keserek, bölmenin ölçme anlamından faydalanarak bir bütün içindeki yarımların veya çeyreklerin sayısını öğrencilerin katılımlarını sağlayarak buldurmuşlardır. Kullanılan A4 kâğıdı öğrencilerin daha fazla duyu organını aktif hale getirerek katılımlarını desteklediği (Çilenti, 1988) için bir doğal sayının bir kesre bölünmesini içeren fikri anlamlandırmalarına yardımcı olmuştur. A4 kâğıdının materyal olarak öğrenciler için basit, sade ve anlaşılabilir olması da onların anlamalarını güçlendirmede (Yanpar-Şahin ve Yıldırım, 1999) etkili bir faktör olmuştur. Ayrıca materyal kullanımı ile öğrencilerin modelleri oluşturabilmelerine, algoritmaları anlayabilmelerine ve işlemler arasındaki geçişleri kavrayabilmelerine (Masalski, 1999) fırsat verilmiştir.

Kılcan (2006) ve Tanışlı ve diğerleri (2018) deneyimsiz öğretmenlerin materyal kullanmak yerine daha çok öğrencilerin işlem becerilerini geliştirmeye odaklandıklarını tespit etmişlerdir. İlk iki ders planında öğretmen adaylarının herhangi bir materyal kullanmamaları bu bulgu ile paralellik göstermiştir. Diğer taraftan, üçüncü ders planında A4 kâğıdını materyal olarak kullanmalarının nedeni ise Mesleki Gelişim Süreci oturumlarında alan modelleri üzerine yapılan tartışmalarda dikdörtgen şeklinin kullanılması olabilir. Her ne kadar yarım ve çeyrek gibi kesirleri içeren bölme işlemlerini A4 kâğıdı kullanarak açıklamaları öğrencilerin birinci kazanımı anlamlandırmalarını desteklemiş olsa da öğretmen adaylarının tüm süreçteki materyal kullanımları yeterli olarak değerlendirilmemiştir. Örneğin, öğretmen adayları A4 kâğıdını diğer kazanımlar ($\frac{1}{2}:\frac{1}{4}$ gibi işlemler) için de bir materyal olarak kullanabilirlerdi. Alternatif olarak, öğretmen adaylarının kesir çubukları, şeritler gibi farklı materyallerden yararlanabilecekleri veya teknoloji (GeoGebra gibi yazılımlar) kullanımını içeren materyaller ile öğretim süreçlerini destekleyebilecekleri düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının sınırlı materyal kullanma sebepleri materyal kullanmanın öğretimdeki öneminin yeterince farkında olmamaları, uygun materyalleri ve bu materyalleri nasıl kullanacaklarını bilmemeleri, tahtada işlemsel çözümlerin cazip olması, kendi öğrencilik hayatlarında materyallerin çok kullanılmamış olması, teknolojik imkanları nasıl veya nerede kullanacaklarını bilmemeleri olabilir.

ÖNERİLER

Bu çalışmada öğretmen adaylarının Dörtlü Bilgi Modeli'nin Dönüşüm Bilgisi bileşeni çerçevesinde kesirlerle bölme konusuna ilişkin alan ve alan öğretimi bilgilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının örnek seçimleri, gösterimleri, temsilleri ve öğretim materyalini nasıl kullandıkları incelenmiştir. Çalışmanın başlangıcında öğretmen adaylarının hazırladıkları ilk ders planları incelendiğinde ve daha sonra kesirlerle bölme konusunda yapılan Mesleki Gelişim Süreci oturumlarındaki tartışmalarda alan ve alan öğretimi bilgilerinde eksiklikler olduğu belirlenmiştir. Çalışma kapsamında yapılan değerlendirmeler ve Mesleki Gelişim Süreci oturumlarındaki tartışmalar sonucunda öğretmen adayları kesirlerle bölme konusunda olumlu yönde değişim göstermişlerdir. Lisans eğitimindeki öğretim derslerinde, ortaokul öğretim programında yer alan konuların bu çalışmadaki gibi kazanımları dikkate alarak uygun örnek seçimleri, gösterimleri ve temsilleri dikkate alarak ayrıntılı bir şekilde ele alınması öğretmen adaylarının öğretimlerine katkı sağlayabilir. Bu nedenle lisans eğitimindeki öğretim derslerinin hem ders sayısı hem de içeriği genişletilebilir. Böylece öğretmen adayları konulara ait kazanımları ve kavramları birbiriyle ilişkilendiren örnek seçimleri yaparak işlemsel bilginin yanında kavramsal öğrenmeyi de amaçlayan ders planları hazırlayabileceklerdir. Ayrıca ders kitaplarında yer alan örneklerin öğrencilerin işlem becerilerini geliştirmenin yanında akıl yürütmelerini ön plana alan içerik ve çeşitliliğe sahip olması önerilebilir.

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının kavram ve işlemleri pekiştirmek amacıyla seçtikleri örneklerle yeterli önemi vermedikleri tespit edilmiştir. Pekiştirme örneklerinin, derste çözülen örnekler dışında öğrencilerin akıl yürütebilecekleri şekilde seçilmesi kavramsal öğrenmenin gelişimi için oldukça önemlidir. Bu nedenle lisans ders içeriklerinde pekiştirme örneklerinin önemine daha çok vurgu yapılabilir. Ayrıca ders kitaplarının bölüm sonlarında verilen pekiştirme örneklerinin çeşitliliği artırılabilir.

Lisans öğrenimindeki derslerde ezberden uzak, kavramların altında yatan gerekçelerin ve birbirleriyle olan ilişkilerinin açıklanması önemli olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan lisans eğitimindeki öğretim elemanlarının da derslerini bu çerçevede öğretmen adaylarına örnek olacak şekilde yürütmeleri önerilebilir.

Öğrenci düşüncelerini değerlendirmek ve geliştirmek açısından soru sorma etkili bir şekilde kullanılmalıdır. Öğretmen adaylarına lisans derslerindeki öğretim derslerinde soru sormanın önemi daha çok vurgulanıp derslerde gerçek sınıf ortamları oluşturularak deneyimlerinin artırılması sağlanabilir.

Kavramsal öğrenmenin gerçekleşebilmesi için konuya ilişkin temsillerin birbirleriyle ilişkili ve etkili bir şekilde kullanılması gereklidir. Öğretmen adaylarının öğrencilik dönemlerinde yaşadıkları deneyimler öğretimlerini etkilediğinden, öğretim elemanlarının lisans eğitimindeki derslerde temsilleri ilişkili bir şekilde kullanarak öğretmen adaylarına örnek olmaları gerektiği düşünülmektedir.

Öğrencilerin kavramsal öğrenmelerini destekleyen önemli bir unsur da öğretimde konulara uygun öğretim materyallerinin kullanılmasıdır. Lisans eğitimindeki derslerde materyal kullanımına yönelik içerikler olsa da öğretmen adaylarının materyal kullanımları sadece ders içeriğinde kalmayıp bu materyalleri konunun içeriğine uygun olacak şekilde düzenleyerek kullanmaları teşvik edilebilir. Derslerde teknolojik materyal kullanımının önemine daha fazla vurgu yapılarak öğrencilerin de teknolojik materyal olarak örnekleri ve çözümlerini sadece akıllı tahtada görmelerinin yanında akıllı tahtayı ve diğer teknolojik araçları (örneğin, GeoGebra) kullanmaları sağlanabilir.

Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin alan ve alan öğretimi bilgilerinin gelişimine odaklanan araştırmalarda bu çalışmadaki gibi hem eğitimin hem de gözlem sürecinin birlikte ele alınması alanyazına daha çok katkı sağlama fırsatı vereceği düşünülmektedir. Bu bağlamda

özellikle öğrencilerin kavramsal anlamalarında zorluk çektikleri konularda çalışmalar yapılarak öğretmen ve öğretmen adaylarına rehber olunabilir.

Öğretmen adaylarının alan ve alan öğretimi bilgilerindeki gelişmelerinin incelendiği çalışmalar sadece öğrencilik dönemlerini değil öğretmen olarak meslek yaşamlarını da kapsayacak şekilde genişletilebilir. Öğretmenlik sürecinde elde edilen veriler değerlendirilerek çalışmanın bulguları gözden geçirilip bu bulgular öğretmenlerle paylaşılabilir.

KAYNAKÇA

- Adu-Gyamfi, K., Schwartz, C. S., Sinicrope, R., & Bossé, M. J. (2019). Making sense of fraction division: domain and representation knowledge of preservice elementary teachers on a fraction division task. *Mathematics Education Research Journal*, 31(4), 507-528.
- Akkuş-Çıkla, O. (2004). *The effects of multiple representations-based instruction on seventh grade students' algebra performance, attitude toward mathematics, and representation preference*. Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara.
- Alenazi, A. (2016). Examining middle school pre-service teachers' knowledge of fraction division interpretations. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 47(5), 696-716.
- Ball, D. L. (1988). *Knowledge and reasoning in mathematical pedagogy: Examining what prospective teachers bring to teacher education*. Unpublished Doctoral dissertation, Michigan State University, East Lansing.
- Ball, D. L. (1990). The mathematical understandings that prospective teachers bring to teacher education. *The Elementary School Journal*, 90(4), 449-466.
- Ball, D. L., Hill, H. C. & Bass, H. (2005). Knowing mathematics for teaching: Who knows mathematics well enough to teach third grade and how can we decide?. *American Educator*, 29, 14-26.
- Ball, D. L. & Sleep (2007). What is knowledge for teaching, and what are features of tasks that can be used to develop MKT? Presentation made at the center for proficiency in teaching mathematics (CPTM). *Pre-session of the Annual Meeting of The Association of The Mathematics Teacher Educators (AMTE) Irvine CA*, January.
- Behr, M., Lesh, R., Post, T., & Silver E. (1983). Rational Number Concepts. In R. Lesh and M. Landau (Eds.), *Acquisition of Mathematics Concepts and Processes*, (pp. 91-125). New York: Academic Press.
- Borko, H., Eisenhart, M., Brown, C. A., Underhill, R. G., Jones, D. & Agard, P. C. (1992). Learning to teach hard mathematics: Do novice teachers and their instructors give up too easily? *Journal for Research in Mathematics Education*, 23(2), 194-222.
- Bukova-Güzel, E. ve Kula-Ünver, S. (2016). Matematik öğretimi için dörtlü bilgi modeli. E. Bingölbali, S. Arslan ve İ. Ö. Zembat (Eds.), *Matematik eğitiminde teoriler içinde* (ss. 721-745). Ankara: Pegem.
- Cochran, K. F., DeRuiter, J. A., & King, R. A. (1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of teacher Education*, 44(4), 263-272.

- Çilenti, K. (1988). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*, Ankara: Kadioğlu Mat.
- Doğan-Coşkun, S. (2019). The analysis of the problems posed by pre-service elementary teachers for the addition of fractions. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1517-1532.
- Getenet, S., & Callingham, R. (2021). Teaching interrelated concepts of fraction for understanding and teacher's pedagogical content knowledge. *Mathematics Education Research Journal*, 33(2), 201-221.
- Greeno, J. G., & Hall, R. P. (1997). *Practicing representation: learning with and about representational forms*. Phi Delta Kappan, 78, 361–367.
- Işıksal, M. (2006). *A study on pre-service elementary mathematics teachers' subject matter knowledge and pedagogical content knowledge regarding the multiplication and division of fractions*. Unpublished doctorate dissertation. Middle East Technical University, Ankara.
- Izsák, A., Jacobson, E., de Araujo, Z., & Orrill, C. H. (2010). Teachers' levels Of Units And Fraction Division. Brosnan, P., Erchick, D. B., & Flevares, L. (Eds.). *Proceedings of the 32nd annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. Columbus, OH: The Ohio State University.
- Kayhan-Altay, M., & Erhan, G. K. (2017). Pre-service elementary mathematics teachers' informal strategies for multiplication and division of fractions. *Başkent University Journal of Education*, 4(2), 136-146.
- Kılcan, S., (2006). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin kavramsal bilgileri: Kesirlerle bölme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kula, S. (2011). *Matematik öğretmen adaylarının dörtlü bilgi modeli ile alan ve alan öğretimi bilgilerinin incelenmesi: Limit örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kula Ünver, S., Bukova Güzel, E., Tekin Dede, A. & Hidiroglu, Ç. N. (2015). A Student Teacher's Choice and Use of Examples in Teaching Probability. *Acta Didactica Napocensia*, 8(4), 55-70.
- Lamberg, T., & Wiest, L. R. (2015). Dividing Fractions Using an Area Model: A Look at In-Service Teachers' Understanding. *Mathematics Teacher Education and Development*, 17(1), 30-43.
- Lamon, S. J. (2005). *More: In-depth discussion of the reasoning activities in Teaching fractions and ratios for understanding*. Routledge.
- Lamon, S. J. (2012). *Teaching fractions and ratios for understanding: Essential content knowledge and instructional strategies for teachers*. Routledge.
- Lee, S. J. (2010). *Exploring middle grade teachers' knowledge of partitive and quotitive fraction divisions*. Doctoral Dissertation, University of Georgia, Georgia.
- Leung, I. K. C. & Carbone, R. E. (2013). Pre-service teachers' knowledge about fraction division reflected through problem posing. *The Mathematics Educator*, 14(2), 80-92.

- Li, Y., & Kulm, G. (2008). Knowledge and confidence of pre-service mathematics teachers: The case of fraction division. *ZDM*, 40(5), 833-843.
- Li, Y. & Smith, D. (2007). Prospective middle school teachers' knowledge in mathematics and pedagogy for teaching: The case of fraction division. *Proceedings of the 31. Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 3, 185-192.
- Lin, P. J. (2017). Fostering Novice Teachers' Knowledge of Students' Errors on Fraction Division by Using Researched-Based Cases. *Journal of Mathematics Education*, 10(1), 76-91.
- Ma, L. (1999). *Knowing and teaching elementary mathematics: Teachers' understanding of fundamental mathematics in China and the United States*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Masalski, W. (1999). *How to Use to The Spreadsheet as a Tool in The Secondary School Mathematics Classroom*, National Council of Teachers of Mathematics Inc, Virginia.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). Ortaokul matematik dersi (1.- 8. Sınıflar) öğretim programı. 2 Ağustos 2022 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-MATEMAT%C4%B0K%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%202018v.pdf> adresinden alındı.
- Orrill, C. H., Sexton, S., Lee, S. J. & Gerde, C. (2008) Mathematics teachers' abilities to use and make sense of drawn representations. *Proceedings of the 8. International Conference for the Learning Sciences*, 2, 140-147.
- Özmantar, M. F. ve Yeşildere, S. (2010). Limit ve süreklilik konularında kavram yanlışları ve çözüm arayışları. Özmantar, Bingölbali ve Akkoç (Ed.), *Matematiksel Kavram Yanlışları ve Çözüm Önerileri* içinde. (2. baskı, s.181-221). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Rayner, V. (2007). *An examination of the type of instruction that facilitates pre-service teachers' development of specialized content knowledge of division with fractions*. Master's Thesis, Canada Concordia University, Canada.
- Rowland, T. (2005). The Knowledge Quartet: A tool for developing mathematics teaching. *In Conference of Finnish Mathematics and Science Education Research Association*, 11-24.
- Rowland, T. (2013). The Knowledge Quartet: the genesis and application of a framework for analysing mathematics teaching and deepening teachers' mathematics knowledge. *Sisyphus—Journal of Education*, 1(3), 15-43.
- Rowland, T., Huckstep, P. & Thwaites, A. (2005). Elementary teachers' mathematics subject knowledge: The knowledge quartet and the case of Naomi. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 8(3), 255-281.
- Rowland, T., Turner, F., & Thwaites, A. (2014). Research into teacher knowledge: a stimulus for development in mathematics teacher education practice. *ZDM*, 46(2), 317-328.

- Rowland, T., Turner, F., Thwaites, A. & Huckstep, P. (2009). *Developing primary mathematics teaching: Reflecting on practice with the Knowledge Quartet*. London: Sage.
- Schoenfeld, A. H. (1992). On paradigms and methods: What do you do when the ones you know don't do what you want them to? Issues in the analysis of data in the form of videotapes. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 179-214.
- Seçir, S. (2017). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının kesirlerle çarpma ve bölme işlemlerine ilişkin özelleştirilmiş alan bilgilerinin gelişiminin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Simon, M. (1993). Prospective elementary teachers' knowledge of division. *Journal for Research in Mathematics Education*, 24(3), 233-254.
- Skemp, R. (1987). *The psychology of learning mathematics*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tanırlı, D., Ayber, G. ve Karakuzu, B. (2018). Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Ders Tasarımlarının Öğretime Entegrasyonu, *AJESI-Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2): 514-567.
- Tirosh, D. (2000). Enhancing prospective teachers' knowledge of children's conceptions: The case of division of fractions. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31(1), 5-25.
- Tirosh, D., Tsamir, P., & Hershkovitz, S. (2008). Insights into children's intuitions of addition, subtraction, multiplication, and division. In A. Cockburn, & G. Littler (Eds.), *Mathematical misconceptions*. New Delhi: Sage Publications.
- Toluk-Uçar, Z. (2011). Öğretmen Adaylarının Pedagojik İçerik Bilgisi: Öğretimsel Açıklamalar. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2(2), 87-102.
- Toluk, Z. ve Olkun, S. (2003). *İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Turner, F. (2009). Kate's Conception of Mathematics Teaching: Influences in The First Three Years. *Proceedings of CERME 5. Fifth Conference of the European Society for Research in Mathematics Education*. February, Lyon, France.
- Wahyu, K., Kuzu, T. E., Subarinah, S., Ratnasari, D., & Mahfudy, S. (2020). Partitive Fraction Division: Revealing and Promoting Primary Students' Understanding. *Journal on Mathematics Education*, 11(2), 237-258.
- Vergnaud, G. (1988). Multiplicative structures. In J. Hiebert & M. Behr (Eds.), *Number concepts and operations in the middle grades* (141-161). Hillsdale, NJ: Erlbaum and Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Yanpar-Şahin, T. ve Yıldırım, S. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Anı yayıncılık.

- Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 503-522.
- Yusof, Y. M., & Zakaria, E. (2010). Investigating secondary mathematics teachers' pedagogical content knowledge: A case study. *Journal of Education and Sociology*, 1(1), 32-39.
- Zembat, İ. Ö. (2004). *Conceptual development of prospective elementary teachers: The case of division of fractions*. Doctoral dissertation, The Pennsylvania State University. ProQuest Digital Dissertations Database.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Fractions, operations with fractions and meaning of these operations are increasingly important to understand real life situations and learn more advanced mathematics topics. It's been concluded that conceptual understanding for fraction calculations that are oriented for divisions are lacking, and approaches based on memorization are more common.

In literature, pre-service teachers and teachers do not fully understand fraction divisions because of lacking pedagogical content knowledge and it is stated that they have problems in posing suitable problems for division with fractions (Ball, 1990; Doğan-Coşkun, 2019; Getenet & Callingham, 2021; Wahyu et.al., 2020). Pre-service teachers and teachers have shown improvement when they were given teaching opportunities that include the meaning of fraction division, using different representations, explaining the reasons for the rules, and posing problems (Lamberg & Wiest, 2015; Rayner, 2007; Zembat, 2004). Therefore, for an efficient education, it is important for pre-service teachers and teachers to have deep field and pedagogical content knowledge.

In this study, the focus is the pre-service teachers' content and pedagogical content knowledge with the perspective of Knowledge Quartet. Consistent with the purposes of the study that the Knowledge Quartet presents important ideas about content knowledge of mathematics in relation to teaching and that it describes in detail the ways in which both content knowledge and pedagogical content knowledge can be observed during the teaching process. In the study, pre-service teachers' content and pedagogical content knowledge was discussed in terms of Transformation Knowledge which is one of the components of the Knowledge Quartet. Transformation Knowledge has been determined as the focus of the study in that it is directly related to the stages of planning and teaching, and that it covers the teachers' transformation of her own mathematical knowledge into a form that their students can learn (Rowland et.al., 2005, 2009).

Method

The case study design which is one of the qualitative research methods was used in this research. In the study, how the secondary school mathematics pre-service teachers use their content knowledge about fraction division and their knowledge of pedagogical content knowledge was examined with the case study model within the framework of Transformation Knowledge. The study was conducted with four senior secondary school mathematics pre-service teachers studying at a state university in the 2019-2020 academic year. In the study, pre-service teachers first prepared their first lesson plans for the teaching of fraction divisions before any intervention. Then, they participated in the Professional Development Process sessions on division and fractions. After this first part of the intervention process was completed, they prepared the second lesson plans. Later the second part of the Professional Development Process sessions on division with fractions was conducted and participants prepared the third lesson plans. Then, the teaching

processes of each pre-service teacher for fraction division were observed. The data of the study consists of written documents of pre-service teachers, semi-structured interviews and observations. The data were analyzed by content analysis using thematic coding related to the sub-components of Transformation Knowledge and changes in pre-service teachers' knowledge were revealed.

Discussion and Conclusion

In this section, the discussion and results regarding the selection of examples, the teacher's representations, the selection of representations and the use of teaching materials, which are the sub-components of the pre-service teachers' Transformation Knowledge, are given.

When the examples chosen by the pre-service teachers for division with fractions were examined, it was determined that in the first two lesson plans, they focused on two different types as "equal group measurement" and "equal group partition" and included examples with natural numbers. This is consistent with the studies (Doğan-Coşkun, 2019; Kılcan, 2006; Leung & Carbone, 2013; Ma, 1999; Tanışlı vd., 2018) which revealed that teachers/pre-service teachers generally focus on these two types of division with fractions. After the second lesson plan, in the Professional Development Process sessions, "comparison measurement division", "comparison partition division" and "rectangular area division" types were also examined with pre-service teachers during the discussions on different problem types involving fraction division. It was interpreted as the pre-service teachers were influenced by these discussions and expanded their sample selection by including the above-mentioned sample types in their third lesson plans in a way that would enable students to understand fraction division. In this study, pre-service teachers generally planned to teach concepts and operations by memorizing algorithms in the first two lesson plans. After the Professional Development Process sessions, in the third lesson plan and teaching process they explained the algorithms with their reasons instead of memorizing. Moreover, they made their explanations more effectively by associating the area and number line models with the common denominator algorithm. Similarly, in studies in the literature (Lamberg & Wiest, 2015; Rayner, 2007; Zembat, 2004), it has been determined that pre-service teachers' representations have changed as a result of the training given to explain the concepts and operations about a subject. As a result, the discussion environments created in the Professional Development Process sessions helped to strengthen the teacher representations of the pre-service teachers. In addition, pre-service teachers generally could not apply asking questions in their lesson plans as effectively as they planned. In the literature (Tanışlı vd., 2018), it was stated they could not ask effective questions due to their insufficient professional experience.

In the first two lesson plans, pre-service teachers used real life, model, and numerical representations to explain the examples, but they did not associate these representations with each other. For a better understanding of mathematical concepts, different representations used in the course should be explained in relation to each other (Bukova-Güzel ve Kula-Ünver, 2016; Turner, 2009). In this study, pre-service teachers ignored the relationships between numerical and model representations in the first two lesson plans. After the discussions on representations in the Professional Development Process sessions, they planned to use the representations by associating them with each other in the third lesson plan and implemented these plans in the teaching process. Pre-service teachers did not use any materials in the first two lesson plans, they used A4 paper as a material in the third lesson plan and teaching process. The fact that A4 paper is simple, plain and understandable for students as a material has also been an effective factor in strengthening their understanding (Yanpar-Şahin ve Yıldırım, 1999).

Suggestions

When the results of this study were examined, it was determined that there were positive changes in the content and pedagogical content knowledge of pre-service mathematics teachers after the Professional Development Process for dividing by fractions. Considering the subjects and expectations in the secondary school curriculum in the undergraduate education courses

appropriate sample selection, representations and representations will contribute to the teaching of teacher candidates. For this reason, both the number of courses and the content of the teaching courses in undergraduate education should be expanded.

Dil ve Düşünce İlişkisinde Matematiksel Kelimeler ve Matematiksel Kavramlar: Asal ve Asal Sayı*

Mathematical Words and Mathematical Concepts in the Relationship between Language and Thought: Prime and Prime Number

Muhammet Kaşıkçı¹, Serkan Narlı²

¹ Sorumlu Yazar, Doktora Öğrencisi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, mamimhmmt@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-6576-7443>)

² Prof. Dr., Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Buca Eğitim Fakültesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, serkan.narli@edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-8629-8722>)

Geliş Tarihi: 29.03.2022

Kabul Tarihi: 01.11.2022

ÖZ

Vygotsky dil düşünce ilişkisini kelimeler üzerinden ele alır. Dilbilimci Saussure ise kelimeleri birer *gösterge* olarak ele alırken ve göstergede *gösteren* ve *gösterilen* ayrımlarını tanımlamıştır. Bu araştırmanın kavramsal çerçevesi, birer gösterge olarak ele alınan matematiksel kelimelerle matematiksel kavramlar arasındaki ilişki bağlamında oluşturulmuştur. Araştırma 15 öğrenci, 20 öğretmen adayı ve 10 matematik öğretmeni ile 2021-2022 eğitim öğretim yılında yürütülmüştür. Nitel araştırma teknikleriyle yürütülen bu çalışma katılımcıların matematiksel kelimeler ile matematiksel kavramlar arasında kurdukları ilişkileri betimlemeyi amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak 8 açık uçlu soruya yazılı olarak cevap isteyen ve araştırmacılar tarafından geliştirilen “*Matematiksel Kelimeler ile Matematiksel Kavramlar Arasındaki Anlam İlişkilerini Araştırma Formu*” kullanılmıştır. Bu formdan elde edilen veri *içerik analizine* tabi tutulmuştur. İçerik analizinden ulaşılan bulgular doğrultusunda seçilen 5 öğrenci, 3 öğretmen adayı ve 3 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme verisi betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırmada katılımcıların *asal* kelimesiyle *asal sayı* kavramı arasında *sözlük anlamı*, *biçimsel çözümleme* ve *sese dayalı çağrışım* yöntemlerini kullanarak ilişki kurmaya çalıştığı görülmüştür. Katılımcıların kurdukları bu ilişkiler büyük oranda *geçersiz* olarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak katılımcıların kelime ile kavram arasında ilişki kurmakta zorlandıkları söylenebilir. Bu bağlamda matematik eğitiminde matematiksel kelimelere yönelik sorgulama süreçlerinin gündeme getirilmesi ve matematiksel kelimelere dair kökenbilim sözlüklerinin veya anlambilim hikâyeleri içeren içeriklerin artırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dil, düşünce, matematiksel kelimeler, matematiksel kavramlar.

ABSTRACT

Vygotsky deals with language-thought relation through words. The linguist Saussure, on the other hand, defined the distinctions between the *signifier* and the *signified* while considering the words as a *sign*. The conceptual framework of this research has been formed in the context of the relationship between mathematical words, which are considered as signs, and mathematical concepts. The research was conducted with 15 students, 20 pre-service teachers and 10 mathematics teachers in the 2021-2022 academic year. This study, which was conducted with qualitative research techniques, aimed to describe the relationships that the participants established between mathematical words and mathematical concepts.

* Bu makale birinci yazara ait doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

“Research Form for Meaning Relationships between Mathematical Words and Mathematical Concepts” developed by the researchers was used for data collection. This research form includes 8 open-ended questions about mathematical words. “Content analysis” was applied to the data obtained from this research form. Semi-structured interviews were conducted with 5 students, 3 teacher candidates, and 3 teachers selected in line with the findings obtained from the content analysis. Interview data were subjected to “descriptive analysis”. In the research, it is found that the participants try to establish a relationship between the word *prime* and the concept of *prime number* by using *lexical meaning*, *morphological analysis*, and *phonetic association* methods. These relationships established by the participants were largely evaluated as invalid. As a result, it can be said that the participants had difficulty in establishing a relationship between the word and the concept. It is recommended to bring up the questioning processes for mathematical words in mathematics education and to increase the content containing etymology dictionaries or semantic stories about mathematical words.

Keywords: Language, thought, mathematical words, mathematical concepts.

1. GİRİŞ

“Dile gelenin farkında mıyız?” (Kuryel, 2011, s.57). Başka bir deyişle; *acaba söylediklerimizin ne kadarı düşünce süzgecinden geçiyor?* Son derece temel bu soruların ilk bakışta iki cevabı akla gelir. Bunların ilki, evet insanlar düşünebilen bilinçli varlıklar olarak ne söylediklerinin çoğu zaman farkındadırlar. İkincisi, Freud’un (2016a) iddiasına göre bilinçaltından beslenen dil sürçmelerinde söz konusu olduğu üzere dil pek de ne anlatmak istediğimizi yansıtmaz ve bilinçaltı bazen dilsel edim hatalarıyla ortaya çıkar. Fakat bu çalışmanın konusu bahsedilen iki yaklaşımdan farklıdır. Bu çalışmanın ele aldığı durum Platon’un, Descartes’in (Altınörs, 2018), Vygotsky’nin (1986) ve Vinner’in (1997) gözlemleridir; yani konuştuğumuz sürecin önemli bölümünde kelimelerimiz üzerine düşünmediğimiz gözlemi. 2019 yılının kış aylarında bir matematik öğretmeni adayıyla yaşanan bir sohbet aşağı yukarı – tanımdaki düzeltmelerle- şu şekilde gerçekleşmiştir.

Araştırmacı: ... rasyonel sayı nedir?

Öğretmen Adayı: *a ve b tam sayı $b \neq 0$ ve bunların pozitif değerleri aralarında asal olmak üzere a/b şeklinde yazılabilen sayılar...*

Araştırmacı: *Anladım, evet, peki rasyonel ne demek?*

Öğretmen adayı bu soru karşısında önce bir şaşkınlık belirtisi gösteriyor. Sonra cevap verecek gibi olup vazgeçiyor. Sonrasında gülümsüyor ve sessizlik bir süre daha devam ediyor. Bu sohbetin derinlerinde dile ve düşünceye dair hatırı sayılır bir hikâye var gibi görünüyor. Bu hikâye ilerleyen satırlarda iyi (açıklayıcı ve tutarlı) oluşturulduğu düşünülen bir kavramsal çerçeveye ele alınmaya çalışılmıştır.

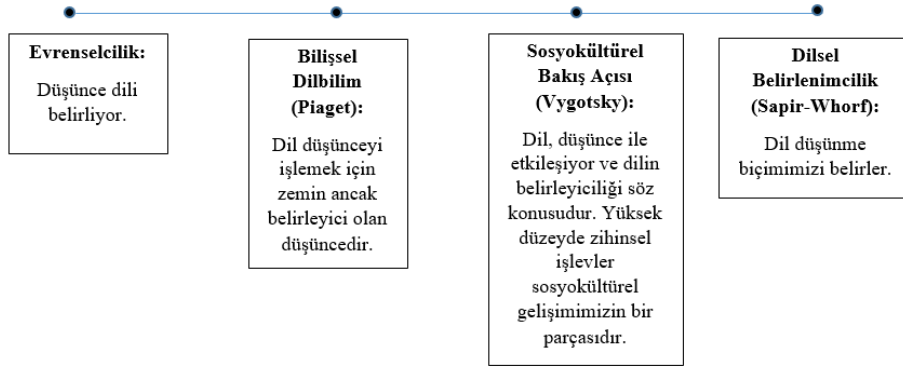
1.1. Dil ve Düşünce

Dil ve düşünce arasındaki ilişki, dolayısıyla dilin bir önem verilerek incelenmesi ve tartışılması felsefe, psikoloji, eğitim vb. pek çok alanda antik çağlara kadar dayanır (Altınörs, 2018). “Dil insanlığın düşünce tarihi için ne derece ve neden önemlidir?”. Bu soruyu sorarken aslında bilerek ya da bilmeyerek şu iki soruyu sormuş oluruz: birincisi ilk soruda da açıkça içerilen “Dil ne derece önemlidir?” sorusu, ikincisi “Dilin genel anlamda işlevi nedir?” sorusu.

TDK’ye (2021) göre dil; “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan” olarak tanımlanabilir. Düşünce ise yine TDK’ye göre “Uzay ve zamanın ötesinde, öznenin dışında, kendiliğinden var olan, duyularla değil, yalnızca ruhen algılanabilen asıl gerçeklik, mütalaa, fikir, ide, idea” şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanımlardan ikincisinde düşüncenin epey soyut yapısı vurgulanırken, dilin tanımında yalnızca düşüncenin aktarıcısı olma işlevine vurgu yapıldığı görülür. Fakat gerek

dilbilim felsefesinin gerekse psikolojinin bu iki olgunun ilişkisine bu denli net bakmadığı söylenebilir.

Şekil-1’de dil felsefesi ve psikolojinin genel olarak dil ve düşünce arasındaki ilişkiye ne gibi yaklaşımlar sergilediği özetlenmeye çalışılmıştır. Bu yaklaşımlardan biri olan Evrenselcilik biraz daha zihinci bir yaklaşım olarak ele alınabilir. Platon, Descartes gibi geçmiş düşünürlerin yanı sıra günümüzde Chomsky’nin yaklaşımı da bu kategoride değerlendirilebilir (Altınörs, 2018; Tuna, 2006; Vendryes, 2001). Bu yaklaşım dili önemsiz bulmaz iken asıl belirleyici olanın düşünce olduğunu, dilin ise yalnız bir araç olduğunu öne sürmektedir (Chomsky, 2018).



Şekil 1. Dil ve Düşünceye Yönelik Başlıca Yaklaşımlar

Bilişsel Dilbilim olarak adlandırabilecek ve bu çalışmada Piaget’in çalışmalarıyla ilişkili olarak ele alınan yaklaşımda dilin biraz daha etkin bir konuma geldiği söylenebilir. Ancak yine de burada düşünce dilin kontrolüne girmiş değildir (Pinker, 2018). Gelişimsel olarak ortaya çıkan dil (Clark, 1975) düşünce için ancak bir zemin olabilir, onunla yan yana gidebilir, ancak onu belirleyemez, denebilir. Piaget’e (2005) göre düşünce eylemlerin içselleştirilmesi olarak ele alınabilir. Bu eylemler için sosyal süreçlerin şart olmadığı söylenebilir. Dolayısıyla Piaget’e göre dil gibi sosyokültürel bir arabulucunun düşünce üzerindeki belirleyiciliğinin pek de yüksek oranda olmadığı söylenebilir. Şekil-1’deki çizginin biraz daha sağına doğru ilerlendiğinde Vygotsky’nin (1986) Sosyokültürel Yaklaşımı ile karşılaşılacaktır. Vygotsky Piaget’e göre düşüncenin gelişiminde sosyal süreçlere biraz daha fazla önem vermektedir (Piaget, 2005; Vygotsky, 1986). Dilin artık belirleyici olan etkisi de burada başlar, denebilir. Çünkü Vygotsky’e göre düşünce toplumun etkisiyle yani önemli oranda dil ile gelişir. Burada Vygotsky’nin dil ile düşünceyi birbirinden bağımsız olarak ele aldığını belirtmekte yarar vardır. Ona göre düşünce ve dil bağımsız olarak ortaya çıkarlar ve yaklaşık çocuk 2 yaşında iken yolları kesişir. Sonraki süreçte bu ikili birbirlerini etkiler. Vygotsky işte bu noktada ilkel zihinsel tepkilerinden yüksek düzeyde zihinsel tepkilere geçişin sosyal süreçlerle oluştuğunu belirtir (Barrs, 2016; Ruthrof, 2012). Bu aşamada Vygotsky’nin kavram gelişiminden de kısaca bahsetmek yararlı olabilir. Ona göre kavram bir tür genelleme ve ayıklama (seçme-kavrama dâhil olmayı eleme-single out) işidir ve bu süreçte toplumun kullandığı dili bir yandan algılayan çocuk diğer yandan da bu dil ile nesnelere ya da eylemlerin yan yana gelmelerinden edindiği deneyimlerle genellemelere ulaşır. İşte bu noktada kelimeler devreye girer. Vygotsky’e (1986) göre çocuk genellemelerini kelimeler üzerinden yapar, kelimeler birer kavram olur.

Şekil-1’de en sağda yer alan yaklaşım ise Sapir-Whorf Hipotezi olarak da bilinen Dilsel Belirlenimciliktir (Pinker, 2018). Bu yaklaşıma göre dil düşünce biçimimizi belirler (Cuevas, 1984; Sapir, 1929 akt. Whorf, 1956). Örneğin renklerin tonlarına yönelik daha fazla adlandırmanın olduğu bir toplumdaki bireyler bir rengin tonlarını ayırt etmede diğer bir topluma göre daha başarılı olur (Başkan, 1974). Orwell’in (2011) ünlü romanı Bin Dokuz Yüz Seksen Dört’te de romandaki dünya düzeninde hâkim devletlerden biri olan Okyanusya’nın

vatandaşlarının düşüncelerini kontrol etmek için dili değiştirmeye çalışması –Yeni Söylem- Dilsel Belirlenimciliğe dair verilecek güzel bir örnek olabilir.

Evrenselcilik'ten Dilsel Belirlenimcilik'e uzanan çizgide Vygotsky'nin Sosyokültürel Yaklaşımı dilin düşünce gelişimindeki etkisini vurgulaması bakımından oldukça önemlidir. Ancak öte yandan Vygotsky (1986) düşüncenin ve dilin ayrı varoluşsal ve genetik kökenlere sahip olduğu kanısındadır. Yani tamamen Dilsel Belirlenimcilik anlayışını benimsemediği söylenebilir. Bu yaklaşım sayesinde dilin aktarıcı ve arabulucu işlevleri önemsenirken düşünce yani kavram ve kavram gelişimi için de yer açıldığını söylemek yanlış olmaz. Bu bakımdan hem matematiksel kelimeleri (dil) hem de matematiksel kavramları (düşünce) ele alan bu çalışmada Vygotsky'nin Sosyokültürel Yaklaşımı ana yaklaşım olarak benimsenmiştir.

1.2. Matematiksel Kelimeler ve Matematiksel Kavramlar

Vygotsky (1986) düşünce ve dilin ilişkisinde kelimelere büyük önem atfeder. Bu düşünceyle matematik eğitiminde dili merkeze alan bir araştırmada kelimelere yönelmek iyi bir seçenek olabilir. Ancak Vygotsky Dil ve Düşünce'de (1986) bir kelimenin anlamından ayrı düşünülmemeyeceğini belirtir. Çünkü kişinin gelişim sürecinde yalnızca işitme organına gelen ve fizyolojik yapılar kullanılarak çıkartılan sesler olarak var olan dil; arzu ve isteklerden oluşan düşüncelere tesadüfi olarak eşlik etmesiyle zaman içerisinde anlam kazanır (Barrs, 2016). Ancak ses ile anlamın ayrılmazlığı, ilk bakışta, matematiksel kelimelerle matematiksel kavramlar arasındaki ilişkinin nasıl kurulabileceğine dair bir araştırma için engel gibi görünebilir.

Öyleyse bir kelimeyle bir kavramı ayrı olarak ele alacak bir yaklaşıma ihtiyaç olduğu söylenebilir. Daha doğru bir ifade ile kelime ile kavramın tam olarak aynı şey olmadığını savunan ve buna uygun tanımlar veren bir bakış açısına ihtiyacın olduğu düşünülmektedir. Bu noktada ünlü dilbilimci Ferdinand Saussure'ün (1998) ortaya attığı gösterge kavramı soruna belli ölçüde çözüm olabilir. “Gösterge (bu çalışma için kelime) genel tanımıyla kendisi dışında bir şeyin yerini tutan en küçük anlam birimidir. Saussure'e göre bir dil göstergesi, gösteren ve gösterilen olarak iki ögeden oluşmaktadır” (Altınörs, 2000, s.37). “Gösterilen (signifie), gösterenin kavram yönü, gösterenle birleşerek göstergeyi oluşturan içeriktir” (TDK, 2021). “Gösteren (signifiant) kelimenin kavramsal içeriği ya da dış dünyadaki nesne karşılığı dışında kalan işitsel ögedir” (Altınörs, 2000, s.36-37). Örneğin “elma” sözcüğünün gösterileni elma imgesi ya da idesi iken, göstereni “e/l/m/a” sesleridir. Saussure'ün Yapısal Dilbilim olarak adlandırılan bu yaklaşımı yardımıyla bir kelimedeki biçim (ses-gösteren) ile taşıdığı anlam (kavram) olgularını ayırıcı bir tanımlama yapılmış olur (Saussure, 1998). Benzer bir katkıyı matematik eğitiminde matematiksel kelimeler için Vinner (2020) yapar. Vinner'e göre kavramlarla ilgili çalışma yapılırken “kavram adı” sıklıkla işin içine girer. Vinner “kavram adını” şöyle tanımlar “*bir kavram adı dilsel bir varlıktır-bir kelime, bir kelime kombinasyonu (yazılı ya da sözlü); aynı zamanda bir sembol olabilir*” (2020, s. 123). Kavram ise zihnimizde “*kavram adları ile ilişkilendirdiğimiz anlamlardır*”[†] (2020, s. 123). Belirtmekte fayda vardır ki Vinner'a göre birçok tartışmada *kavram adları ile kavramlar* arasındaki farka dikkat edilmez.

Bir matematiksel kelime *gösteren* ve *gösterilen* olarak ayrıldığında sorun tam olarak çözülmüş olmaz. Bu durumun başlıca nedeni Saussure'ün (1998) gösterenin nedensiz olduğunu iddia etmesidir. Yani Saussure elma göstergesini oluşturan e/l/m/a sesleriyle elma imgesi, kavramı ya da nesnesi arasında hiçbir nedensellik bağı bulunmadığını söyler. Gerçekten de soru şudur: Elma kelimesi daha önce hiç elma görmemiş birine söylendiğinde ona elmanın hangi özelliklerini verebilir? Bu soru sanki Saussure'ün (1998) nedensizlik iddiasını haklı çıkarır gibidir. Belki, Saussure; dilbilimi kendi başına bir bilim dalı (yani bir bakıma özellikle tarihsel ve belki psikolojik yaklaşımlardan bağımsız bir alan) olarak tanımlamak için gösterenin nedensizliğine büyük önem vermiş olabilir (Fried, 2007). Fakat gösterge tümüyle nedensiz midir? Örneğin rasyonel kelimesinin sesleri ile rasyonel sayı kavramı arasında hiçbir nedensel ilişki yok

[†] “Thus, notion is a concept name” (Vinner, 2020)

mudur? Rasyonel sayı kavramına başka bir ad verilebilir miydi? Yoksa bu adı vermemizin arka planında birtakım dilsel, kültürel ve tarihsel nedenler mi var? Bu noktada Guiraud'un (1999) öne sürdüğü nedenlilik kavramına ve özelinde "biçimsel nedenlilik"e bakmak yararlı olabilir. Guiraud'a göre "dil göstergesinin özü saymacalıktır, nedensizlik değil" (Guiraud, 1999, s.35). Ona göre kavramlara verilen adların geçmişle bir bağıları vardır, yani bir kelime bir kavram için kullanılırken çeşitli nedenlerle başka bir kavram için kullanılması söz konusu olabilir ya da kelimenin yapısı (biçimi) çeşitli nedenlerle değişebilir. Dolayısıyla ikili (dual) olarak ele aldığımız biçim (*gösteren*)-anlam (*gösterilen*) düzlemlerindeki karşılıklı değişimler takip edilerek bir nedenlilik öne sürülebilir. Örneğin rasyonel kelimesi ile rasyonel sayı kavramı arasında başta bir ilişki yokmuş gibi görünebilir. Ancak rasyonel kelimesinin İngilizcede "rational" kelimesi olarak kullanıldığı, bu kelimenin "ratio" kelimesinden türediği ve "ratio" kelimesinin oran anlamına sahip olduğu bilinirse (oxfordlearnersdictionary, 2021) rasyonel kelimesinin rasyonel sayı kavramıyla olan ilişkisi bir parça daha açığa çıkar. Aslında rasyonel sayı derken oranlı sayı ya da oransal sayı demek istediğimiz söylenebilir. Bir başka örnekte *çarpan* kelimesi ile çarpan kavramı arasında başta bir ilişki var gibi gözüküyor olsa da çarpan kelimesinin Arapça "*darb*" kelimesinden geldiği ve "*darb*" kelimesinin sikke (para) basma (bkz. darphane) anlamlarına sahip olduğu (Güngör, 2013; nisanyansozluk, 2021) bilinirse belli ölçülerde ilişki kurulabilir. Darp, çoğaltmak (parayı) anlamında kullanılır, çarpma işlemindeki çarpan ise bir çeşit çoğaltandır ($3 \times 4 = 4 + 4 + 4$ yani 4'ü 3 kere çoğaltma ya da üretme gibi)[‡]. Bir diğer örnek *mutlak* kelimesidir. Mutlak değer kavramında kullanılan *mutlak* kelimesi ilk olarak günlük dilde sıkça kullanılan "*kesin*" anlamıyla hatırlanır. Ancak Arapça *tlk* kökünden gelen *mutlak*; "*salıverilmiş, kayıt ve şarttan bağımsız, salt*" sözcüğünden alıntıdır (nisanyansozluk, 2021). Mutlak değer kavramındaki kullanımıyla, sayının herhangi bir yönden (+, -, ya da diğer boyutlardaki yönlerden) bağımsız aldığı (salt) değer olarak kullanıldığı söylenebilir. Bu örnekleri çoğaltmak mümkündür. Hatta İngilizcede de -muhtemelen başka dillerde de- benzer bolca örnek bulmak mümkündür. Örneğin *çarpan* kelimesinin İngilizce karşılıklarından biri olan "*factor*" kelimesinin "*üreten*" veya "*oluşturan*" şeklinde bir anlamı vardır (Thompson ve Rubenstein, 2000). Biçimsel benzerliği kolayca görülebilen "*factory*" kelimesi ise fabrika yani üretimin, çoğaltmanın yapıldığı yer anlamını taşır (Daha fazla örnek için bkz: Rubenstein, 2000; Rubenstein ve Schwartz, 2000; Schwartzman, 1994). Öyleyse kelimenin biçimsel yapısındaki birtakım çözümlenmeler ve bu çözümlenmelerin karşılığında bulduğumuz tarihsel ve kültürel olarak varoluş gösteren anlamlar; bugünün biçimi (*göstereni*) ile anlamı (*gösterileni*) arasında nedensel ilişki kurmamıza yardımcı olabilir.

Belki artık "*Matematiksel kavram nedir?*" sorusu yerinde olur. Öncelikle belirtmek gerekir ki kelime yalnız kavramın belli özelliklerini barındırır (Zülfikar, 2011). Öyleyse kavram kelimenin belirttiğinden öte bir şey olsa gerektir. Örneğin rasyonel kelimesi rasyonel sayı kavramının yalnız oranlı yazımına gönderimde bulunur. Ancak rasyonel sayı kavramının taşıdığı; paydasının sıfır olmaması, pay ve paydada yazan sayıların birer tam sayı olması veya pay ve paydanın aralarında asal olması gibi pek çok özellik vardır. Öyleyse matematiksel kavram için kapsayıcı bir tanım yaparak kavram denilen şeyin en azından geniş çerçevede ele alındığını belirtmek yerinde olabilir. Bu çıkarımlarla matematiksel kavram "Bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımının (TDK, 2021) matematik alanına ilişkin olanları" olarak tanımlanabilir.

Matematiksel kelime ve matematiksel kavram nedir sorularına belli ölçüde cevap verildiğine göre bu ikisi arasındaki ilişkinin ele alındığı genel çerçeveye yani *anlambilime* de kısaca bakmakta yarar vardır. *Anlambilim* yani bu çalışma özelinde "*dilbilimsel anlambilim*, gösteren (işitim imgesi) ile gösterilen arasındaki ilişkileri, gösterilendeki değişim ve oynamalar, dilsel yapıların anlamsal yönden ortaya koyduğu çeşitli olguları, vb. inceler" (Vardar, 1999). Bu

[‡] *Darb* kelimesinin *vurma* anlamı ile matematiksel kavram olan *çarpmanın* ilişkisine dair kaynaklarda bir açıklama bulunmamaktadır. Ancak *vurma* anlamının önce geldiği varsayılırsa eski dönemdeki demir paraları çoğaltırken para üzerine belli şekli *vurarak*, *baskı yaparak* işlemiş olmaları nedeniyle bu kelime tercih edilmiş olabilir. Ancak bu şimdilik dayanaksız bir tahmindir.

çalışmada da matematiksel kelimeler birer gösterge olarak ele alınmış ve bu göstergenin gösteren yanı yani kelimenin biçimi üzerinde çözümlenmeler yapılırken buna karşılık alanyazın taranarak anlamlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Sonrasında elde edilen bu biçimsel ilişkiler ve anlam ilişkileriyle matematiksel kelime ile matematiksel kavram arasında bir anlam ilişkisi kurulmuştur. İşte bu bağlamda çalışma anlambilime de yaslanır.

Bu bölümde son olarak matematiksel terim ile matematiksel kelime arasındaki farkı belirtmekte yarar olabilir. Bu çalışmada neden ‘*matematiksel terimler*’ ifadesi yerine ‘*matematiksel kelimeler*’ ifadesi kullanılmaktadır? Bu yaklaşımın en temel nedeni terimlerin sabit anlamlara sahip dilsel bütünler olmasıdır (Zülfikar, 2011; oxfordlearnersdictionaries, 2021). Dolayısıyla matematik terimlerine yönelik anlambilimsel bir çalışmanın birebir bir ilişkiden öteye gidememe tehlikesi bulunabilir. Her ne kadar böyle bir çalışmada amacın terimin diğer alanlarda (örneğin felsefe, tarih, siyaset, fizik, kimya, biyoloji vb. farklı disiplinlerde ya da günlük dildeki kullanımlarda) taşıdığı anlamı sorgulamak ya da bu anlamları konu edinmek olduğu söylene de bu durum “terim”in başlıca özelliğine aykırı gibi durmaktadır. Oysaki matematiksel kelimeler terminoloji bağlamından çıkarılarak ayrı göstergeler olarak düşünüldüğünde anlam ilişkilerine daha açık hale gelecektir.

1.3.Çalışmanın Bağlamı

Bu makale daha kapsamlı bir doktora tez araştırmasının belli bir bölümünden üretilmiştir. Kaynak olan bu tez çalışmasında 8 matematiksel kavram ve bu kavramlarla ilgili olan 8 matematiksel kelime ele alınmıştır. Bu kavramlar *rasyonel sayı*, *kesir*, *çarpan*, *asal sayı*, *irrasyonel sayı*, *doğal sayı*, *rakam* ve *mutlak değer*dir. İlgili matematiksel kelimeler ise *rasyonel*, *kesir*, *çarpan*, *asal*, *irrasyonel*, *doğal*, *rakam* ve *mutlak* kelimeleridir. Bu çalışmada ise başlıkta belirtildiği üzere *asal sayı* kavramıyla ilgili olan *asal* kelimesi ele alınmıştır.

Eğer *asal* kelimesi *asal sayı* kavramından ayrı olarak ele alınacaksa bu ele alış sonrasında ne gibi anlamlar elde edilebileceği ve bu anlamların kelime (gösterge) tekrar kavramla buluştuğunda kavramın hangi özelliklerine atıfta bulunacağını belirtmesi gerekir. Ancak *anlam* Vygotsky’e (1986) göre değişen, gösterge ise Peirce’e göre “*yorumlayan*”ı olan (Hoffman, 2006) bir şeydir. Bu fikirlerin reddedilmeleri güç görünmektedir. Ancak Vygotsky’nin fikirlerine başvurarak *anlam* denilen şeyin sosyal olarak inşa edildiği ve *tarihsel bakış açısıyla* ele alındığı söylenebilir. Bu yaklaşım çerçevesi *uzlaşımın* olduğu bir *kelime* (gösterge) *anlam* (gösterilen) tablosu oluşturmaya imkân verir.

Bu tablo oluşturulurken tarihsel süreçte değişenin yalnız *anlam* (gösterilen) olmadığını hatırlamakta yarar olabilir. *Biçim* (gösteren) de zamanla değişime uğrar. Örneğin *darb* kelimesi Atatürk’ün Türkçe terimleri zenginleştirme çalışması kapsamında *çarp* haline dönüştürülmüştür (Güngör, 2013). Benzer değişimler zamanla bir kelimenin dil içerisinde kullanılması ile de gerçekleşebilir. Bu durumda hem değişen *biçimi* hem de *anlamı* takip eden *kökenbilim* bu çalışmanın faydalandığı dilbilim yöntemlerinin başında gelir. Nitekim *kökenbilim* bir kelimenin biçim ve anlam bakımından tarihini araştırmak, şeklinde tanımlanabilir (Durkin, 2009). Aynı zamanda değişimi değil statik yapıyı ele alan *kökenbilimin* eşşüremdeki karşılığı *biçimbilim* de bu çalışmanın yararlandığı bir diğer dilbilim yöntemidir.

Tablo-1’de *asal* kelimesi için *uzlaşım*ya dayalı böyle bir *matematiksel kelime-matematiksel kavram ilişkisi* kurulmaya çalışılmıştır. Fakat her dilin kendine özgü yapısal çözümlenmeleri vardır ve bu dili konuşan toplumlar biçimlerine (gösterenlerine) kültür, yaklaşım ve tesadüf gibi nedenlerle başka anlamlar yükleyebilirler. Dolayısıyla bu çalışmaya zenginlik katabilmek adına *asal* kelimesinin İngilizcedeki karşılığı olan *prime* kelimesi de Tablo-1’de ele alınmıştır.

Tablo 1. Matematiksel Kelimelerle Matematiksel Kavramlara Yönelik Dil Çerçevesinde İlişkiler

Matematiksel Kelime	Türkçede Kelime Kavram İlişkisi	İngilizcede Kelime Kavram İlişkisi
Asal	Farsça (āsāl) " <i>esas, temel</i> " sözcüğünden alıntıdır / Türkçe kökenli as (alt, temel, taban) kelimesinden asal (temelle ilgili). Kaynak: nisanyansozluk.com-Çağdaş Türkçenin Etimolojisi (2021)	İngilizce " <i>prime</i> "; ana, temel, en önemli anlamında Kaynak: oxforddictionaries (2021); Schwartzman (1994)
	Türkçe "alt, temel, taban" anlamına gelen <i>as</i> kökünden as-al/asal "tabanla ilgili, temelle bağlantılı olan, köklü, kökünde". Kaynak: Eyuboğlu (2017, s. 41)	Türkçe asal kelimesi için kurulan benzer ilişki " <i>prime</i> " kelimesi için de kurulabilir.
	Sayma sayıları kümesinde ele aldığımız asal yani temel sayılar kendilerinden başka herhangi iki sayma sayısının çarpımı olarak ifade edilemezler. Fakat asal (temel) olmayan sayılar bu şekilde ifadeye müsaittir; $6=2.3$, $8=2.4$, $9=3.3$ gibi. Dolayısıyla asal sayılara diğer sayıları <i>oluşturan</i> ve çarpma işlemi çerçevesinde başka sayılara <i>ayrılmayan</i> sayılar olması bakımından asal (temel) sayılar denir.	Bknz: <i>primus</i> , <i>primitive</i> (primitif, ilkel) Bknz: <i>primitif kök</i> *Asal çarpan (prime factor): temel üreteçlerden ya da bir sayıyı oluşturan temel sayılardan her biri.

Tablo-1’de belirli kaynaklar çerçevesinde[§] *asal* kelimesi ile asal sayı kavramı arasındaki ilişki kurulmuştur. Matematiksel kelime ile matematiksel kavram ilişkileri için bir çerçeve oluşturmanın ardından artık araştırmanın asıl sorusuna yönelmek mümkün olur. Bu soru “*Matematiksel kelime ile kavram* arasında belli ilişkiler tespit edebiliyorsak acaba bu ilişkiler teorileştirilmeden yani pratikte bireyler tarafından kullanılıyor olabilir mi?” olarak ifade edilebilir. Başka bir deyişle “Acaba matematik eğitimin parçası olan öğrenciler, öğretmenler ve öğretmen adayları matematiksel kelimeler ile matematiksel kavramlar arasında ilişki kurabiliyorlar mıdır?” ve kurabiliyorlarsa “Öğrenciler, öğretmenler ve öğretmen adayları matematiksel kelimeler ile matematiksel kavramlar arasında nasıl ilişkiler kuruyorlardır?” soruları gündeme getirilebilir. Bu bağlamda alanyazın tarandığında karşılaşılan kaynaklar; Blessman ve Myszcak (2001); Bruun, Diaz ve Dykes (2015); Delice ve Sür (2015); Durkin ve Shire (1991); Garbe (1985); Güngör (2013); Larson (2007); McConnell (2008); Otterburn ve Nicholson (1976); Önder (2019) ve Özdemir (2014); Raiker (2002); Ricomini, Smith, Hughes ve Fries (2015) olarak sıralanabilir. Alana katkı sağladığı düşünülen bu değerli araştırmaların sayısının kısıtlı olduğu söylenebilir. Bu noktadan itibaren bahsedilen bu dokuz çalışmanın neyi araştırdıkları ve amaçladıklarına bakarak işbu çalışmanın alana ne gibi katkılar sağlayabileceği üzerine yorumlar yapılabilir. Bahsi geçen on üç araştırmanın temel ortak özellikleri matematiksel terimlere ya da kelimelere yönelmiş olmalarıdır. Bu araştırmaların önemli kısmıyla bu çalışma arasında teorik ve uygulama bakımından ayrılıkların mevcut olduğunu belirtmekte yarar vardır. Örneğin Bruun, Diaz ve Dykes’in (2015) çalışmaları öğrencilerin matematiksel kelimeleri öğrenmeleri ve kullanmaları üzerine yürütülmüş makale türünde deneysel bir çalışmadır. Araştırmacılar matematiksel kelimeleri öğretmek için kullandıkları iki modelin etkililiğini sınamışlardır. Ancak Bruun ve diğerleri, bu araştırmalarında matematiksel kelimelerin kavramlarla olan ilişkisini neden o adın ilgili kavrama verilmiş olabileceği bağlamında ele almamaktadır. Ele alınan daha çok çarpma işlemi yapan bir öğrencinin çarpma, çarpan ve çarpım gibi matematiksel terimleri kullanmayı bilip bilmediği ya da bu terimleri çarpma işlemlerini tarif ederken kullanıp kullanmadığı ile ilgilidir, denebilir. Delice ve Sür’e (2015) ait çalışma ise

[§] Bu kaynaklar tabloda da belirtildiği üzere Eyuboğlu (2017), nisanyansozluk.com (2021), Oxforddictionaries (2021) ve Schwartzman (1994) olarak sıralanabilir.

matematiksel terimlerin terim anlamı dışında kullanımlarına yönelik betimsel bir makale çalışmasıdır. Bu çalışmada *matematiksel terim* ile *matematiksel kelime* ayırımına pek dikkat edilmediği söylenebilir. Diğer yandan Delice ve Sür'ün araştırmasında odaklanılan noktalardan biri dilde *mecaz anlam*, *gerçek anlam* gibi semantiğin *çokanlamlılık* gibi alanları iken, matematiksel terimlerin terim anlamı dışında kullanımına yönelik araştırma kısmında daha çok öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Bu noktada, görüş sorgulanmış olması nedeniyle, matematiksel kelimeler ile matematiksel kavramlar arasında kurulmuş ya da kurulabilecek ilişkilerin sorgulanmadığı söylenebilir. Garbe (1985) ikinci dili İngilizce olan ve İngilizce öğrenim gören Hintli öğrenciler üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırmada kullanılan sorular matematiksel kelimelerin doğrudan matematiksel kavram olarak karşılıklarını sorgulamaktadır. Bu noktada bir kelime kavram teorik ayrılığı olmadığı söylenebilir. Raiker (2002) matematiksel kelimeler ve günlük dilde kullanılan kelimeler arasındaki ayrım üzerinden hareket ederek öğretmenlerin ve öğrencilerin matematiksel kelimeleri kullanma sıklıklarını araştırmıştır. Sonuçlarda öğretmenlerin öğrencilere göre daha sık matematiksel kelime kullandıkları görülmüştür. Ancak öğretmenlerin kendi arasındaki matematiksel kelime kullanma sıklığı farkına dayanılarak yapılan karşılaştırmada daha fazla matematiksel kelime kullanmanın daha fazla – kaliteli- öğrenmeyi garanti etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada matematiksel kelime ile kavramın teorik ayrılıkları ele alınıp vurgulanmadığı söylenebilir. Ayrıca öğretmen öğrencilerin doğrudan matematiksel kelimeleri kavramlarıyla nasıl ilişkilendirdikleri ele alınmamaktadır. Güngör'ün (2013) çalışması Osmanlı Devleti döneminden Atatürk'ün Geometri (TDK, 2008) kitabını yazdığı döneme kadar olan matematiksel terimlerin Türkçeleşme hareketlerini incelemektedir. Güngör'ün çalışması doküman analizi odaklı olması nedeniyle farklı niteliktedir, denebilir. Ricomini ve diğerleri ise matematiksel kelimeleri öğrenmenin ve kullanmanın öneminden bahsettikleri teorik nitelikli çalışmalarında matematiksel kelimeleri öğrenmek için beş yöntem açıklamaktadır. Bu yöntemler *doğrudan (üzerinde durarak) öğretim*, *oyun içerikli aktiviteler*, *farklı içerikleri (görsel, işitsel) kullanma*, *ezber teknikleri (analoji gibi)*, *teknoloji içerikli aktiviteler* olarak sıralanabilir. Blessman ve Myszcak (2001) çalışmaları ile Larson'ın (2007) çalışmasının benzer nitelikte olduğu söylenebilir. Her iki çalışmada da matematiksel kelimeleri öğrenmenin matematiksel kavramları öğrenmeye etkisi araştırılmaktadır. Her iki çalışmada da Otterburn ve Nicholson'a (1976) ait "*Kelime Bilgisi Testi*"ne benzer bir araştırma formu kullanılmıştır. Öncelikle bu formdan ve araştırmaların kalanından şunu anlamının mümkün olduğu söylenebilir: her iki araştırma da da asıl sorgulananın *kelime* mi yoksa *kavram* mı olduğu pek de açık değildir. Örneğin "*Rasyonel sayı kelimesini açıklayınız*" ifadesi ile "*Rasyonel sayı kavramını açıklayınız*" ifadesine ne gibi farklı cevaplar vermek gerektiği düşündürücüdür. Bu araştırmaya en yakında nitelikte olan çalışmalar Otterburn ve Nicholson (1976), Özdemir (2014) ve Önder'e (2019) ait çalışmalar olarak sıralanabilir. Otterburn ve Nicholson'ın (1976) araştırmasında matematiksel kelime ile kavramın net olmadığı iki cümle önce belirtilmişti. Ancak Özdemir (2014) ve Önder'in (2019) yüksek lisans çalışmalarında da benzer nitelikte ölçeklerin kullanıldığını söylemek mümkündür. Durkin ve Shire (1991) "*birincil anlamda kullanım (günlük dildeki kullanım)*" ve "*ikincil anlamda kullanım (matematiksel anlamda kullanım)*" ayrımını çerçeve edinerek öğrencilerin bu iki kullanımı ilişkilendirebilme durumlarını araştırmışlardır. Durkin ve Shire'in çalışması "*birincil anlamda kullanım (günlük dildeki kullanım)*" ve "*ikincil anlamda kullanım (matematiksel anlamda kullanım)*" ayrımlarıyla işbu çalışmaya ilham olmuştur. Ancak Durkin ve Shire'in çalışmaları ile işbu çalışma arasındaki ana farklılık işbu çalışmanın daha *biçimbilim* ve *kökenbilim* gibi dil unsurlarını ilişkilendirme çerçevesinde kullanmış olmasıdır. Durkin ve Shire'in çalışmasında veri çoktan seçmeli sorularla toplanmıştır ve kelimenin cümle içinde kullanımlarından doğan anlamları bu sorularda sorgulanmıştır.

Bu çalışmada matematiksel kelimeler ile matematiksel kavramlar arasındaki ilişkiler sorgulanırken dilbilim yöntemleri ve kavramları merkeze alınmıştır. Başlıca kullanılan yöntemler *biçimbilim* ve *kökenbilim* olarak sıralanabilir. Türkçe alanyazında bu iki yöntemi merkeze alarak kelime kavram ilişkisi sorgulayan çalışmaya rastlanamamıştır. Her ne kadar Önder (2019) ve

Özdemir'in (2014) araştırmaları *biçimbilim* ve *kökenbilim*den yararlanma anlamında bu çalışmaya yakın dursa da bu iki araştırmanın doğrudan odak noktasının matematiksel kelimeleri *biçimbilim* ve *kökenbilim* yöntemleriyle ele almak ve bu bağlamda bir kavramsal çerçeve oluşturmak olduğunu söylemek doğru olmayabilir. Yurtdışı alanyazına bakıldığında ise daha çok matematiksel kelimeler ile kavramları ilişkilendirmek için *kökenbilim* kullanımını teşvik eden, bazı örneklerle bunun nasıl olabileceğini gösteren ve *kökenbilim*den yararlanmanın ne gibi faydalar sağlayabileceğini gösteren makaleler mevcuttur (Mulcrone, 1958; Perisho, 1965; Rubenstein, 2000; Rubenstein ve Schwartz, 2000; Rubenstein ve Thompson, 2002; Rubenstein, 2007; Thompson ve Rubenstein, 2000). Buna iki adet matematiksel kelimelerin kökenbilim sözlüğü çalışmasını da eklemek mümkündür (Bello, 2013; Schwartzman, 1994). Bu bağlamda yurtdışı alanyazınında matematiksel kelimelerle matematiksel kavramlar arasındaki ilişkiyi bir teorik/kavramsal çerçeveye oturtan, *biçimbilim* ve *kökenbilim* yöntemlerini çalışmasının merkezinde tutan ve öğrenci, öğretmen veya öğretmen adayları vb. katılımcılardan veri toplayarak araştırmasını yürüten bir çalışmaya rastlanamamıştır.

Yapılan alanyazın taramasıyla hem matematiksel kelime matematiksel kavram ilişkisinin teorik/kavramsal olarak ele alınmasına hem de farklı eğitim düzeylerinden katılımcıların (öğrenci, öğretmen ve öğretmen adayı) matematiksel kelime-matematiksel kavram ilişkisini nasıl kurduklarının araştırılmasına ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda bu çalışmanın araştırma problemi aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

“*Katılımcılar (öğrenciler, öğretmen adayları ve öğretmenlerin) matematiksel kelimeler ile geliştirdikleri matematiksel kavram arasında nasıl ilişki kurmaktadır?*” Bu araştırma problemi birtakım alt problemler içermektedir. Bunlar maddeler halinde aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Katılımcıların matematiksel kelime ile matematiksel kavram arasındaki farkı ayırt edebilme durumları nedir?
2. Katılımcılar matematiksel kelime ile matematiksel kavram arasındaki ilişkiyi hangi yöntemlerle kurmaktadır?
3. Katılımcıların matematiksel kelime ile kavram arasında kurdukları ilişkilerin sözlükler, kökenbilim sözlükleri, kaynak kitaplar vb. alanyazın bağlamında geçerlik durumları nedir?
4. Katılımcıların matematiksel kavram ile kelime arasında kurdukları ilişkilerin başarısız/geçersiz sayılmasındaki olası nedenler nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu araştırma betimsel türde ve nitel bir çalışmadır. Araştırma deseni olarak da durum çalışması benimsenmiştir. Patton'a (1982) göre nitel araştırmaların belli temel özellikleri; (1) doğal araştırma özelliğı taşıma (2) tümevarımsal olma (3) bütüncül bakış açısına sahip olma (4) denekle yakın ve doğrudan ilişki'dir. Araştırma bu temel özellikler çerçevesinde yürütülmüştür. Diğer yandan, Creswell'e (2013) göre nitel çalışmalarda ilişki ve nedenleri araştırırken yorumlayıcı bakış açısı hâkimdir. Bu çalışmada da genel olarak bu yorumlayıcı bakış açısının egemen olduğu söylenebilir. Çalışmanın bulguları sunulurken ve sonuçları tartışılırken bu durum gözlemlenebilir. Durum çalışmasının, temelde, karmaşık, özel ve ilginç bir olguyu kendi koşulları içerisinde ele almayı amaçlayan bir araştırma deseni olduğu söylenebilir (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Durumlar çeşitli biçimlerde; bir birey, bir kurum, bir grup, ortam vb. karşımıza çıkabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada ele alınan durum matematik eğitimindeki insan unsurunun (öğrenci, öğretmen ve öğretmen adayı) matematiksel kelimelerle matematiksel kavramlar arasında ilişki kurarken sergilediğı davranış, tutum ve düşünüş biçimleridir.

Çalışma yürütülürken, pilot çalışma ve ardından asıl uygulama öncesinde, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden etik kurul kararı, İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve İzmir Valiliğinden gerekli uygulama izinleri alınmıştır.

2.1.Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grupları 15 ilköğretim 8. sınıf öğrencisi, 20 ortaokul matematik öğretmen adayı ve 10 ortaokul matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde yürütülmüştür. Ayrıca zamanlama olarak 8. sınıf öğrencilerinin Milli Eğitim Bakanlığı Matematik Dersi Öğretim Programındaki (2018) sayılar ve işlemler ile ilgili kazanımları tamamlamış olmaları beklenmiştir. Çünkü araştırmada ele alınan sekiz matematiksel kelime ve kavram sayılar ve işlemler öğrenme alanından seçilmiştir. Öğrenme alanından seçilen matematiksel kelimeler ve kavramların çeşitlilik içermesinin araştırmaya zenginlik katacağı düşüncesi 8. sınıf öğrencilerinin seçilmesinde etkili olmuştur. Öğretmen adayları araştırmanın yapıldığı süreçte bir devlet üniversitesi eğitim fakültesinin 3. sınıfında okumaktadır. Öğretmen adaylarının 3. sınıf düzeyinde seçilmiş olmalarının başlıca nedeni; öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde üç yıl boyunca aldıkları eğitimin veri çeşitliliğini arttıracığı düşüncesidir. Ancak 4. sınıf düzeyi öğretmen adayları seçilmemiştir, çünkü bu sınıf düzeyindeki öğretmen adayları öğretmen olmaya oldukça yakındırlar. Matematik öğretmenleri ve 8. sınıf öğrencileri İzmir ilindeki resmi ortaokullardan seçilmiştir. Üç ana gruba ayrılmış olan katılımcıların (çalışma grubunun) aynı il içinde seçilmesi ise kolay ulaşılır/uygun örnekleme ile ilişkilendirilebilir (Lune ve Berg, 2017). Öte yandan öğrenen, öğreten ve öğretici adayı perspektiflerinden kelime kavram ilişkilerinin ele alınmasının alanyazına zenginlik katacağı düşünülmüştür. Nitekim Önder (2019) ve Özdemir'in (2014) çalışmaları öğrencilerle yürütülürken bu araştırmacılar farklı türdeki katılımcılarla da araştırmalar yürütülmesini tavsiye etmişlerdir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın daha geniş hali olan doktora tez araştırmasında taranan alanyazın, uzman görüşleri ve pilot çalışmalardan elde edilen veri doğrultusunda katılımcılardan yazılı cevaplar isteyen iki araştırma formu hazırlanmıştır. Ancak bu çalışmada yalnızca “*Matematiksel Kelimeler ile Matematiksel Kavramlar Arasındaki Anlam İlişkilerini Araştırma Formu*” ile elde edilen *asal* kelimesi ve *asal sayı* kavramına yönelik olan veri ve bulgular sunulmuştur. Bu araştırma formunda 8 açık uçlu soru bulunmaktadır. Sorular birbirine çok yakın niteliktedir. Aşağıda *asal* kelimesi ve *asal sayı* kavramına yönelik soru örnek olarak sunulmuştur.

1) “1 sayısı ile 10 sayısı arasındaki asal sayılar 2, 3, 5 ve 7’dir.”

Sizce *asal sayı* kavramını adlandırmak için neden “*asal*” kelimesi seçilmiş olabilir? “*Asal*” kelimesi bu kavramın ne gibi özelliklerini belirtir? Açıklayınız.

“*Matematiksel Kelimeler ile Matematiksel Kavramlar Arasındaki Anlam İlişkilerini Araştırma Formu*” hazırlanması için öncelikle alanyazın taraması yapılmış ve matematiksel kelimeler ve matematiksel kavramların varoluşsal ayrılıkları benimsenerek sorular hazırlanmıştır. Sorular matematik eğitimi alanında uzman iki öğretim üyesi, bir araştırma görevlisi ile paylaşılmıştır. Uzmanların verdiği dönütler çerçevesinde sorular tekrar düzenlenmiştir. Ardından 10 öğrenci, 1 öğretmen adayı ve 1 öğretmenle pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma sırasında “*karekök*” kelimesini içerik edinen bir sorunun hem kavramsal çerçeveye uygun olmadığı hem de katılımcılarca anlaşılma zorlanılan bir soru olduğu tespit edilmiş ve bu soru “*doğal*” kelimesini içerik edinen bir soru ile değiştirilmiştir. Ardından 5 öğrenci, 1 öğretmen ve 1 öğretmen adayı ile pilot çalışma yapılmış ve hazırlanan sekiz sorunun araştırmanın amacına uygun bir biçimde işlediği tespit edilmiştir.

Araştırma formları herhangi bir değişiklik yapılmadan hem *öğrencilere* hem *öğretmen adaylarına* hem de *öğretmenlere* uygulanmıştır. Ayrıca yazılı olarak toplanan veride anlaşılmayan noktaları gidermek, katılımcılardan teyit almak ve bazı bulguları daha da derinleştirmek için 5 öğrenci, 3 öğretmen adayı ve 2 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılan katılımcılar ve görüşme soruları yazılı veriye göre belirlenmiştir.

2.3. Süreç

Araştırma sürecinde veri toplanırken araştırmacı tüm süreçlere dâhil olmuştur. Katılımcılardan ilk olarak yazılı veri toplanmıştır. Yazılı veri, veri toplama araçları başlığı altında tanıtılan, “*Matematiksel Kelimeler ile Matematiksel Kavramlar Arasındaki Anlam İlişkilerini Araştırma Formu*” ile toplanmıştır. Bu araştırma formu uygulanmadan önce katılımcılara gerekli açıklamalar yapılmış, uygulama sürecinde katılımcıların sormak istedikleri sorular onları herhangi bir cevaba yönlendirmeden cevaplanmıştır. Yazılı veri toplama süreci öğrenciler ve öğretmen adayları için sınıfta, öğretmenler için öğretmen odasında gerçekleşmiştir. Bu süreçler ortalama 30 dakika sürmüştür. Yazılı verinin analizi ise ulaşılan bulgular doğrultusunda belirlenen 5 öğrenci, 3 öğretmen adayı ve 3 öğretmenle yaklaşık iki ay sonra yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde de katılımcılara rahat bir ortam sağlanmış, katılımcılar hiçbir cevaba yönlendirilmemiştir. Görüşmeler sesli kayıt altına alınmıştır ve ortalama 16 dakika sürmüştür. Veri toplama süreçlerinin tümünde katılımcıların gönüllü olması dikkate alınmıştır.

2.4. Veri Analizi

Araştırmanın veri analizi süreci en temelde *yazılı veri* ve *sözlü veri* olmak üzere iki veri grubunun ayrımından başlamıştır. *Sözlü veri* betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analiz yönteminde bulgular sunulurken sık sık doğrudan alıntılara yer verilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşmeler sırasında katılımcıların yaşanmışlıklarını iyi analiz edebilmek ve yansıtabilmek adına bu yöntem tercih edilmiştir. *Yazılı veri* analiz sürecinde ise ana belirleyici unsur araştırmanın alt problemleri olmuştur. Alt problemlere göre gruplandırılan yazılı veri *içerik analizi* (Yıldırım ve Şimşek, 2018) yapılarak ilerleyen satırlarda bahsedilecek olan belirli temalar altında belirli kategorilere yerleştirilmiştir. Bu kategorilere göre veri sayısallaştırılmış ve tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca tablolardaki veri, katılımcı gruplarındaki (öğretmen, öğretmen adayı ve öğrenci) kişi sayısının farklı olması nedeni ile yüzdeye dökülerek karşılaştırılma fırsatı sağlanmıştır.

Alt problemlerden ilki katılımcıların *kelime* ile *kavramı* ayırt edememe durumuna ilişkindir. Freud’a (2016b) göre ve felsefe tarihinde düşüncenin gelişim aşamalarının ele alınışı üzere (Gökberk, 2020) bireyin “*kelimelere nesnelere gibi davranması*” ya da kelimenin kavramdan ayrı ele alınamaması durumu söz konusudur. Bu bağlamda *kelime kavram ayrımı* temasında *kelime kavram ayrımı var* ve *kelime kavram ayrımı yok* kategorileri oluşturulmuştur.

İkinci alt problem kelime ile kavramı ayırabilen katılımcıların bu ikisi arasında ilişki kurmak için hangi yöntemlere başvurduklarını ele almaktadır. İkinci alt problemde *yöntem* olarak adlandırılan temada *sese dayalı çağrışım*, *biçimsel çözümleme (açık/gizil)*, *sözlük anlamı* ve *kökenbilim* kategorileri oluşmuştur. Bu kategorilerden *sese dayalı çağrışım* katılımcının ilgili kelimeyi sesçe benziyor diyerek başka bir kelime ile ilişkilendirmesi olarak tanımlanabilir. Örneğin *rasyonel* kelimesini *rastgele* kelimesi ile ilişkilendirmek sese dayalı bir çağrışım yapmaktır. *Sese dayalı çağrışım* yapmak kurulan ilişkinin yanlış olduğu anlamına gelmez. Örneğin *rakam* kelimesi ile *rakım* kelimesi arasında katılımcının yaptığı *sese dayalı çağrışım* bu iki kelimenin ortak kökleri nedeniyle *geçersiz* olarak değerlendirilmeyebilir. *Biçimsel çözümleme*, biçimbilime (morfolojiye) çok benzemekle birlikte bu çalışma için biraz daha farklı bir anlamda kullanılmaktadır. Biçimbilim, dil dizgesinde bulunan sözcüklerin içyapısını, türetim ve üretim eklerini, sözcüklerin olası biçimleniş şekillerini gösteren ve bu tür soyut dizgeleri ele alan dilbilimin bir alanıdır (Küçüksakarya, 2020; Britannica, 2021). Bu tanımda görüldüğü üzere biçimbilim bir *anlam takibi* ifade etmez, ancak bu çalışmada bu biçimbilim çözümlemesi yapılan kelimenin anlam ilişkisine de bakılmaktadır. Örneğin *doğal* kelimesini *doğ* ve *-al* olarak çözümleyen katılımcının sonrasında *doğ* kelimesini *doğmak* anlamıyla kullanması bir *biçimsel çözümleme* örneğidir. Katılımcı sonrasında bu *doğmak* kelimesini “*doğal sayı diğer sayıları doğuran sayıdır*” ilişkilendirmesinde kullanabilir. *Sözlük anlamı* kategorisi katılımcıların bir matematiksel kelimeyi *günlük hayatta kullanımında edindiği anlam*, *diğer disiplinlerdeki anlam*

ve matematikte diğer kullanımlarda edindiği anlam çerçevesinde ele alma durumunu anlatır. Bu üç anlam türü bir şekilde sözlükte yer alan ya da yer aldığı düşünülen anlamlar olduğu için *sözlük anlamı* kategorisinde toplanmıştır. Kökenbilim bir diğer adıyla etimoloji; bir kelimenin biçim ve anlam bakımından tarihini araştırmaktır (Durkin, 2009). *Kökenbilim* kategorisine dâhil edilen cevaplarda katılımcının matematiksel kelimenin geçmişine yönelik çıkarımlar yapması ve ilişkiler kurması beklenir. Tablo-1’de yer alan açıklamalar ve ilişkilerin hepsi buna örnek gösterilebilir.

Üçüncü alt problem katılımcıların kelime kavram ilişkisi için kullandıkları *yöntemlerin* geçerliği hakkındadır ve bu alt problemde elde edilen verinin teması *geçerlik* olarak belirlenmiştir. Bu temadaki kategoriler *geçerli* ve *geçersiz* olarak oluşmuştur. Ayrıca *geçerli* kategorisi *yüzeysel*, *orta düzey* ve *derin* olmak üzere 3 alt kategoriye ayrılır.

Dördüncü alt problem ise üçüncü alt probleme bağlı sayılabilir ve katılımcıların *geçersiz* kategorisindeki cevaplarının nedenlerini araştırır. Bu alt problemin teması *geçersizlik nedenleri* olarak belirlenmiştir. Bu temanın kategorileri *sözlük anlamı yanlış* ve *kelime ile kavram uyumsuz/ilişki kurulmamış* şeklinde oluşmuştur. *Sözlük anlamı yanlış* kategorisine dâhil edilen veride katılımcıların kelimelere yükledikleri anlamlar yanlıştır, yani bu çalışmada referans alınan sözlükler ya da ilgili kaynaklarda kelimenin böyle bir anlamı yoktur. *Kelime ile kavram uyumsuz/ilişki kurulmamış* kategorisinde yer alan cevaplarda katılımcıların matematiksel kelimeye doğru anlamlar yükledikleri ancak kelimenin bu anlamının kavramla bir ilgisi olmadığı gözlemlenmiştir. Bu kategoriye alınan bazı cevaplarda ise katılımcılar kelimelere doğru sözlük anlamları yüklemişler ancak devamında bu anlamla kavram arasında *ilişki kurma çabasına* girmemişlerdir. Ayrıca *sese dayalı çağrışım* kategorisindeki veri bir sözlük anlamına başvurmadığı için doğrudan bu kategoride değerlendirilmiştir.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalar doğası gereği nicel araştırmalardan farklı olduğu için her iki araştırma türü için de belirlenen kıstaslar farklılık gösterir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nicel çalışmalarda geçerlik kavramının nitel araştırmalarda inandırıcılık ve aktarılabilirlik kavramıyla karşılandığı söylenebilirken; güvenirlilik kavramının ise tutarlık ve teyit edilebilirlik kavramlarıyla karşılandığı söylenebilir (Erlandson, Harris, Skipper ve Allen, 1993; Korstjens ve Moser, 2018).

Bu çalışmada araştırmacıların en az 9 yıllık eğitimci tecrübesinin olması inandırıcılığa katkı sağlarken, veri çeşitleme (triangulation) inandırıcılığı arttırmak için yapılan bir diğer çalışmadır. Araştırmada aktarılabilirliği arttırmak adına süreçler detaylı biçimde aktarılmaya çalışılmıştır. Bunun dışında özen oluşturulmuş bir kavramsal çerçevenin benzer nitelikteki araştırmalara rehberlik etmesi beklenmektedir.

Veri analizi sürecinde araştırmanın iç geçerliğini arttırmak için araştırma verisi 2 ayrı alan uzmanı tarafından kodlanmış ve kodların karşılıklı uyum yüzdelerine bakılmıştır. Uyum yüzdesi hesaplanırken Miles ve Huberman (1994) formülü kullanılmıştır. Bu formülde araştırmacı ile uzman aynı veriyi aynı koda yerleştirirse, *görüş birliği* vardır, denir. Ancak araştırmacı ile uzman aynı veriyi farklı koda yerleştirirse *görüş ayrılığı* vardır, denir. Uyum yüzdesi ise (görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı)x100 bağıntısı ile hesaplanmaktadır. Bu hesaplarla bu araştırmadaki uyum yüzdesi ortalama %89 olmuştur. Farklı kodlamalar üzerinde tartışılıp bir ortak karara varılarak tüm veri uygun kodlara dağıtılmıştır.

3. BULGULAR

Bu makale daha kapsamlı bir çalışma olan doktora tez çalışmasından üretilmiştir. İlgili tez çalışmasında *rasyonel*, *çarpan*, *kesir*, *asal*, *irrasyonel*, *doğal*, *rakam* ve *mutlak* matematiksel kelimeleri ele alınmıştır. Bu makalenin bu bölümünde ise yalnızca *asal* kelimesine yönelik bulgular sunulmuştur. Bu bulgular alt problemlere paralel olarak; katılımcıların matematiksel

kelimelerle matematiksel kavramları ayırt etme durumları, matematiksel kelimelerle matematiksel kavramlar arasında ilişki kurma yöntemleri, matematiksel kelimelerle matematiksel kavramlar arasında ilişki kurma yöntemlerinin geçerliği, matematiksel kelimelerle kavramlar arasında kurdukları geçersiz ilişkilerin olası nedenleri içerik sırasıyla sunulmuştur.

Tablo-2’de tüm katılımcı gruplarının *kelime ile kavramı ayrı ele almış olma* durumlarına yönelik bulgular görülmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların Matematiksel Kelimelerle Matematiksel Kavramları Ayırt Etme Durumları

Katılımcılar	Matematiksel Kelime	Kelime-Kavram Ayrımı		Boş
		Var	Yok	
Öğrenciler	Asal	12	2	1
Öğretmen Adayları	Asal	16	2	2
Öğretmen	Asal	8	1	1

Tablo-2’deki bulgular, boş olan cevaplar veri olarak değerlendirilmeyerek yüzdeler oranlara çevrildiğinde, öğrenci cevaplarında *kelime kavram ayrımı* yapılma oranı %85,71 iken öğretmen adaylarında bu oran % 88,89 ve öğretmenlerde % 88,89 çıkmıştır.

Şekilde-2’de bir öğrenci ve bir öğretmen adayı cevap örneği sunulmuştur. Bu cevaplar aynı zamanda *asal* kelimesi için *kelime kavram ayrımı yok* örneğidir. Öğrencinin *asal* kelimesini kavramdan ayrı olarak ele alıp sonrasında onun kavramla olan ilişkisi üzerine düşünmek yerine doğrudan asal sayı kavramını tarif ettiği görülür. Öğretmen adayının soruya verdiği cevapta da kavramı açıkladığı ya da tanımlamaya çalıştığı görülür. Bu katılımcıların soruları anlamamış olma ihtimalleri göz önüne alınabilir. Ancak aynı katılımcılar geniş kapsamlı tez çalışmasında yer alan farklı matematiksel kelimelere yönelik bazı sorularda açıkça *kelime kavram ayrımı var* kategorisinde cevaplar vermişlerdir.

Öğrenci

4) "1 sayısı ile 10 sayısı arasındaki asal sayılar 2, 3, 5 ve 7'dir."

Sizce asal sayı kavramını adlandırmak için neden "asal" kelimesi seçilmiş olabilir? "Asal" kelimesi bu kavramın ne gibi özelliklerini belirtir? Açıklayınız.

Asal sayı 1'e ve sadece kendisinden başka bölünen olmayan sayılardır.

Öğretmen Adayı

4) "1 sayısı ile 10 sayısı arasındaki asal sayılar 2, 3, 5 ve 7'dir."

Sizce asal sayı kavramını adlandırmak için neden "asal" kelimesi seçilmiş olabilir? "Asal" kelimesi bu kavramın ne gibi özelliklerini belirtir? Açıklayınız.

Asal sayılar bir ve kendinden başka bölünen olmayan sayılardır.

Şekil 2. "Kelime kavram ayrımı yok" kategorisinde yer alan iki örnek cevap

Tablo-3’te katılımcıların matematiksel kelimelerle matematiksel kavramlar arasında ilişki kurarken kullandıkları yöntemler ele alınmaktadır. Bu tablodaki bulgular oranlanırken *kelime kavram ayrımı yok* ve *boş* kategorisindeki veri hariç tutulmuştur.

Tablo 3. Katılımcıların Matematiksel Kelimelerle Matematiksel Kavramlar Arasında İlişki Kurma Yöntemleri

Katılımcılar	Matematiksel Kelime	Sese Dayalı Çağrışım	Biçimsel Çözümleme		Sözlük Anlamı	Kökenbilim
			Açık	Gizil		
Öğrenciler	Asal	2	0	0	10	0
Öğretmen Adayları	Asal	10	2	0	4	0
Öğretmen	Asal	2	2	0	4	0

Bu yaklaşımla *asal* kelimesi ele alındığında öğrencilerin %83,33 oranında *sözlük anlamı* yöntemini tercih ettiği görülür. Öğretmen adayları % 25 oranında *sözlük anlamı* yöntemini tercih ederken %62,50 oranla *sese dayalı çağrışım* yapmışlardır. Öğretmenlerde *sese dayalı çağrışım* oranı %25, *biçimsel çözümleme* %25 ve *sözlük anlamı* %50'dir. Katılımcı verisi toplam olarak değerlendirildiğinde 36 katılımcının 18'i (%50) *sözlük anlamı*, 14'ü (%38,89) *sese dayalı çağrışım* ve 4'ü (%11,11) *biçimsel çözümleme* yöntemini tercih etmiştir. Şekil-3'te katılımcıların kelime ile kavram arasında ilişki kurma yöntemlerinden bazı örnekler sunulmuştur.

Bu çalışmanın en önemli alt problemlerinden birinin katılımcıların kurdukları matematiksel kelime matematiksel kavram ilişkilerinin *geçerlik* durumu olduğu söylenebilir. Çünkü çalışmanın amaçladığı durumlardan biri matematiksel kelimelerle kavramlar arasında ilişki kurulup kurulmadığına dair betimleme yapmaktır. Bu bağlamda, Tablo-4'te katılımcıların matematiksel kelime ile kavram arasında ilişki kurmak için kullandığı yöntemlerin geçerliğine dair elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 4. Katılımcıların Matematiksel Kelimelerle Matematiksel Kavramlar Arasında İlişki Kurma Yöntemlerinin Geçerliği

Katılımcılar	Matematiksel Kelime	Geçerli			Geçersiz
		Derin	Orta Düzey	Yüzeysel	
Öğrenciler (8. sınıf)	Asal	0	0	0	12
Öğretmen Adayları	Asal	0	0	0	16
Öğretmen	Asal	1	0	0	7

Tablo-4'teki bulgular incelendiğinde öğrencilerin ve öğretmen adaylarının kurduğu ilişkiler %100 oranında *geçersiz* olarak sınıflandırıldığı görülür. Öğretmen cevaplarında %12,5 oranında *geçerli (derin)* ilişkiye rastlanmıştır. Tüm katılımcı verisinde *geçerli* ilişki oranı %2,78 olarak hesaplanmıştır. *Geçersiz* olarak sınıflandırılan veri oranının yüksekliği dikkat çekmektedir.

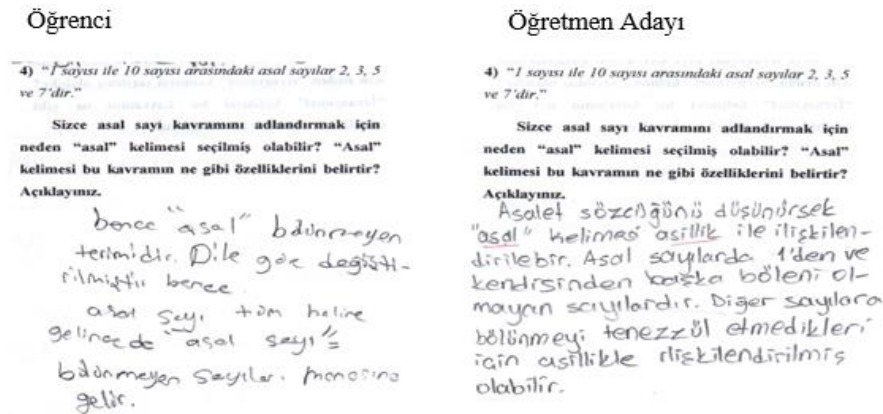
Tablo-5'te *geçersiz* ilişki olarak değerlendirilen cevapların neden *geçersiz* ilişki olarak sınıflandırıldığına dair bulgular sunulmaktadır.

Tablo 5. Katılımcıların Matematiksel Kelimelerle Kavramlar Arasında Kurdukları Geçersiz İlişkilerin Olası Nedenleri

Katılımcılar	Matematiksel Kelime	Sözlük Anlamı Yanlış	Kelime ile Kavram Uyumsuz/İlişki Kurulmamış
Öğrenciler (8. sınıf)	Asal	10	2
Öğretmen Adayları	Asal	2	14
Öğretmen	Asal	1	6

Tablo-5'teki veri için *kelime kavram ayrımı yok, boş ve geçerli* kategorilerinde yer alan cevaplar hariç tutularak yüzdelik oranlar hesaplanmıştır. Tablo-5'teki veriye göre öğrenciler *asal* kelimesinde %83,33 oranla *sözlük anlamı yanlış* olduğu için *geçerli* ilişkiler kuramamıştır. Öğrencilerin %16,67'si ise *kelime ile kavram uyumsuz/ilişki kuramamış* durumdadır. Öğretmen adayları *asal* kelimesinde %12,50 oranında *sözlük anlamı yanlış* olduğu için *geçersiz* ilişkiler kurmuştur. Bu oranın öğretmen adayı verisinde öğrenci verisine göre hayli düşük olduğunu belirtmekte yarar vardır. Bu daha çok kullandıkları yöntemle ilgili görünmektedir. Çünkü *asal* kelimesi için öğretmen adaylarının %62,50'i *sese dayalı çağrışım* yöntemini benimsemiştir. Öğretmenlerin *asal* kelimesinde %85,71 oranında *kelime ile kavram uyumsuz/ilişki kurulmamış* kategorisinde olduğu görülür. Öğretmenlerin %50 oranında *sözlük anlamı* yöntemini kullandığı göz önüne alınırsa; bu oran öğretmenlerin *asal* kelimesine doğru anlamlar yüklediğine ancak bu anlamlarla kavram arasındaki ilişki hakkında pek de düşünmediklerine işaret olabilir. Öğretmen verisinde *sözlük anlamı yanlış* kategorisindeki düşük oranın bir diğer nedeni ise öğretmenlerin *sese dayalı çağrışım* ve *biçimsel çözümlene* gibi yöntemlere de %50 oranında başvurmuş olmasıdır. Bu yöntemi tercih edenlerin sözlük anlamı yanlış kategorisine girmesi kavramsal çerçeveye uyumlu değildir.

Şekil-3'te; Tablo-3, Tablo-4 ve Tablo-5'teki bulguları örneklemek için katılımcı cevaplarından doğrudan alıntılar sunulmuştur.



Şekil 3. Katılımcıların matematiksel kelime ile kavram arasında kurdukları ilişkilere yönelik öğrenci ve öğretmen adayı cevabı örnekleri

Şekil-3'te öğrenciden alınan cevapta *sözlük anlamı* yöntem örneği görülmektedir. Öğrenci *asal* kelimesine *bölünmeyen* anlamı yüklemiştir. Bu anlam yükleme işinde *asal* kelimesinin gösterenine yönelik herhangi bir kök-ek çözümlenmesi yapılmamış herhangi bir *kökenbilim* açıklamasına da girilmemiştir. Öğrencinin bu cevabı *geçersiz* kategorisinde değerlendirilirken,

bu durumun nedeni olarak *sözlük anlamı yanlış* bulgusuna ulaşılmıştır. Çünkü *asal* kelimesinin çalışmanın referans aldığı sözlüklerde (nisanyansozluk, 2021; TDK, 2021) *bölünmeyen* gibi bir anlamına rastlanmamıştır. Şekil-3'te görülen öğretmen adayı cevabı ise *asal* kelimesine yönelik *sese dayalı çağrışım* örneğidir. Öğretmen adayı herhangi bir yapısal (kök-ek) çözümleme yapmadan *asal* kelimesini *asil* kelimesi ile eşleştirmiştir. Öğretmen adayının bu cevabı *geçersiz* kategorisine dâhil edilirken, nedeni *kelime ile kavram uyumsuz/ilişki kurulmamış* olarak belirlenmiştir.

Katılımcıların ve özellikle de öğretmen adaylarının *asal* kelimesi ile *asal sayı* kavramı arasında sıkça *sese dayalı çağrışım* yöntemine başvurdukları ve buna bağlı olarak *kelime ile kavram uyumsuz/ilişki kurulmamış* kategorisinde *geçersiz* cevaplar verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. *Sese dayalı çağrışım* yöntemini kullanan bir öğretmen adayı ile kelime ile kavram arasında kurduğu ilişki üzerine yapılan görüşmeden bir bölüm aşağıda sunulmuştur.

Araştırmacı: *Asal kelimesi için asil kelimesinden türetilmiş olabilir, gibi bir ifade var yazdıklarında. Neden (bu sayılara) asil denilmiş olabilir peki?*

Öğretmen Adayı: (Gülümüyor) *Biraz saçma ama yani şey olarak düşündüm. Böyle soylular, asiller diye kategorize ediliyordu eskiden insanlar. Hani, başka, asil olmayan şeyle ilgilenmiyorlar, kendi toplum sınıfıyla ilgileniyordur. Asal sayılar da bir nevi, kendisi ve 1'e ilgileniyor sadece, kendisine ve 1'e bölünüyor. O yüzden sadece hani kendi grubuyla, asal sayılar, asil sayılardan geliyor gibi ifade edebiliriz.*

Araştırmacı: *Peki, asal sayının tanımı yapsan kısaca...*

Öğretmen Adayı: *1'e ve kendisine, kendisi dışında hiçbir sayıya bölünmeyen sayılar*

Araştırmacı: *Başka bir tanım yapabilir miyiz mesela asal sayı için?*

Öğretmen Adayı: (Bir süre düşünüyor) *Aklıma gelmiyor*

Araştırmacı: *Dikkatimi çekti önceki soruda da sormuştum, burada neden bu yöntemi tercih ettin? Örneğin yani çarpan kelimesinde mesela –an ekinden faydalanmışız ama asal kelimesinde doğrudan “asil”e yönelmişsin, ses benzerliğine bağlı (dayalı) bir çağrışım yapmışsın anladığım kadarıyla.*

Öğretmen Adayı: *Evet*

Araştırmacı: *Peki asal kelimesinde biçimsel çözümlenmeye yönelmemenin sebebi ne olabilir?*

Öğretmen Adayı: (Düşünüyor) *Hiçbir fikrim yok, hani sadece aklıma o an o geldi.*

Bu görüşmede öğretmen adayının *sese dayalı çağrışım* (ses benzerliğinden yararlanarak) yaptığını onayladığı görülmektedir. Öğretmen adayı yaptığı çağrışım ile *asal* kelimesi ile *asil* (*soylu*) arasında anlam ilişkisi kurmuştur. Ancak Tablo-1 göz önüne alındığında öğretmen adayının *asal* kelimesi ile *asal sayı* kavramı arasında kurduğu ilişki *geçersiz* sayılabilir. Bu durumun nedeni ise *kelime ile kavram uyumsuz/ilişki kurulmamış* olarak değerlendirilmiştir. Dikkat edildiğinde öğretmen adayının *asal sayı* için başka bir tanım veremediği görülmektedir. Ancak öğretmen adayı eğer *asal* kelimesinin anlamı, kökeni ya da bu adın bu kavrama neden verildiği üzerine düşünmüş olsaydı belki de, “*asal (temel) sayılar çarpma işlemiyle asal olmayan doğal sayıları oluşturan 1'den büyük doğal sayılardır*” şeklinde bir tanım daha yapabilirdi. Bu durumda matematiksel kelimeler özelinde kullandığımız dil üzerine düşünmenin kavramlarımızı biçimlendirme süreçlerimizi etkileyeceği söylenebilir. Bu görüşmede elde edilen genişletici bilgi ise öğretmen adayının neden *sese dayalı çağrışım* yöntemini tercih ettiğini açıklayamamasıdır. “*Hiçbir fikrim yok, hani sadece aklıma o an geldi*” ifadelerinde bilinçdışı bir yönelişle bu yöntemi tercih ettiği görülebilir.

Katılımcılar *sözlük anlamı* kategorisindeki cevaplarını çoğu zaman kavramdan yola çıkarak oluşturmaya çalışmaktadır. Bu bulguya yazılı cevaplar ile ulaşmanın da mümkün olduğu söylenebilir. Ancak daha emin ve geçerli bir çıkarım yapmak için katılımcılarla bu bulgu üzerine görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden biri örnek olarak aşağıda sunulmuştur.

Araştırmacı: *Asal kelimesi diğerlerinden farklı anlamına geliyor olabilir, demişsin. Bazı sayılar zaten diğerlerinden farklıdır değil mi? Mesela doğal sayılar var, tam sayılar var bunların birbirinden farklı belli özellikleri var*

Öğrenci: *Evet, evet...*

Araştırmacı: *Öyleyse niye onlara asal denmemiş madem farklı demekse. Yani asalın başka anlamı olabilir mi?*

Öğrenci: *Asal daha çok yalnız demek gibi bence yani diğer sayılar 3'e bölünebiliyor 5'e bölünebilir ama bir tane sayı mesela sade 1'e ve kendisine bölünebiliyor sadece*

Araştırmacı: *O zaman asal kelimesi yalnız demek mi yani yalnız sayılar diyebilir miydik?*

Öğrenci: (Gülümsüyor) *olurdu bence*

Görüşmede öğrenciye *asal* kelimesine *farklı* anlamını yüklediği hatırlatılmış ve öğrencinin bunu onayladığı görülmüştür. Ancak sonrasında, öğrencinin *asal* kelimesine yüklediği anlamın yanlış olduğunu veya *asal* kelimesi için başka bir anlama yönelmesi gerektiğini düşündüğü görülmüştür. Öğrencinin *asal* kelimesine yüklediği *yalnız* anlamını kavramın özelliklerinden çıkardığı söylenebilir. “*bence yani diğer sayılar 3'e bölünebiliyor 5'e bölünebilir ama bir tane sayı mesela sade 1'e ve kendisine bölünebiliyor sadece*” ifadeleri *asal* kelimesinin anlamına yönelik çıkarımlarında aslında kavramın özelliklerinden faydalandığına dair işaret olarak ele alınabilir. *Yöntem* açısından değerlendirdiğinde öğrencinin *sözlük anlamı* yöntemine başvurduğu görülmektedir. *Geçerlik* açısından değerlendirildiğinde ise öğrencinin kurduğu matematiksel kelime kavram ilişkisi *geçersiz* olarak sınıflandırılmıştır.

Öğretmen

4) “1 sayısı ile 10 sayısı arasındaki asal sayılar 2, 3, 5 ve 7’dir.”

Sizce asal sayı kavramını adlandırmak için neden “asal” kelimesi seçilmiş olabilir? “Asal” kelimesi bu kavramın ne gibi özelliklerini belirtir? Açıklayınız.

Asal kelimesi as olan anlamındadır. As ; güçlü önemli ve birincildir. Bence asal sayıları kendisinden ve 1’den başka hiçbir sayı bölemediği ve güçlü olduğu için bu kavram seçilmiş olabilir.

Öğretmen

4) “1 sayısı ile 10 sayısı arasındaki asal sayılar 2, 3, 5 ve 7’dir.”

Sizce asal sayı kavramını adlandırmak için neden “asal” kelimesi seçilmiş olabilir? “Asal” kelimesi bu kavramın ne gibi özelliklerini belirtir? Açıklayınız.

Asal sayı anlamında kullanılır. 1 ve kendisi dışında böleni olmayan sayılara ASAL SAYI denir. Bir sayı ya Asal sayıdır ya da Asal sayıları karşıtı şeklinde yazılır.

Şekil 4. Öğretmenlerin matematiksel kelime ile kavram arasında kurdukları ilişkilere örnekler

Şekil 4’te öğretmen cevaplarından iki örnek sunulmuştur. Solda yer alan öğretmen cevabında yöntem olarak *biçimsel çözümlene* kullanıldığı söylenebilir. Burada öğretmenin kelimenin kökü olan *as* kelimesine yöneldiği görülmektedir. Öğretmenin sonrasında *as* kelimesine “güçlü, önemli ve birincil” gibi doğru anlamlar yüklediği görülmektedir (TDK, 2021). Ancak sonrasında kullanılan “... başka hiçbir sayı bölemediği ve güçlü olduğu için...” ifadeleriyle kurulmuş ilişki *geçersiz* olarak değerlendirilmiştir. Bu geçersiz ilişkinin nedeni ise *kelime ile*

kavram uyumsuz/ilişki kurulmamış olarak kategorileştirilmiştir. Şekil-4'te sağda yer alan öğretmen cevabı ise *geçerli (derin)* kelime kavram ilişkisi olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenin kullandığı yöntem *sese dayalı çağrışım* yöntemi gibi görünmekle birlikte “...*asıl sayı anlamında kullanılır*” ifadelerinde anlam vurgusu yaptığı için *sözlük anlamı* olarak değerlendirilmiştir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Tartışma

Alanyazında matematiksel kelimeler** ve matematiksel kavramların ilişkisini ele alan çalışmaların sayısının kısıtlı olduğu söylenebilir (Blessman ve Myszcak, 2001; Bruun, Diaz ve Dykes, 2015; Delice ve Sür, 2015; Durkin ve Shire, 1991; Garbe; 1985; Güngör; 2013; Larson, 2007; McConnell, 2008; Mulcrone, 1958; Otterburn ve Nicholson, 1976; Önder, 2019; Özdemir, 2014; Perisho, 1965; Ricomini ve diğerleri, 2015; Rubenstein, 2000; Rubenstein, 2007; Rubenstein ve Schwartz, 2000; Rubenstein ve Thompson, 2002; Thompson ve Rubenstein, 2000). Bu araştırmalardan bazıları Halliday'in (1975) yaptığı “*matematiksel alan dili*” tanımlamasına dayanan matematiksel kelimelerin “*günlük dildeki kullanım*” ve “*matematikteki kullanımları*” ikilemine dayanır (Delice ve Sür, 2015; Durkin ve Shire, 1991; Thompson ve Rubenstein, 2000). Bunun dışında matematiksel kelimeleri öğretme yöntemleri (Bruun, Diaz ve Dykes, 2015), matematiksel kelimeleri öğrenmenin kavram öğrenimine etkisi (Larson, 2007), matematiksel kelimelerin anlaşılma düzeyleri (Blessman ve Myszcak, 2001; McConnel, 2008; Otterburn ve Nicholson, 1976) ile matematiksel terimler-kelimeler ve anlambilim (Önder, 2019; Özdemir, 2014) üzerine çalışmalar da mevcuttur. Garbe'nin çalışması (1985) ikinci dilleri İngilizce olan öğrencilerin matematiksel kelimelerin karşısında doğru matematiksel kavramları verip vermediklerinin araştırılması üzerinedir. Ricomini ve diğerlerinin (2015) çalışması ise matematiksel kelimelerin öğrenimi üzerine bazı teknikler sunan teorik bir çalışmadır. Güngör'ün (2013) çalışması tarihsel süreçte matematiksel terimlerin Türkçeleşme hareketlerini ele alan teorik bir tez çalışmasıdır. Bu çalışmalar içinde *matematiksel kelimelerin anlaşılma düzeyini ele alanları* ile *matematiksel terimler-kelimeler ve anlambilim çalışmalarının* bu çalışmanın ilgi alanına daha çok girdiği söylenebilir. Ancak matematiksel kelimelerin anlaşılma düzeyini ele alan çalışmaların teorik çerçeveleri oluşturulurken bazı noktaların gözden kaçmış olmaları mümkündür. Çünkü bu çalışmalarda öğrencilere “*matematiksel kelime*”ye yönelik bir soru mu sordukları yoksa “*matematiksel kavram*”ı mı tarif etmelerini istedikleri net değil gibidir. Örneğin bir bireye “*Çarpan nedir?*” diye sorulduğunda çarpan kavramının tanımı veya açıklamasını vermesi epey olasıdır. Özdemir (2014) ve Önder'e (2019) ait yüksek lisans tez çalışmalarının “matematiksel terim” veya “sözcüklere” odaklanmaları ve alana sağladıkları diğer katkılar bakımından önemli çalışmalar olduğu düşünülmektedir. Ancak bu iki çalışma ile de gerek *matematiksel terim-matematiksel kelime* ayrımı gerekse *çağrışım-kelime kavram ilişkisi* gibi belli başlı teorik ve kavramsal ayrımlar mevcuttur. Ayrıca Önder'in (2019) matematiksel “*terimlerin kavramsal manasıyla*” uyum düzeylerine (uyumlu-kısmen uyumlu- uyumsuz şeklinde) baktığı çalışmasında matematiksel terimleri üç kategoriye ayırdığı görülür. Bunlar “*matematikte günlük dildeki manasıyla kullanılan terimler*”, “*matematikte günlük dildeki manasından farklı biçimde kullanılan terimler*” ve “*günlük dilde yer almayan terimler*” olarak sıralanabilir. Dolayısıyla Önder'in çalışmasında genel bir kelime kavram ilişkisi sorgulamadan çok ilişkisel bir bakış açısı hâkimdir, denebilir. Son olarak işbu çalışma Tablo-1'de de görüleceği üzere *kökenbilim sözlükleri, sözlükler* ve *makale* kaynakları çerçevesinde matematiksel kelimelere toplum üzerinde uzlaştığı bir anlam yüklemeye ve matematiksel kelimelerin yüklendikleri bu anlamlar doğrultusunda matematiksel kavramlarla ilişkisinin kurulmasına gayret etmiştir. Bu anlamda matematik eğitimi alanyazınında; Mulcrone (1958), Perisho (1965), Rubenstein (2000), Thompson ve Rubenstein (2000), Rubenstein ve Schwartz (2000), Rubenstein ve Thompson (2002) ve Rubenstein'in (2007) çalışmaları taranmıştır. Taranan bu çalışmaların hepsi *kökenbilim*

** “Matematiksel kelime” ifadesi yerine “matematiksel terim” vb. ifade kullanan çalışmalar da dahildir.

ve *matematiksel kelimelerin* anlamlandırılması üzerine önemli bilgi, çıkarım ve tavsiyeler sunmaktadır. Ancak bu çalışmalarda herhangi bir örneklemeden toplanmış veri grubu ya da bu veri grubuna dayalı analizler sunulmadığı görülebilir. Belki daha öncesinde bir veri toplama işlemi yapılmışsa da bu veri makaleye birtakım örnekler dışında yansımamıştır (örnek için bkz. Rubenstein ve Schwartz, 2000). Ayrıca bu çalışmalarda dilbilimin ve sosyokültürel tarihsel bakış açısının kavramlarına pek de vurgu yapılmadığı söylenebilir. Schwartzman'ın (1994) ve Bello'nun (2013) çalışmaları kökenbilim sözlüğü niteliğindedir. Genel olarak denebilir ki temeldeki bazı teorik ayrılıklar nedeniyle bu çalışmanın verisini karşılaştıracak bir çalışma bulmak güç görünmektedir. Ancak belli noktalar göz ardı edilerek bu çalışmanın bulguları mümkün olan en iyi biçimde Özdemir (2014) ile Otterburn ve Nicholson'ın (1976) çalışmalarıyla karşılaştırılabilir.

Kelime ile kavram arasında ilişki kurma çabası için öncelikle bireyin (katılımcının) bu ikisini ayırması gerektiği düşünülmektedir. Ancak birey kelime ile kavramın birbirinden farklı şeyler olduğunun her zaman farkında (bilincinde) olmayabilir. Bu durum Freud'a (2016b) göre gerek insanlık tarihinde gerekse kişinin öznel tarihinde daha ilkel bir düşünce türüne işaret eder. Bu durumun –bir kelime ile kavramın ayırt edilememesinin yani bu ikisinin eşdeğer tutulmasının- en güzel örnekleri tabularda (Meriç ve Vardar, 2001) görülebileceği gibi ilginç biçimde matematik eğitimi de bu durumla karşılaşmak mümkündür. Ancak çalışmanın ilk bulgusu katılımcıların bir *matematiksel kelime* ile *matematiksel kavramı* ayırmada yoğun güçlük çekmediklerine yöneliktir. Kelime ile kavramı ayırmada en başarısız grup öğrencilerdir (%85,71 oranında kelime kavram ayrımı var). Öğretmenlerde ve öğretmen adaylarında ise bu oran %88,89 olarak hesaplanmıştır. Öğretmen adayı ve öğretmenlerde bu oranın az da olsa yüksek çıkması kelime ile kavramın ayırt edilebilme seviyesinin düşüncenin gelişimi ile paralel olduğunu doğrular gibi görünmektedir.

Katılımcıların *asal* kelimesi ile *asal sayı* kavramı arasında ilişki kurmak için tercih ettikleri yöntem ağırlık olarak *sözlük anlamı* olmuştur (%50). Bu çalışmaya kaynaklık eden tez çalışmasında *çarpan* ve *irrasyonel* gibi kelimeler için çoğunlukla *biçimsel çözümleme* yöntemi benimsenmiştir. *Asal* kelimesinde çoğunlukla *sözlük anlamı* yönteminin tercih edilmesinin altında yatan nedenlerden birinin *dilsel* nedenler olduğu düşünülmektedir. *Asal* kelimesinin Farsça kökenli (nisanyansozluk, 2021) mi, yoksa Türkçe kökenli mi (Eyuboğlu, 2017) olduğu tartışmalıdır. Bunun yanında ilginç biçimde katılımcılar çalışmaya kaynaklık eden araştırma tezinde *doğal* kelimesi için yine ağırlıklı olarak *sözlük anlamı* yöntemini tercih etmişlerdir. Burada –*al* ekinin kullanım biçimi ve kaynağını sorgulamak gerekebilir. Katılımcılar %39,21 oranıyla ikinci olarak en çok *sese dayalı çağrışım* yöntemini benimsemişlerdir. Ancak bu süreçteki tercihler Saussure'ün (1998) belirttiği gibi bilinç dışı çağrışımlar olarak gerçekleşmiş görünmektedir. Ayrıca Freud'un (2016a) bilinçdışı fikrinden esinlenerek bir kelimeyi seçme/kullanma eylemlerinin pek de bilinçli olmadığı söylenebilir. Öyleyse dil arka planda da düşüncüyü etkileyen bir sistem (Saussure, 1998) gibi durmaktadır.

Katılımcıların *matematiksel kelime* ile *matematiksel kavram* arasında ilişki kurma çabaları yüksek oranda *geçersiz* olarak değerlendirilmiştir. Tüm katılımcı verisinde *boş* ve *kelime kavram ayrımı yok* kategorileri hariç tutulduğunda *geçerli* ilişki oranı %2,78'dir. Otterburn ve Nicholson (1976) öğretmenler tarafından öğrencilerin anladığı kabul edilen matematiksel kelimelerde ciddi oranda anlaşılma eksikliği ve kafa karışıklığı olduğuna ulaşmıştır. Özdemir'in (2014) çalışmasındaki sonuçlara göre, öğrenciler genelde matematik terimlerini açıklamakta zorlanmakta ve birçok terimi anlamadan kullanmaktadır (%70). Yine Özdemir'e göre öğrencilerin çoğunun terim için oluşturdukları matematiksel temsilleri sözel temsillerinden daha başarılıdır. Her iki çalışmanın sonuçları bu çalışmanıninkiler ile uyum içerisindedir.

Katılımcıların kelime ile kavram arasında kurdukları ilişkilerin *geçersizlik* nedenlerine bakıldığında *asal* kelimesi için daha yüksek bir oranda *kelime ile kavram uyumsuz/ilişki kurulmamış* kategorisine ulaşılmıştır. *Geçersiz* kategorisindeki tüm katılımcı cevapları dikkate alındığında bu oran %70'tir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun *sese dayalı çağrışımı* kullandığı

ve ayrıca *sözlük anlamı* yöntemini benimseyenlerin de genelde doğru sözlük anlamları vermiş olmaları *geçersizlik* nedenini *kelime ile kavram uyumsuz/ilişki kurulmamış* kategorisinde yoğunlaştırmıştır. Bu bulgular da katılımcıların dilsel olarak *asal* kelimesine anlam vermekte zorlanmadıkları ancak bu anlamla *asal sayı* kavramının özellikleri arasında ilişki kurmakta başarısız oldukları sonucuna ulaştırmıştır.

4.2. Sonuç ve Öneriler

Matematiksel kavramlar, matematiksel terimler ve matematiksel kelimelerin birbirinden ayrı göstergeleri olan göstergeler olduğu söylenebilir. Matematiksel kavramlar bireyin zihnindeki imgeler ve fikirler gibi soyut nesnelere iken (Dubinsky, Weller, McDonald ve Brown, 2005; TDK, 2021) matematiksel terimler kavramların dildeki biçimsel karşılıkları (gösterenleri) ve bu kavramların taşıyıcısı olan göstergelerdir (Zülfikar, 2011). Ancak matematiksel kelimelerin matematiksel terimleri oluşturmada katkı sağlayan (*rasyonel sayı* terimindeki *rasyonel* gibi) ya da tamamını oluşturan dil birimleri olduğu söylenebilir (*çarpan* teriminde olduğu gibi). Matematiksel terimler kavramları ile bire bir ve durağan (değişmez ya da çok zor değişen) bir ilişkiye sahipken (Başkan, 1974; Zülfikar, 2011) matematiksel kelimeler matematiksel kavramlarla olan ilişkilerinden ayrı ele alınıp diğer alanlardaki anlam ilişkilerine açık hale getirilebilir. Bu nedenle matematik eğitiminde cümle ve ifadelerden daha küçük anlam birimleriyle yapılacak anlambilimsel (semantik) çalışmalarda *matematiksel kelime* ifadesinin kullanılması teorik açıdan önerilebilir.

Terimler kavramlardan farklı olmakla birlikte ilgili kavramın belli özelliklerine atıf yaparlar (Zülfikar, 2011). Dolayısıyla matematiksel kelimeler de matematiksel terimlerin parçası olarak ilgili kavramın belli özelliklerine gönderme yapabilir. Bu durumun farkında olmak öğrenci ve öğretmenlerde düşünme süreçlerinin önünü açabilir. Matematikle ilgilenen her bireyin matematiksel kelimelerin matematik dışındaki anlamlarını sorgulaması, bir kelimenin bir kavram için neden seçilmiş veya kullanılmış olabileceği üzerine düşünüp araştırma yapması hem kavramsal gelişimlerine yardımcı olabilir hem de bazıları için matematiksel etkinliği daha keyifli hale getirebilir (Mulcrone, 1958; Rubenstein ve Schwartz, 2000). Bu çalışmada, katılımcıların matematiksel kelimeyle matematiksel kavram arasında ilişki kurmakta yüksek oranda zorlandığına ulaşılmıştır. Ancak aynı katılımcılar bu ilişkiyi kurma yollarını *biçimsel çözümlenmede, sese dayalı çağrışımlarda, sözlük anlamları* yöntemlerinde aramışlardır. Ayrıca bu çalışmaya kaynaklık eden daha geniş kapsamlı doktora tez çalışmasında *kökenbilim* yöntemine de rastlanmıştır. Katılımcılar bir yöntem belirleyerek kullanmaya çalıştıklarına göre bir bakıma başarısız olunan şeyin bu yöntemlerin kullanım biçimi olduğu söylenebilir. Öyleyse öğrenci, eğitimci ya da ilgili diğer bireyler bu yöntemlerin içerikleri hakkında araştırma yapmak istediklerinde başvuracakları kaynaklara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Özellikle matematiksel kelimelere yönelik *kökenbilim (etimoloji) sözlükleri*, bazı matematiksel kelimelere yönelik *anlambilim hikâyeleri* ya da ders kitaplarındaki küçük *bilgilendirmeler* bu anlamda faydalı olabilir. Ancak yurtiçi alanyazın incelendiğinde matematiksel kelimelere yönelik pek az kaynak bulunduğu görülür. Çakan'a (2017) ait *Bilimsel ve Teknolojik Terimlere Dair Etimoloji Hikâyeleri* adlı kitapta kardiyit, cebir, calculus, periyod ve hipotenüs olmak üzere beş matematiksel terime dair hikâye bulunmaktadır. Bu alanda başka bir çalışmaya da rastlanamamıştır. Örnek olması açısından matematiksel kelimelerin kökenbilimi konusundaki İngilizce yayınlar incelendiğinde Schwartzman'a (1994) ve Bello'ya (2013) ait birer matematiksel kelimeler kökenbilim sözlüğü karşımıza çıkar. Akademik çalışma anlamında Mulcrone (1958) Perisho (1965), Rubenstein (2000), Thompson ve Rubenstein (2000), Rubenstein ve Schwartz (2000), Rubenstein ve Thompson (2002) ve Rubenstein (2007) çalışmaları önemli düzeyde aydınlatıcı ve teşvik edicidir. *Write for Mathematics* adlı kitapta Rothstein, Rothstein ve Lauber'in (2007) genel olarak matematiksel kelimeleri, biçimbilimi ve kökenbilimi konu edindiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla matematiksel kelimelerin biçimbilimi ve kökenbilimi üzerine İngilizce kaynakların Türkçe kaynaklardan daha zengin olduğu söylenebilir.

Bu bağlamda yazar ve araştırmacılara matematiksel kelimelere yönelik kökenbilim ve anlambilim içerikleri üretmeleri önerilir.

Matematiksel kelimelerde güncel Türkçe kök ve ekleri kullanmanın bireylerin bu kelimeleri matematiksel kavramın karşılığı dışında ele almalarını kolaylaştırdığı düşünülmektedir. *Asal* kelimesinde yoğun biçimde *sese dayalı çağrışım ve sözlük anlamına* başvurulmuş olması bu durumun bir göstergesi olarak görülebilir. Çünkü *asal* kelimesinin günlük hayatta pek kullanılmadığı söylenebileceği gibi *-al* ekinin etkisi de tartışmalıdır (Eyuboğlu, 2017; nisanyansozluk, 2021). Matematiksel kelimelerde güncel eklerin kullanılmasının bireylerin bu ekleri çözümlemesini kolaylaştırdığı söylenebilir. Bu çalışmaya kaynaklık eden doktora araştırma tezinin bulgularında (*çarpan*, her ne kadar yabancı bir dilden köken olsa da *irrasyonel*) bu daha net bulgulanmıştır. Bu bağlamda Atatürk'ün (TDK, 2008) bazı geometri ve matematik terimlerini güncellemek için yazdığı kitabın katkısından bahsetmek yerinde olur. Son olarak, bir alanda kullanılan terim veya kelimeleri güncellenmenin son derece güç bir iş olduğu uzmanlarca belirtilmektedir (Başkan, 1974; Karaman, 2009; Zülfiyar, 2011). Terim ve kelimeleri türetmenin hem zor olduğu hem de bunların hemen kabul görmeyebileceği ve dolayısıyla kullanımları yaygınlaşmayabileceği söylenebilir (Pinker, 2018). Öyleyse var olan terimleri zorla değiştirmek yerine, eğer varsa^{††}, yeni üretilecek veya güncellenmesi gereken matematiksel terimlerde mümkünse Türkçe güncel kök ve eklerin kullanılması ve ortaya çıkan matematiksel terimin kavramla ilişkisinin sorgulanması önerilebilir.

Matematiksel kelimelerin kavramlarla ilişkisinin en etkili biçimde kullanılabilmesi yerlerden birinin sınıflar olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda bazı derslerde dilsel öğeleri kullanarak dersi zenginleştirmek isteyen öğretmenlere sözlüklerden yararlanma, kökenbilim kaynaklarından faydalanma ya da biçimsel çözümlemelere başvurmaları tavsiye edilir. Bir matematiksel kelime ile matematiksel kavram ilişkisinin kurulması düşünme becerileri için kritik olduğu gibi (Raiker, 2002) o kavrama yönelik gelişimi de etkileyebilir. Örneğin *asal sayı* kavramı genelde *bölünebilme (yalnız 1'e ve kendisine tam bölünebilen)* kavramı üzerinden *tümdengelim* yaklaşımı ile öğretilmeye çalışılır. Ancak *asal sayıların* birer temel (asal) sayı olduğu ve çarpım yoluyla diğer doğal sayıları oluşturduğu bilgisinden hareketle *tümevarım* yaklaşımı ile öğretilmesi belki de daha faydalı olabilir. Bu durum ilerleyen araştırmaların konusu olabilir. Bu çalışma İzmir il sınırları içindeki okullardan seçilmiş 15 ortaokul 8. sınıf öğrencisi, 5 matematik öğretmeni ve 20 öğretmen adayı yürütülmüştür. Bu makalenin içeriği *asal* kelimesi ve *asal sayı* kavramı ile sınırlıdır. Bu bağlamda ilerleyen araştırmalarda başka matematiksel kelimeler için benzer araştırmaların yürütülmesi, matematiksel kelimeler ile matematiksel kavramların ilişkisini sorgulayan eğitim durumlarının etkililiğinin araştırılması, benzer nitelikte çalışmaların farklı türde örneklerle de (üniversite çalışanları gibi) yürütülmesi önerilebilir.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Araştırma, İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğünün E-87347630-640.99-30705 sayı ve 17/03/2021 tarihli izin ile İzmir Valiliğinin E-12018877-604.01.02-35046290 sayı ve 19/10/2021 tarihli olur yazılarına istinaden yürütülmüştür.

KAYNAKÇA

- Altınörs, A. (2000). *Dil felsefesi sözlüğü* (1. Baskı). İstanbul: Paradigma Yayınları
- Altınörs, A. (2018). *Dil felsefesi tartışmaları* (2. Baskı). İstanbul: Bilge Kültür-Sanat

^{††} Bir terim veya matematiksel kelimenin güncellenmesi ya da tamamen değiştirilmesine dair kanaat bildirmenin veya uygulama yapmanın tek kişiden öte konuda uzman bir grubun kararı olması gerektiği düşünülmektedir.

- Barrs, M. (2016). Vygotsky's 'thought and word'. *Changing English*, 23(3), 241-256, doi: 10.1080/1358684X.2016.1203610
- Başkan, Ö. (1974). Terimlerde özleşme sorunu. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı – Belleten*, 21-22 (1973-1974), 173-184.
- Bello, A. (2013). *Origins of mathematical words: a comprehensive dictionary of latin, greek and arabic roots*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Blessman, J. ve Myszcza, B. (2001). *Mathematics vocabulary and its effect on student comprehension*. [Washington, D.C.]: Distributed by ERIC Clearinghouse
- Britannica Encyclopedia (2021). Morphology.
Erişim adresi: <https://www.britannica.com/science/linguistics/Morphology>
- Bruun, F., Diaz, J. M., ve Dykes, V. J. (2015). The language of mathematics. *Teaching Children Mathematics*, 21(9), 530-536. doi: 10.5951/teacchilmath.21.9.0530
- Chomsky, N. (2018). *Dil ve zihin* (A. Kocaman, Çev.). Ankara: Bilgesu Yayınları. (2006).
- Clark, R. (1975). Some aspects of psycholinguistics. In E. Jacobsen (Ed.). *Symposium of Interactions Between Linguistics and Mathematical Education* (pp. 74-81). Paris: UNESCO.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri-beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Cuevas, G. (1984). Mathematics learning in english as a second language. *Journal for Research in Mathematics Education*, 15, 134-144.
- Çakan, M. (2017). *Bilimsel ve teknolojik terimlere dair etimolojik hikâyeler*. İstanbul: Chiviyazıları Yayınevi.
- Delice, A. ve Sür, B. (2015). Two faced mathematical words: İkiyüzlü matematiksel kelimeler. *Journal of Human Sciences*, 12(1), 831–850.
- Dubinsky, E., Weller, K., Mcdonald, M.A. ve Brown, A. (2005). Some historical issues and paradoxes regarding the concept of infinity: an apos-based analysis: part 1. *Educational Studies in Mathematics*. 58, 335–359. doi: 10.1007/s10649-005-2531-z
- Durkin, K. ve Shire, B. (1991). Primary school children's interpretations of lexical ambiguity in mathematical descriptions. *Journal of Research in Reading*, 14(1), 46–55.
doi: 10.1111/j.1467-9817.1991.tb00005.x
- Durkin, P. (2009). *The oxford guide to etymology*. Oxford University Press.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. ve Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage Publications, Inc.
- Eyuboğlu, S. Z. (2017). *Türk dilinin etimoloji sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları.
- Freud, S. (2016a). *Psikanalize giriş dersleri* (S. Budak, Çev.). İstanbul: Öteki Yayınevi. (1917).
- Freud, S. (2016b). *Dinin kökenleri-totem ve tabu* (S. Budak, Çev.). İstanbul: Öteki Yayınevi. (1913).
- Fried, M.N. (2007). Didactics and history of mathematics: knowledge and self-knowledge. *Educational Studies in Mathematics*. 66, 203–223. doi: 10.1007/s10649-006-9025-5
- Garbe, D. G. (1985). Mathematics vocabulary and the culturally different student. *The Arithmetic Teacher*, 33(2), 39–42.
- Gökberk, M. (2020). *Felsefe tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi. (1961).

- Guiraud, P. (1999). *Anlambilim* (B. Vardar, Çev.). İstanbul: Multilingual Yayınları. (1960).
- Güngör, B. (2013). *Matematik terimlerini Türkçeleştirme hareketleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Halliday, M. A. K. (1975). Some aspects of sociolinguistics. In E. Jacobsen (Ed.). *Symposium of Interactions Between Linguistics And Mathematical Education* (pp. 64-73). Paris: UNESCO.
- Hoffmann, M. H. G. (2006). What is a “semiotic perspective”, and what could it be? some comments on the contributions to this special issue. *Educational Studies in Mathematics*. 61, 279–291. doi: 10.1007/s10649-006-1456-5
- Karaman, B. İ. (2009). Terim oluşturma yöntemleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, 57 (2), 45-59.
- Korstjens, I. ve Moser, A. (2018). Practical guidance to qualitative research. part 4: trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 24(1), 120-124. doi: 10.1080/13814788.2017.1375092
- Kuryel, B. (2011). Matematiksel düşüncenin evrimi-2. *Toplumsal Tarih*. 205, 54-60.
- Küçüksakarya, E. (2020). Dil bilgisinin temel bileşenleri ve arakesitler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 33-60. doi: 10.16953/deusosbil.519887
- Larson, C. (2007) The importance of vocabulary instruction in everyday mathematics. *Action Research Projects*. 60. <https://digitalcommons.unl.edu/mathmidactionresearch/60>
- Lune, H. ve Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences* (Ninth Edition). Pearson.
- MEB (2018). Matematik dersi öğretim programı.
Erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445>
- Meriç, C. ve Vardar, B. (2001). *Dillerin yapısı ve gelişmesi*. İstanbul: Multilingual. (1967).
- McConnell, M. (2008). Exploring the influence of vocabulary instruction on students’ understanding of mathematical concepts. *Action Research Projects*. 54.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative dataanalysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mulcrone, T. F. (1958). Teaching the etymology of mathematical terms. *The Mathematics Teacher*, 51(3), 184–190.
- Nisanyansozluk (2021). Çağdaş Türkçenin Etimolojisi.
Erişim adresi: <https://www.nisanyansozluk.com/>
- Orwell, G. (2010). *Bin dokuz yüz seksen dört* (C. Üster, Çev.). Can Yayınları (1949).
- Otterburn, M. K., ve Nicholson, A. R. (1976). The language of (cse) mathematics. *Mathematics in School*, 5(5), 18–20.
- Oxford Dictionary (2021). Oxford learner’s dictionaries.
Erişim adresi: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>
- Önder, S. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin sayılar, geometri ve cebir özelinde kullanılan sözcüklere yükledikleri mananın semantik açıdan incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Özdemir, Z. G. (2014). *Ortaokul matematik terimlerinin semantik açıdan incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Patton, M. Q. (1982). Qualitative methods and approaches: What are they? *New Directions for Institutional Research*, June 1982(34), 3–15. doi: 10.1002/IR.37019823403

- Perisho, M. W. (1965). The etymology of mathematical terms. *Pi Mu Epsilon Journal*. 4(Spring, 2), 62-66.
- Piaget, J. (2005). *The language and thought of the child*. Routledge, Taylor and Francis. (1923).
- Pinker, S. (2018). *Düşüncenin maddesi* (M. Doğan, Çev.). İstanbul: Alfa Yayıncılık
- Raiker, A. (2002). Spoken language and mathematics, *Cambridge Journal of Education*, 32 (1), 45-60. doi: 10.1080/03057640220116427
- Riccomini, P. J., Smith, G. W., Hughes, E. M. ve Fries, K. M. (2015). The language of mathematics: the importance of teaching and learning mathematical vocabulary. *Reading & Writing Quarterly*, 31(3), 235-252. doi:10.1080/10573569.2015.1030995
- Rothstein, A; Rothstein, E. ve Lauber, G. (2006). *Write for mathematics*. (2nd edition). SAGE Publications.
- Rubenstein, R. N. (2000). Word origins: building communication connections. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 5(8), 493-498.
- Rubenstein, R. N. (2007). Focused strategies for middle-grades mathematics vocabulary development. *Mathematics Teaching in the Middle School* 13(4). doi: 10.5951/MTMS.13.4.0200
- Rubenstein, R. N. ve Schwartz, R. (2000). Word histories: melding mathematics and meanings. *The Mathematics Teacher*, 93(8), 664-669.
- Rubenstein, R. N. ve Thompson, D. R. (2002). Understanding and supporting children's mathematical vocabulary development. *Teaching Children Mathematics*. 9(2), 107-112. doi: 10.5951/TCM.9.2.0107
- Ruthrof, H. (2012). Vygotsky's "thought" in linguistic meaning. *Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio*. 6(2), 161-173.
- Saussure, F. (1998). *Genel dilbilim dersleri*. (B. Vardar, Çev.). İstanbul: Multilingual Yayınları. (1913).
- Schwartzman, R. (1994). *The words of mathematics an etymological dictionary of mathematical terms used in English*. The Mathematical Association of America.
- Sönmez V. ve Alacapınar F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- TDK (2021). Türk dil kurumu sözlükleri. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2008). *Geometri* (3. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. (1937)
- Thompson, D. ve Rubenstein, R. (2000). Learning mathematics vocabulary: potential pitfalls and instructional strategies. *The Mathematics Teacher*, 93(7), 568-574.
- Tuna, S. (2006). *Vygotsky ve piaget'de düşünme/düşünce-dil ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vardar, B. (1999). *Pierre guiraud'un anlambilim kitabının önsözü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Vendryes, J. V. (2001). *Dil ve düşünce* (B.Vardar, Çev.). İstanbul: Multilingual Yayınları. (1921).
- Vinner, S. (1997). The pseudo-conceptual and the pseudo-analytical thought processes in mathematics learning. *Educational Studies in Mathematics* 34, 97-129. doi: 10.1023/A:1002998529016

- Vinner, S. (2020). *Concept development in mathematics education*. In S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of Mathematics Education* (pp. 123-127). London: Springer.
doi: 10.1007/978-3-030-15789-0
- Vygotsky, L. S. (1986). *The thought and language* (A. Kozulin, Trans.). The MIT Press. (1934).
- Whorf, B. (1944). The relation of habitual thought and behavior to language. *ETC: A Review of General Semantics*, 1(4), 197-215.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Zülfikar, H. (2011). *Terim sorunları ve terim yapma yolları* (2. Baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

While examining the relationship between language and thought, the units to be handled (sentence, expression or word, etc.) may differ according to the approaches. Saussure treats linguistic expressions as signs. The sign is the union of a signifier and a signified. While the signifier is the *acoustic image*, then signified corresponds to the *meaning* or the *concept*. According to Saussure, the sign is arbitrary. On the contrary, according to Guiraud, types of causality can be defined, especially formal causality. Therefore, mathematical words may not be entirely arbitrary. In this context, it can be investigated how students, pre-service teachers and teachers establish causal relationships between mathematical words and concepts. For this research, "*Research Form for Meaning Relationships between Mathematical Words and Mathematical Concepts*" was developed in line with expert opinions. There are 8 open-ended questions in this research form. In this study, only the findings related to the relationships established between the word "*asal*" which means *prime* and the concept of "*asal sayı*" which means *prime number* are presented.

Methods

This research is descriptive and qualitative. It was conducted with 15 8th grade students, 20 teacher candidates and 10 teachers. Written data collected from the participants were analyzed within the framework of four sub-problems and the data for each sub-problem were categorized. The first sub-problem deals with the participants' distinction between *word* and *concept*. In this sub-problem, there are two categories: *word-concept distinction made* and *no word-concept distinction*. The second sub-problem deals with the methods participants relate mathematical words to concepts. The categories for the second sub-problem can be listed as *phonetic association*, *etymology*, *morphological analysis* and *lexical meaning*. The third sub-problem is about the validity of the relationships established by the participants between *word* and *concept*. The categories formed in this sub-problem are *valid* and *invalid*. The last sub-problem is about the reasons for the *invalid* relationships established by the participants. The categories formed in this sub-problem can be stated as the *lexical meaning is wrong* and the *word and concept are incompatible/no relation made*. Finally, semi-structured interviews were conducted with 5 students, 3 teacher candidates and 3 teachers in order to increase the reliability of the findings obtained from the written data.

Results

While analyzing the written data, the *blank* answers in the first sub-problem were not evaluated. In the second, third and fourth sub-problems, both *blank* answers and answers in the category of *no word-concept distinction* were not evaluated as data. When the findings for the

first research problem are expressed as a percentage, the rate of *word-concept distinction* made in student answers was 85,71%, while this rate was 88,89% for teacher candidates and 88,89% for teachers.

Students prefer mostly *lexical meaning* method with the rate of 83.33% for the word “*asal*” (*prime*). The relationships that the students tried to establish between the word “*asal*” (*prime*) and the concept of *asal sayı* (*prime number*) are *invalid* as 100% (or 0% *valid*). The reason for the invalid relations of the students are categorized as *lexical meaning is wrong* with a rate of 83,33%.

Pre-service teachers prefer mostly *phonetic association* method with the rate of 62,50% for the word “*asal*” (*prime*). The relationships that the pre-service teachers tried to establish between the word “*asal*” (*prime*) and the concept of “*asal sayı*” (*prime number*) are *invalid* as 100% (or 0% *valid*). The reason for the invalid relations of the pre-service teachers are categorized as *word and concept are incompatible/no relation made* with a rate of 87.50%.

Teachers prefer mostly *lexical meaning* method with the rate of 50% for the word “*asal*” (*prime*). The relationships that the students tried to establish between the word “*asal*” (*prime*) and the concept of “*asal sayı*” (*prime number*) are *invalid* as 87.50% (or 12,50% *valid*). The reason for the *invalid* relations established by teachers are categorized as *word and concept are incompatible/no relation made* with a rate of 85,71%.

In the semi-structured interviews, the participants confirmed that the relationships they established between the concepts were *invalid*. The participants who made *phonetic association* between the word “*asal*” (*prime*) and “*asal sayı*” (*prime number*) stated that they did not make this choice consciously.

Discussion and Conclusion

The interaction of language with thought is still a matter of debate. As the words are the basic meaning units of the language, they may affect the concept formation. The findings of the research revealed that the participants mostly can make distinction between word “*asal*” (*prime*) and concept “*asal sayı*” (*prime number*), but have difficulties in establishing a relationship between mathematical words and concepts. These findings are consistent with similar studies.

Another finding of the research is that the participants uses methods such as *lexical meaning* and *phonetic association* for *prime*, in which the words are tried to be interpreted as a whole. It seems participants do not prefer to use morphology or etymology much. It is controversial whether the origin of the word “*asal*” which means *prime* is Turkish or Persian. It is thought that this situation has an effect on establishing a relationship between the mathematical word and the concept. Also participants mostly try to establish relationship between the word “*asal*” (*prime*) and concept “*asal sayı*” (*prime number*) by help of experiences about *prime number* concept.

Teachers, prospective teachers and students have difficulty in establishing relationships between mathematical words and concepts. It can be deduced from the research findings that the importance given to mathematical words in mathematics education is low. The relationship between mathematical words and concepts in mathematics education should be handled with a strong theoretical approach. In addition, it is recommended to write literature (books, articles, etc.) that makes use of etymology and morphology for mathematical words. In addition, it is suggested that mathematical words to be renewed or newly derived can be formed from the current roots and suffixes of the main language.

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutum ve Alışkanlıkları ile Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişki*

The Relationship Between Middle School Students' Reading Attitudes and Habits and Metacognitive Awareness Levels

Büşra GÜL ÖZDİL¹, Sezgin DEMİR²

¹ Bilim Uzmanı, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fırat Üniversitesi, Türkiye, gul.busra93@gmail.com , (<https://orcid.org/0000-0002-5831-4024>)

² Sorumlu Yazar, Doç. Dr., Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Fırat Üniversitesi, Türkiye, sezgin.demir@firat.edu.tr , (<https://orcid.org/0000-0002-0466-2218>)

Geliş Tarihi: 30.03.2022

Kabul Tarihi: 29.08.2022

ÖZ

Okuma sözcükler ve sembollerin zihinde anlamlandırılmasıdır. Okumaya karşı istekli olmak ve okuma eylemini düzenli olarak gerçekleştirmek okuma tutum ve alışkanlığının oluşmasını sağlar. Üstbilişsel farkındalık bireyin neyi bilip bilmediğinin bilincinde olmasıdır. Okuma tutum ve alışkanlığına sahip bireylerin üstbilişsel becerilerinin gelişmesi beklenmektedir. Bu çalışmada, ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarıyla üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Veri toplamak için “Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği” ile “Okuma Tutum ve Alışkanlık Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler, Malatya merkez ilçelerde eğitim gören, tabakalı örnekleme yoluyla belirlenen 1281 ortaokul öğrencisinden toplanmıştır. Analizler SPSS 23 programıyla gerçekleştirilmiş ve ortaya çıkan bulgular alan yazından hareketle yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda okuma tutum ve alışkanlıkları ile üstbilişsel farkındalık düzeyi arasında anlamlı ilişkinin olduğu ($R^2=.06$, $f^2=.004$); aynı zamanda öğrencilerin okuma tutum alışkanlık ve üstbilişsel farkındalıklarının anne-baba eğitim durumu ve anne-baba mesleğine göre değişiklik göstermediği, diğer tüm değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, tutum, alışkanlık, üstbilişsel farkındalık.

ABSTRACT

Reading is making sense of words and symbols in the mind. Being willing to read and performing the act of reading regularly ensures the formation of reading attitudes and habits. Metacognitive awareness is the individual's awareness of what she/he knows or does not know. Metacognitive skills of individuals with reading attitudes and habits are also expected to develop. In this research, it is aimed to determine the relationship between the reading attitudes and habits of secondary school students and their metacognitive awareness levels. For this purpose, the study was designed in relational survey model. “The Metacognitive Awareness Inventory for Children” and the “The Reading Attitude and Habits Scale” were used to collect data. The data were collected from 1281 secondary school students studying in Malatya central districts

*Bu araştırma, Doç. Dr. Sezgin Demir danışmanlığında Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalında yürütülen ve 2019 Mayıs ayı içerisinde tamamlanan “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutum ve Alışkanlıkları ile Üst Bilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tezinden hareketle hazırlanmıştır. Ayrıca bu araştırma, 25-28 Nisan 2019 tarihleri arasında Ankara’da düzenlenen 28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi’nde (ICES-UEBK 2019) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

and determined by stratified sampling. The analyzes were carried out with the SPSS program and the findings were interpreted based on the literature. As a result of the research, it was determined that there is a significant relationship between reading attitudes and habits and the level of metacognitive awareness ($R^2=.06$, $f^2=.004$). At the same time, it was determined that the students' reading attitude habits and metacognitive awareness did not change according to the education level of the parents and the profession of the parents, but showed a significant difference in terms of all other variables.

Keywords: Reading, habit, attitude, metacognitive awareness.

GİRİŞ

Yazının icat edilmesinden bu yana insanoğlunun en temel bilgi edinme yollarından biri olan okuma; bireyin duyu organlarıyla sözcükleri algılayarak anlamlandırmasına, kavramasına ve yorumlamasına dayalı fiziksel ve zihinsel etkinliklerden oluşan, okul aracılığıyla kazanılan ve sonrasında da geliştirilebilen bir beceridir (Sever, 2011; Altunkaya ve Erdem, 2017). Okul yaşamıyla okuma-yazmayı öğrenen bireyler okuryazar olur. Okuryazarlık, yaşam boyu süren, okumanın yanısıra kazanılan ve bu beceriyi yaşama geçirmeyi de içeren geniş bir kavramdır (Yılmaz, 1989). Okuryazarlık kavramı bu şekilde ele alındığında, bireyin beceriyi yaşama geçirebilmesi için öncelikle okumaya dair olumlu tutum geliştirmesi ve oluşturduğu bu tutum doğrultusunda kitap okuma davranışını kazanması, zaman içerisinde okuma edimini alışkanlığa dönüştürmesi ve devam ettirmesi beklenir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarıyla başarıları arasında olumlu ilişki olduğu, okumayı seven öğrencilerin daha çok okumaya eğilimli oldukları, daha yetkin okuyucular hâline geldikleri, okumadan daha çok keyif aldıkları teorik olarak bilinmektedir (Martin, 2020). Bu sebeple öğrencilerin okuma sürecinde karşılaşılabileceği olumsuzluklar giderilmeli, böylece okumaya karşı olumsuz tutum ve sonrasında okuma kaygısı gelişmesi önlenmelidir (Melanlıoğlu, 2014). Okumaya karşı olumlu tutum geliştiren birey zaman içerisinde bilgi birikimine sahip olarak okumayı alışkanlık hâline getirir. Okuma alışkanlığı; bireyin okuma sürecinin sürekliliğe sahip olması, farklı kaynaklarla okumayı sürdürebilmesi, etkili okumalar gerçekleştirebilmesi, aynı zamanda okunanları eleştirel bakış açısıyla değerlendirmesidir (H. Odabaş vd., 2008). Ebeveynlerin ise çocuklarının ilk öğretmenleri olarak, zevk için okuma ve okul dışında okuma gibi okuma alışkanlıkları geliştirmeye odaklanmaları birer zorunluluktur (Bano vd., 2018). Bununla birlikte çok sayıda öğretmenin öğrencilerine belki de kendilerinin de sahip olmadıkları okuma sevgisini aşılama gerçeğiyle yüzleşmek zorunda oldukları; öğretmen adaylarının gelecekteki öğrencileri üzerinde olumlu etkiler yaratmak için okuryazarlık eğilimlerini aşmaları gerektiği, öğretmen eğitimcilerinin okumaya yönelik coşkunun önemine değinmelerinin gerekli olduğu bilinmektedir (Applegate vd., 2014). İyi okul iklimleriyle, okuma sürecine ebeveynleri dâhil ederek çocukların gelecekte eğitim hayatlarındaki başarılarına katkı sağlanabilirken öğrenciler de okumadaki temel becerileriyle üst düzey anlama becerileri ve okumaya dair olumlu tutum geliştirebilirler (Taylor ve Pearson, 2002). Bireylere okuma alışkanlığının kazandırılması; bireylerin kendini geliştirebilmesi, olaylara farklı bakış açısıyla bakabilmesi, yeni bilgiler edinerek edindiği bilgileri sorgulaması ve etkili bir şekilde kullanabilmesi, zihinler arası bir rekabetin olduğu günümüz dünyasında oldukça önemlidir (Dündar ve Akyol, 2014). Ayrıca okuma alışkanlığı edinen bireylerin, yazılı ve sözlü anlatımlarında daha zengin içerikler tasarlayarak toplum içinde kendilerini daha iyi ifade edebildikleri ve etkili bir iletişim kurabildikleri görülmektedir (B. Karagöz ve Şeref, 2019). Bu yeterliliğe sahip bireylerin kendi öğrenmelerinin farkında olması ve kendilerini tanıması beklenmektedir. Bu açıdan biliş, üstbiliş ve üstbilişsel farkındalık kavramları önemlidir.

Biliş; akıl yürütme, bilme, bilgi ve bellek gibi anlamlarının yanında dünyayı öğrenme, anlamlandırma işi olarak tanımlanmaktadır (Alkan, 2016). Çevrelerindeki dünyayı anlamalarını, çevreyle etkileşime girmelerini sağlayan belirli bilişsel yeteneklere sahip olan bireyin bu zihinsel süreçleri sadece kafada yalıtılmış değildir, aynı zamanda fiziksel çevredeki nesnelere ve sosyo-

kültürel çevredeki diğer insanların düşünceleriyle sürekli etkileşim içindedir (Dunér ve Ahlberger, 2019). Biliş bağlamında anlamlandırılan, bilişin üstü ve ötesi olarak ifade edilen üstbiliş, bilişin parçası olup kişinin öğrenmelerinin farkında olması ve öğrenmeyi öğrenmesidir (Akpunar, 2011). Biliş ve üstbiliş kavramlarını içerisine alan bilişsel farkındalığı okuma becerisiyle ilişkilendirdiğimizde karşımıza şu tanım çıkar: Bilişsel farkındalık, okurun okuma sürecinin önceden planlanması, okuma esnasında okunanların anlaşılıp anlaşılmadığının kontrol edilmesi ve okumanın düzenlenmesi, okuma sonrası ise önceden belirlenen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığının, metnin tam olarak anlaşılıp anlaşılmadığının veya metnin, beklentileri karşılayıp karşılamadığının değerlendirilmesi olarak adlandırılır (Karatay, 2010). Bilişsel farkındalığı olan okuyucular okuma öncesi, sırası ve sonrasında bilişsel farkındalığı olmayan okuyuculara göre farklı davranışlar gösterirler. Teorik okuma modelleri de doğru kelime okumanın, dilsel girdiyi anlamının temelde önemini kabul eder (Capin vd., 2021). Bu sebeple okuma tutum ve alışkanlığı gelişmiş bireylerde bilişsel farkındalığın üst düzeyde olduğu düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, yazma tutumları ve Türkçe derslerindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin (Akın, 2016), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile Türkçe derslerindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin (Güngör, 2009), çeşitli değişkenler açısından ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının (Gür Erdoğan ve Demir, 2016), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin (Sallabaş, 2008), televizyon izleme ve bilgisayar kullanımının okuma alışkanlığına etkisinin (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007) araştırıldığı görüşmüştür. Benzer şekilde 5. sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları incelenmiştir (Başaran ve Ateş, 2009). Yine ikinci kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının sosyoekonomik düzey açısından incelendiği (Şahin, 2009), okuduğunu anlama düzeyi ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin (Ateş, 2008) araştırıldığı çalışmalar bulunmaktadır. Lise öğrencilerinin etkili okuma becerilerini geliştirmek adına neler yapılabileceğine yönelik bir çalışma da alan yazında mevcuttur (Coşkun, 2003). Balcı, Uyar ve Büyükkiz (2012) araştırmalarında ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarını incelemişlerdir. Çakıcı (2007) ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutuma etkisini; Demir (2015) üniversite öğrencilerinin okuma tutum ile alışkanlıklarını; Bağcı ve Unveren (2020) okuma stratejilerine ilişkin üstbilişsel farkındalık ile okuduğunu anlama özyeterlik algısı arasındaki ilişkiyi, Tuna (2016) okuma stratejilerinin kullanımının öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisini, Baki (2017) okumaya ilişkin kaygı ve tutumların okuma alışkanlığına etkisini araştırmıştır. Öğrenme stratejilerinin kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisiye Belet ve Yaşar (2007) tarafından incelenmiştir. J. Smith, L. Smith, Gillmore ve Jameson (2012) öğrencilerin okuma becerisine ilişkin benlik algılarını, okumaktan zevk alma durumlarını ve okuma başarılarını incelemişlerdir. Tonks ve Taboada (2011) müdahaleli araştırmalarında talimatlar yoluyla okuma katılımını sağlayarak kendi kendini düzenleyen okuyucular geliştirmeyi hedeflerken Sherri ve Craig ise (2002) ilgili ve kendi kendini düzenleyen bir okur nasıl olur, sorusunu cevaplamaya çalışmışlardır. Sınıf içi etkinliklerinin ilköğretim öğrencilerinin okuma tutumlarına etkisi ise tespit edilen diğer çalışmadır (Barnet ve Irwin, 1994). Kush ve Watkins (1996) çocukların okumaya yönelik tutumlarının uzun vadeli istikrarı nasıl sağlanabilir sorusunu cevaplamaya çalışmışlardır. McKenna ve Kear ise (1990) okumaya yönelik tutumu ölçebilmek için öğretmenlere yönelik bir ölçme aracı geliştirmiştir.

Üstbiliş açısından değerlendirildiğinde ise öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumlarıyla üstbilişsel okuduğunu anlama ve kişisel farkındalık, okuduğunu anlama, okuma tutumları arasındaki ilişki araştırılmıştır (Demiroğlu Memiş ve Kandemir, 2019). Memiş ve Arıcan (2013) cinsiyet ve başarı değişkenleri açısından 5. sınıf öğrencilerinin matematiksel üstbiliş düzeylerini, Güreffe (2015) ise ilköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarını

çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarı arasındaki ilişki de araştırılan bir diğer araştırma problemi (Bağçeçi vd., 2011). Flavell (1979) çağına göre yeni bir bilişsel gelişim alanı olarak üstbiliş ve bilişsel izlemeyi ele almıştır. Desoete ve Roeyers (2002) öğrenme güçlüğü olan çocuklara yönelik çevrimdışı üstbilişin alana özgü bir gerileme olup olmadığını, Jaleel ve Premachandran ise (2016) ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları araştırmıştır. Alan yazında bu iki olgu arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalar da bulunmaktadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ve okuma alışkanlıkları ile okuma stratejilerine ilişkin üstbilişsel farkındalıkları ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir (Ulu, 2009). Doğan (2013) çalışmasında üstbiliş ve üstbilişe dayalı öğretimi; Gelen (2004) bilişsel farkındalığa yönelik stratejilerin Türkçe derslerine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisini; Karatay (2010) ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavramayla ilgili bilişsel farkındalıklarını; Koç ve Arslan (2017) ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algılarını ve okuma stratejilerine yönelik üstbilişsel farkındalıklarını; Özsoy ise (2006) problem çözme ve üstbilişi araştırmıştır. Hare ve Smith (1982) ilköğretim çağındaki çocuklarda üstbilişsel okuma becerileri üzerine bir çalışma gerçekleştirirken Sperling vd. (2002) çocukların bilgi ölçüleri ve bilişin düzenlenmesini araştırmıştır. Nash ve Ditzel (2010) ise üstbilişsel okuma stratejilerinin öz düzenleme üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Sheikh, Soomro ve Hussain. (2019) üniversite öğrencilerinin okuma stratejileri, okuma uygulamaları ve akademik başarılarına ilişkin üstbilişsel farkındalıklarını araştırmışlardır.

Okuma stratejileri, okuduğunu kavramayla üstbilişsel farkındalık arasında ilişkinin bulunması, okuma tutum ve alışkanlığıyla üstbilişsel farkındalık arasında da anlamlı bir ilişkinin bulunacağına ve çalışmanın alanyazındaki önemli bir boşluğu doldurup alana katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıkları ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın alt amaçları ise şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları ile üstbilişsel farkındalıkları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları ile üstbilişsel farkındalıkları okul öncesi eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları ile üstbilişsel farkındalıkları evlerinde kitaplık bulunma değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları ile üstbilişsel farkındalıkları kendilerine ait kitaplığa sahip olma değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları ile üstbilişsel farkındalıkları sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
6. Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları ile üstbilişsel farkındalıkları kitap okuma süresi değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
7. Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları ile üstbilişsel farkındalıkları bilgisayar kullanım süresi değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
8. Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları ile üstbilişsel farkındalıkları televizyon izleme süresi değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
9. Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları ile üstbilişsel farkındalıkları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir ilişki var mıdır?
10. Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları ile üstbilişsel farkındalıkları arasında sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir ilişki var mıdır?
11. Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları, üstbilişsel farkındalık düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
12. Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları, üstbilişsel farkındalık düzeylerini cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
13. Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları, üstbilişsel farkındalık düzeylerini sınıf değişkenine göre anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

14. Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanları, üstbilişsel farkındalık düzeylerini kitap okuma süreleri değişkenine göre anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

15. Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanları, üstbilişsel farkındalık düzeylerini günlük bilgisayar kullanma süreleri değişkenine göre anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

16. Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanları, üstbilişsel farkındalık düzeylerini günlük televizyon izleme süreleri değişkenine göre anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

17. Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanları, üstbilişsel farkındalık düzeylerini evde kitaplık bulundurma değişkenine göre anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

18. Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanları, üstbilişsel farkındalık düzeylerini evde kişisel kitaplık bulundurma değişkenine göre anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma nicel türde ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Bu model bir evren içerisinde seçilen örnekleme gerçekleştirilen, iki veya daha çok değişken arasındaki birlikte değişimi belirlemeyi ve bu değişkenlerin birbirleriyle ne ölçüde değiştiğinin tespit edilmesini amaçlar (Arthur vd., 2017; Bahtiyar ve Can, 2016; Creswell, 2017). İlişkisel araştırmalarda sürekli bağımsız değişken, bazen de tipik olarak beş veya daha fazla düzeyden oluşan sıralı bağımsız değişken tercih edilir (Gliner vd., 2015). Tarama türünden araştırmalarda temel amaç katılımcıların tutumlarını, eylemlerini, fikirlerini ve inançlarını belirlemektir (Christensen vd., 2015). Bu araştırmada ise öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi amaçlandığından araştırmacılar tarafından ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırma örnekleme belirlenirken aşamalı ve tabakalı örnekleme yöntemlerine başvurulmuştur. Bu yöntemde evrendeki birimler türdeş değilse, öncelikle ana kütle alt gruplara ayrılıp bu alt gruplardan seçkisiz örneklemeyle veri toplanarak evrendeki türdeşlik oranının örnekleme yansıtılması hedeflenir (Karagöz, 2017). Eğer tabaka/katman bilgileri doğruysa seçilen örneklem evreni basit seçkisiz örneklemeden daha fazla temsil eder (Neuman, 2017). Araştırmada uygulanabilirlik açısından hedef evren yerine ulaşılabilir evren tercih edilmiş, ulaşılabilir evrenin tabakaları eksiksiz şekilde belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın hedef evrenini Türkiye'deki ortaokul öğrencileri; ulaşılabilir evrenini ise Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerindeki ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. İlgili merkez ilçeler birer tabaka olarak kabul edilmiş, bu yolla örneklemin tarafsız bir biçimde seçilebilmesi amaçlanmıştır. Toplam 12 asıl, 2 yedek okul belirlenmiş, okullar içerisinde her tabaka için birer tane imam hatip ortaokulu seçilmiştir. Araştırma kapsamında Battalgazi ilçesinde 669, Yeşilyurt ilçesinde ise 658 katılımcıya ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında 46 ölçek; birden fazla maddedinin işaretlenmesi, bazı maddelerin doldurulmaması gibi nedenlerden dolayı değerlendirmeye alınmamış; toplamda ise 1281 ölçek analizlerde kullanılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Okuma Tutum ve Alışkanlığı Ölçeği (OTAÖ)

Araştırmacılar tarafından iki boyutlu olarak geliştirilen Okuma Tutum ve Alışkanlık Ölçeği'nin toplam varyans değeri %40,41 iken olumlu tutum ve alışkanlık alt boyutu %22,88, olumsuz tutum ve alışkanlık boyutu ise %17,53'lük varyans değerlerine sahiptir. Cronbach alpha güvenilirlik katsayısının olumlu okuma tutum-alışkanlık boyutu için .91, olumsuz okuma tutum-alışkanlık boyutu için ise .70 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .89'dur. Gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizinde iki matris arasındaki uyuma ilişkin modelin serbestlik derecesinin X^2 'ye oranı ($X^2/sd=2.66$) mükemmel, RMSA (.061) iyi,

standardize edilmiş RMR (.053) iyi uyuma işaret etmektedir. Ayrıca NFI'nın .94, GFI'nın .91 olması iyi uyum göstergeleridir. NNFI'nın ve CFI'nın .96 olması da mükemmel uyum olduğunun kanıtıdır. Ölçeğe ait faktörlerin yapı güvenirliği, olumlu tutum alışkanlık boyutu .91, olumsuz tutum alışkanlık boyutu .89'dur. Tüm bu değerler sonucu ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

2.3.2. Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ)

Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin belirlenmesi için Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından geliştirilmiş, Karakelle ve Saraç tarafından 2007 yılında Türkçeye uyarlanmış olan "Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği" gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Ölçek kullanılmadan önce Cronbach alpha, Spearman-Brown ve Guttman güvenirlik katsayıları ölçülmüştür. Bu ölçüm sonucunda ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısının .83, Spearman-Brown güvenirlik katsayısının .80 ve Guttman güvenirlik katsayısının .80 olduğu tespit edilmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Uygulama yapılacak okullarda 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinden birer şube basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiş; Fırat Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığından ve uygulamanın yapıldığı Malatya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmış, daha sonra veri toplama araçlarıyla örneklem grubuna gönüllülük esasına dayalı olarak uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Toplamda 1327 öğrenciye ulaşılmıştır. 46 ölçek boş bırakma, birden fazla seçeneğin işaretlenmesi, özensiz doldurma vb. durumlardan dolayı analiz sürecine dâhil edilmemiş, bu nedenle 1281 ölçek üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir.

2.5. Veri Analizi

Bilgisayar ortamına aktarılan veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada katılımcıların demografik verilerinin analizinde yüzde ve frekans teknikleri, normallik testleri sonucunda varyansların eşitliği hipotezi sağlanmışsa cinsiyet değişkenine göre karşılaştırmalarda parametrik testlerden bağımsız gruplar t testi; sınıf, anne ve baba eğitim durumları, anne ve baba meslekleri, kitap okuma, TV izleme ve internet kullanım süreleri gibi değişkenlerle gerçekleştirilen analizlerde varyans analizi tercih edilmiştir. Normallik dağılımının belirlenmesi için ilk olarak Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır ($p < .05$). Daha sonra basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1.00 ile -1.00 arasında olması; ortalama, ortanca ve tepedeğerlerin birbirlerine yakın olmaları; q-q grafiklerindeki değerlerin 45 derecelik doğru çizgisi üzerinde dağılım göstermesi, detrended q-q grafiğindeki değerlerin saçılım göstermesi, kutu ve çizgi grafiklerinin, histogramların ve dal-yaprak grafiklerinin yorumlanması sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiğine kanaat getirilmiştir. Cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu, evlerinde kitaplık bulunması ve kendilerine ait kitaplığa sahip olma değişkenleri açısından gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi ve sınıf, kitap okuma süresi, bilgisayar kullanma süresi, televizyon izleme süresi değişkenleri açısından gerçekleştirilen bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi için verinin her birinin normal dağılım gösterdiği, grupların varyanslarının eşit olduğu, her bir verinin diğerinden bağımsız olup bir örneklem grubu varsa evrenden rastgele seçilmesi varsayımlarının sağlanmasına özen gösterilmiştir (Can, 2014). Ayrıca öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson korelasyon katsayısı ile yordayıcılık ilişkisini tespit edebilmek için de basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bu analizlerin gerçekleştirilmesi için de bağımsız ve bağımlı değişkenlerin normal dağılım gösterdiği, bağımsız ve bağımlı değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olmadığı varsayımları dikkate alınmıştır (Can, 2014). Bütün bu analizler sonucunda ulaşılan veriler tablolaştırılmış ve alan yazından hareketle yorumlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin t testi sonuçları tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	M	ss	sd	t	p	Cohen's d	η^2
Olumlu tutum ve alışkanlık	Kız öğrenciler	663	3.78	.87	1279	8.617	.00*	.48	.055
	Erkek öğrenciler	618	3.34	.97					
Olumsuz tutum ve alışkanlık	Kız öğrenciler	663	1.95	.67	1279	-8.955	.00*	.50	.059
	Erkek öğrenciler	618	2.31	.77					
OTAÖ	Kız öğrenciler	663	2.87	.38	1279	1.658	.09	-	-
	Erkek öğrenciler	618	2.82	.46					
ÜBFÖ	Kız öğrenciler	663	3.99	.58	1279	2.337	.02*	.13	.004
	Erkek öğrenciler	618	3.91	.62					

*p<.05

Tablo 1 incelendiğinde olumlu okuma tutum ve alışkanlığı boyutunda [$t_{(1279)}=8.617$; $p<.05$] ve olumsuz okuma tutum ve alışkanlığı boyutunda [$t_{(1279)}=-8.617$; $p<.05$] cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin ($M=3.78$), erkek öğrencilere göre ($M=3.34$) olumlu okuma tutum ve alışkanlığının daha yüksek olduğu söylenebilir. Erkek öğrencilerin daha çok olumsuz okuma tutum ve alışkanlığına sahip olduğu tespit edilmiştir [$t_{(1279)}=-8.617$; $p<.05$]. Öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri açısından cinsiyet değişkeni açısından kızlar lehine anlamlı farklılaşma bulunmaktadır [$t_{(1279)}=2.337$; $p<.05$]. Cinsiyet değişkeninin, olumlu tutum ve alışkanlık boyutuna (Cohen's $d=.48$, $\eta^2=.055$) küçük çaplı etki, olumsuz tutum ve alışkanlık boyutuna ise (Cohen's $d=.50$, $\eta^2=.059$) orta çapta etki ettiği tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri açısından ihmal edilebilir düzeyde etkiye sahiptir. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin t testi sonuçları tablo 2'de gösterilmiştir:

Tablo 2. Okul Öncesi Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları

Boyutlar		n	M	ss	sd	t	p	Cohen's d	η^2
Olumlu tutum ve alışkanlık	Evet	904	3.56	.97	1279	-394	.69	-	-
	Hayır	337	3.58	.89					
Olumsuz tutum ve alışkanlık	Evet	904	2.12	.75	1279	-218	.82	-	-
	Hayır	337	2.13	.75					
OTAÖ	Evet	904	2.84	.41	1279	-.593	.55	-	-
	Hayır	337	2.86	.45					
ÜBFÖ	Evet	904	3.98	.59	1279	-2.846	.04*	.18	.007
	Hayır	337	3.87	.62					

*p<.05

Tablo 2'de görüldüğü üzere okul öncesi eğitim almış olma değişkeni açısından, ölçeğin alt boyutlarında ve genel ortalamada anlamlı fark görülmemiştir. Öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının okul öncesi eğitim almış öğrenciler lehine anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir [$t_{(1279)}=-2.846$; $p<.05$]. Okul öncesi eğitim almış öğrencilerin ($M=3.98$), üstbilişsel farkındalıklarının diğer öğrencilerden ($M=3.87$) daha yüksek olduğu ve öğrencilerin "sık sık" düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Buradan hareketle okul öncesi eğitimin öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirerek onların okula daha hazır şekilde başlamalarını sağladığı söylenebilir. Anlamlı fark tespit edilmesine rağmen okul öncesi eğitim alma değişkeni için yokluk hipotezinden sapma oranı açısından ihmal edilebilecek bir etki yüküne sahip olduğu

belirlenmiştir (Cohen's $d=.18$, $\eta^2=.007$). Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin t testi sonuçları tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3. Kitaplık Bulundurma Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları

Boyutlar		n	M	ss	sd	t	p	Cohen's d	η^2
Olumlu tutum ve alışkanlık	Evet	1071	3.62	.94	1279	4.632	.00*	.35	.016
	Hayır	210	3.30	.92					
Olumsuz tutum ve alışkanlık	Evet	1071	2.08	.74	1279	-4.188	.00*	.32	.014
	Hayır	210	2.33	.77					
OTAÖ	Evet	1071	2.85	.41	1279	1.128	.26	-	-
	Hayır	210	2.81	.48					
ÜBFÖ	Evet	1071	3.99	.58	1279	5.391	.04*	.41	.022
	Hayır	210	3.73	.63					

* $p<.05$

Tablo 3 incelendiğinde olumlu okuma tutum ve alışkanlığı [$t_{(1279)}=4.632$; $p<.05$] ile olumsuz okuma tutum ve alışkanlığı boyutlarında [$t_{(1279)}=-4.188$; $p<.05$] evde kitaplık bulundurulması değişkeni açısından anlamlı fark olduğu görülmektedir. Evde kitaplık bulundurma olumlu tutum ve alışkanlık boyutuna (Cohen's $d=.35$, $\eta^2=.016$), olumsuz tutum ve alışkanlık boyutuna (Cohen's $d=.32$, $\eta^2=.014$) ve üstbilişsel farkındalık düzeylerine (Cohen's $d=.41$, $\eta^2=.022$) küçük çapta etki ettiği tespit edilmiştir. Evinde kitaplık olmayan öğrencilerin olumsuz kitap okuma tutum ve alışkanlığının ($M=2.33$) evinde kitaplığı olan öğrencilerden ($M=2.08$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Üstbilişsel farkındalık düzeyi açısından evde kitaplık bulundurma değişkeni açısından anlamlı farklılaşma belirlenmiştir [$t_{(1279)}=5.391$; $p<.05$]. Evinde kitaplık bulunan öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının ($M=3.99$), kitaplığı olmayan öğrencilerden ($M=3.73$) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin t testi sonuçları tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4. Kendine Ait Kitaplığa Sahip Olma Değişkeni Açısından T Testi Sonuçları

Boyutlar		n	M	ss	sd	t	p	Cohen's d	η^2
Olumlu tutum alışkanlık	Evet	1024	3.64	.92	1279	5.053	.00*	.35	.020
	Hayır	257	3.29	.98					
Olumsuz tutum alışkanlık	Evet	1024	2.09	.73	1279	-3.157	.02*	.22	.008
	Hayır	257	2.26	.80					
OTAÖ	Evet	1024	2.86	.40	1279	2.632	.09	-	-
	Hayır	257	2.78	.47					
ÜBFÖ	Evet	1024	4.00	.58	1279	5.702	.00*	.40	.028
	Hayır	257	3.75	.64					

* $p<.05$

Tablo 4'e göre olumlu okuma tutum ve alışkanlık [$t_{(1279)}=5.053$; $p<.05$] ile olumsuz okuma tutum ve alışkanlığı boyutları [$t_{(1279)}=-3.157$ $p<.05$] arasında evde kendine ait kitaplık bulundurma değişkeni açısından anlamlı fark tespit edilmiştir. Kendine ait kitaplık bulundurma değişkeninin olumlu okuma tutum ve alışkanlığı (Cohen's $d=.35$, $\eta^2=.020$), olumsuz okuma tutum ve alışkanlığı (Cohen's $d=.22$, $\eta^2=.008$) ve üstbilişsel farkındalık (Cohen's $d=.40$, $\eta^2=.025$) düzeyini küçük çapta etkilediği belirlenmiştir. Evinde kendine ait kitaplık bulunan öğrencilerin ($M=3.64$), bulunmayan öğrencilere göre ($M=3.29$) olumlu okuma tutum ve alışkanlığının daha yüksek olduğu söylenebilir. Evinde kendine ait kitaplık olmayan öğrencilerin olumsuz kitap okuma tutum ve alışkanlıklarının ($M=2.26$), evinde kendine ait kitaplığı olan öğrencilerden ($M=2.09$) daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kendine ait kitaplığa sahip olma değişkeni açısından anlamlı farklılaşma mevcuttur [$t_{(1279)}=5.702$; $p<.05$]. Evinde kendine ait kitaplık bulunan öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının ($M=4.00$), kendi

kitaplığı olmayan öğrencilerden ($M=3.75$) daha yüksek olduğu söylenebilir. Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin anova sonuçları tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5. Sınıf Seviyesi Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Ölçek ve boyutları	n	M	ss	VK	KT	sd	KO	F	p	Fark	Etki	
Olumlu tutum alışkanlık	5	322	3.99	.84	GA	104.748	3	34.916	42.641**	.00	5-6	
	6	367	3.62	.85	Gİ	1045.653	1277	.819			5-7	$\eta^2 = .091$
	7	307	3.36	.91	T	1150.401	1280	5-8			$C.f = .32$	
	8	285	3.23	1.00				6-7			$\Omega^2 = .089$	
6-8												
Olumsuz tutum alışkanlık	5	322	1.91	.72	GA	23.723	3	7.908	14.432**	.00	5-6	
	6	367	2.11	.76	Gİ	699.719	1277	.548			5-7	$\eta^2 = .032$
	7	307	2.27	.76	T	733.442	1280	5-8			$C.f = .18$	
	8	285	2.22	.69				6-7			$\Omega^2 = .030$	
7-5												
OTAÖ	5	322	2.95	.38	GA	8.171	3	2.724	15.671**	.00	5-6	
	6	367	2.87	.40	Gİ	221.933	1277	.174			5-7	$\eta^2 = .036$
	7	307	2.82	.43	T	230.103	1280	5-8			$C.f = .19$	
	8	285	2.73	.44				6-8			$\Omega^2 = .033$	
7-8												
ÜBFÖ	5	322	4.11	.56	GA	11.633	3	3.878	10.857**	.00	5-6	
	6	367	3.94	.63	Gİ	456.100	1277	.357			5-7	$\eta^2 = .025$
	7	307	3.87	.61	T	467.733	1280	5-8			$C.f = .16$	
	8	285	3.87	.56				5-8			$\Omega^2 = .023$	

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 5 incelendiğinde olumlu okuma tutum ve alışkanlık boyutu, Tukey ve Scheffe testleriyle sınıf değişkenine göre incelendiğinde 5 ile 6, 7 ve 8. sınıflar arasında 5. sınıflar lehine ($M=3.99$); 6 ile 7 ve 8. sınıf öğrenciler arasında 6. sınıf ($M=3.62$) lehine anlamlı fark belirlenmiştir [$F_{(3-1277)}=42.641^{**}$, $p < .01$]. Ölçeğin olumsuz tutum ve alışkanlık boyutunda 5. sınıf ($M=1.91$) öğrencilerinin diğer boyutu destekler nitelikte en düşük düzeye sahip olduğu görülmüş ve bu sınıf düzeyiyle diğer düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur [$F_{(3-1277)}=14.432^{**}$, $p < .01$]. 7. sınıflarda olumsuz okuma tutum ve alışkanlığının 5. ve 6. sınıflardan daha fazla olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerin genel olarak okuma tutum ve alışkanlıkları düzeylerine bakıldığında 5. sınıf öğrencileri ($M=2.95$) ile 6. sınıf öğrencileri ($M=2.87$) lehine anlamlı farklılaşma mevcuttur [$F_{(3-1277)}=15.671^{**}$, $p < .01$]. Buradan hareketle 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ise 5. sınıf ($M=4.11$) öğrencileri lehine anlamlı şekilde farklılaşmaktadır [$F_{(3-1277)}=10.857^{**}$, $p < .01$]. 5. sınıf öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıkları ile üstbilişsel farkındalıklarının daha fazla olduğu söylenebilir. Sınıf değişkeni açısından ölçeğin olumlu tutum alışkanlık boyutunda (Cohen's $f = .32$, $\eta^2 = .91$, $\Omega^2 = .89$) orta büyüklükte bir etki, olumsuz tutum alışkanlık boyutunda (Cohen's $f = .18$, $\eta^2 = .32$, $\Omega^2 = .30$) küçük büyüklükte bir etki görülmüştür. Sınıf değişkeni, öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları (Cohen's $f = .19$, $\eta^2 = .036$, $\Omega^2 = .33$) ile üstbilişsel farkındalıklarına (Cohen's $f = .16$, $\eta^2 = .025$, $\Omega^2 = .23$) küçük çapta etki etmektedir. Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin anova sonuçları tablo 6'da gösterilmiştir:

Tablo 6. Kitap Okuma Süresi Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Ölçek ve boyutları	n	M	ss	VK	KT	sd	KO	F	p	Fark	Etki	
Olumlu tutum alışkanlık	a	486	3.00	.95	GA	275.014	2	137.507	200.750**	.00	a-b	$\eta^2 = .239$
	b	519	3.78	.75	Gİ	875.387	1278	.685			a-c	$C.f = .560$
	c	276	4.16	.72	T	1150.401	1280				b-c	$\Omega^2 = .238$
Olumsuz tutum alışkanlık	a	486	2.35	.76	GA	42.152	2	21.076	39.535**	.00	a-b	$\eta^2 = .058$
	b	519	2.01	.68	Gİ	681.290	1278	.533			a-c	$C.f = .248$
	c	276	1.93	.75	T	723.442	1280				b-c	$\Omega^2 = .057$
OTAÖ	a	486	2.68	.44	GA	25.970	2	12.985	81.294**	.00	a-b	$\eta^2 = .113$

Ölçek ve boyutları	n	M	ss	VK	KT	sd	KO	F	p	Fark	Etki		
	b	519	2.90	.37	Gİ	204.133	1278	.160			a-c	C.f = .356	
	c	276	3.04	.36	T	230.103	1280				b-c	$\Omega^2 = .111$	
	a	486	3.78	.64	GA	24.947	2	12.473			a-b	$\eta^2 = .053$	
ÜBFÖ	b	519	4.02	.56	Gİ	442.786	1278	.346	36.001**	.00	a-c	C.f = .237	
	c	276	4.12	.52	T	467.733	1280						$\Omega^2 = .052$
	a	486	3.78	.64	GA	24.947	2	12.473					

*p<.05, **p<.01; a. 0-30 dk., b. 31-60 dk., c. 61-90 dk.

Tablo 6, olumlu okuma tutum ve alışkanlığı boyutu, Tukey ve Scheffe testleriyle, öğrencilerin günlük kitap okuma sürelerine göre incelendiğinde [$F_{(2-1278)}=200.750^{**}$, $p<.01$], günlük 61-90 dakika ($M=4.16$) arası kitap okuyan öğrenciler lehine 0-30 dakika ve 31-60 dakika arası kitap okuyanlar arasında anlamlı farklılaşmalar tespit edilmiştir. Öğrencilerin günlük kitap okuma süreleri arttığında olumlu okuma tutum ve alışkanlığının arttığı söylenebilir. Okumaya yönelik olumsuz tutum ve alışkanlık boyutunda [$F_{(2-1278)}=39.535^{**}$, $p<.01$] günlük 0-30 dakika arası ($M=2.35$) kitap okuyan öğrencilerle günlük 61-90 ve 31-60 dakika arası kitap okuyan öğrenciler arasında da anlamlı farklılaşma mevcuttur. Bu durum ilk faktöre yönelik bulguyu destekler niteliktedir. Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarına yönelik genel puanlarına bakıldığında ise [$F_{(2-1278)}=36.001^{**}$, $p<.01$], günlük 61-90 dakika arası ($M=3.03$) kitap okuyanlarla 0-30 dakika arası ($M=2.68$) ve 31-60 dakika arası ($M=2.90$) kitap okuyan öğrenciler arasında anlamlı farklılaşmalar mevcuttur. Öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri incelendiğinde [$F_{(2-1278)}=81.294^{**}$, $p<.01$], 0-30 dakika kitap okuyan öğrenciler ($M=3.78$) ile 31-60 dakika ve 61-90 dakika kitap okuyan öğrenciler arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle öğrencilerin günlük kitap okuma süreleri arttıkça üstbilişsel farkındalıklarının da arttığı söylenebilir. Aynı zamanda günlük kitap okuma değişkeninin olumlu tutum alışkanlık boyutunda (Cohen's $f=.560$, $\eta^2=.239$, $\Omega^2=.24$) büyük, olumsuz tutum alışkanlık boyutunda (Cohen's $f=.248$, $\eta^2=.058$, $\Omega^2=.057$) küçük, okuma tutum ve alışkanlıklarında genel olarak (Cohen's $f=.356$, $\eta^2=.113$, $\Omega^2=.111$) orta ve öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarında (Cohen's $f=.237$, $\eta^2=.053$, $\Omega^2=.052$) küçük düzeyde etkili olduğu görülmüştür. Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin anova sonuçları tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Bilgisayar Kullanma Süresi Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Ölçek ve Boyutları	n	M	ss	VK	KT	sd	KO	F	p	Fark	Etki	
Olumlu tutum	a	559	3.86	.86	GA	107.194	2	53.597	65.660**	.00	a-b	$\eta^2 = .093$
	b	367	3.51	.90	Gİ	1043.207	1278	.816			a-c	C.f = .320
	c	355	3.16	.96	T	1150.401	1280				b-c	$\Omega^2 = .092$
Olumsuz Tutum	a	559	1.93	.72	GA	63.119	2	31.560	61.081**	.00	a-b	$\eta^2 = .087$
	b	367	2.08	.67	Gİ	660.322	1278	.517			a-c	C.f = .309
	c	355	2.47	.75	T	723.442	1280				b-c	$\Omega^2 = .086$
Alışkanlık	a	559	2.90	.41	GA	2.879	2	1.439	8.095**	.00	a-b	$\eta^2 = .013$
	b	367	2.79	.39	Gİ	227.225	1278	.178			a-c	C.f = .115
	c	355	2.82	.45	T	230.103	1280					$\Omega^2 = .011$
OTAÖ	a	559	4.06	.62	GA	13.389	2	6.694	18.830**	.00	a-b	$\eta^2 = .029$
	b	367	3.90	.55	Gİ	454.344	1278	.356			a-c	C.f = .173
	c	355	3.82	.59	T	467.733	1280					$\Omega^2 = .027$
ÜBFÖ												

*p<.05, **p<.01; a. 0-30 dk., b. 31-60 dk., c. 61-90 dk.

Tablo 7'de görüldüğü üzere okuma tutum ve alışkanlığı ölçeğinin olumlu okuma tutum ve alışkanlığı boyutu, öğrencilerin günlük bilgisayar kullanım sürelerine göre incelendiğinde [$F_{(2-1278)}=65.660^{**}$, $p<.01$], günlük 0-30 dakika arası ($M=3.86$) bilgisayar kullanan öğrencilerle günlük 31-60 ve 61-90 dakika arası bilgisayar kullanan öğrenciler arasında 0-30 dakika arası bilgisayar kullanan öğrenciler lehine; benzer şekilde 31-60 dakika arası bilgisayar kullanan öğrencilerle ($M=3.51$), 61-90 dakika arası bilgisayar kullanan öğrenciler arasında 31-60 dakika arası öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Öğrencilerin olumsuz okuma tutum ve

alışkanlık boyutunda [$F_{(2-1278)}=61.081^{**}$, $p<.01$], Tukey ve Scheffe testlerine göre günlük 0-30 dakika arası bilgisayar kullanan öğrencilerle ($M=1.93$) günlük 61-90 dakika arası ve 31-60 dakika arası bilgisayar kullanan öğrenciler arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Buradan hareketle günlük bilgisayar kullanım süresinin fazla olmasının öğrencilerde okumaya yönelik olumsuz tutum ve alışkanlığını geliştirdiği söylenebilir. Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarına yönelik genel puanlarına bakıldığında [$F_{(2-1278)}=8.095^{**}$, $p<.01$]; günlük 0-30 dakika bilgisayar kullanan ($M=2.90$) öğrencilerle günlük 61-90 dakika ve günlük 31-90 dakika bilgisayar kullanan ($M=2.79$) öğrenciler arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri incelendiğinde [$F_{(2-1278)}=18.830^{**}$, $p<.01$], 0-30 dakika bilgisayar oynayan öğrenciler ($M=4.06$) ile 31-60 dakika ve 61-90 dakika bilgisayar oynayan öğrenciler arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Buradan hareketle bilgisayar kullanımı az olan öğrencilerin üstbilişsel farkındalığının daha fazla olduğunu söylemek mümkündür. Günlük bilgisayar kullanım süresinin olumlu okuma tutum alışkanlığı üzerinde (Cohen's $f=.320$, $\eta^2=.093$, $\Omega^2=.092$) ve olumsuz tutum alışkanlık boyutunda (Cohen's $f=.309$, $\eta^2=.087$, $\Omega^2=.086$) orta büyüklükte etkiye, öğrencilerin genel olarak okuma tutum ve alışkanlıkları üzerindeyse (Cohen's $f=.115$, $\eta^2=.013$, $\Omega^2=.011$) küçük düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilir. Aynı şekilde günlük bilgisayar kullanma değişkeni, üstbilişsel farkındalığı (Cohen's $f=.173$, $\eta^2=.029$, $\Omega^2=.027$) küçük düzeyde etkilemektedir. Araştırmanın sekizinci alt problemine ilişkin Anova sonuçları tablo 8'de gösterilmiştir:

Tablo 8. Televizyon İzleme Süresi Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Ölçek ve boyutları	n	M	ss	VK	KT	sd	KO	F	p	Fark	Etki	
Olumlu tutum alışkanlık	a	372	3.66	.99	GA	22.831	2	11.416	2.939**	.00	a-c b-c	$\eta^2 = .020$ C. $f = .143$ $\Omega^2 = .018$
	b	442	3.67	.92	Gİ	1127.570	1278	.882				
	c	467	3.39	.90	T	1150.401	1280					
Olumsuz tutum alışkanlık	a	372	1.98	.71	GA	18.844	2	9.422	17.090**	.00	a-c b-c	$\eta^2 = .026$ C. $f = .163$ $\Omega^2 = .025$
	b	442	2.08	.74	Gİ	704.598	1278	.51				
	c	467	2.28	.76	T	723.442	1280					
OTAÖ	a	372	2.82	.71	GA	.667	2	.334	1.858**	.16	-	-
	b	442	2.88	.74	Gİ	229.436	1278	.180				
	c	467	2.83	.76	T	230.103	1280					
ÜBFÖ	a	372	4.02	.56	GA	7.216	2	3.608	10.013**	.00	a-c b-c	$\eta^2 = .015$ C. $f = .123$ $\Omega^2 = .014$
	b	442	3.99	.60	Gİ	460.517	1278	.360				
	c	467	3.85	.61	T	467.733	1280					

* $p<.05$, ** $p<.01$; a. 0-30 dk., b. 31-60 dk., c. 61-90 dk.

Tablo 8'de olumlu okuma tutum ve alışkanlığı boyutu, öğrencilerin günlük televizyon izleme sürelerine göre incelendiğinde [$F_{(2-1278)}=12.939^{**}$, $p<.01$], günlük 61-90 dakika ($M=3.39$) ile günlük 31-60 dakika ve 0-30 dakika televizyon izleyen öğrenciler arasında anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Televizyon süresinin artması öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum ve alışkanlık geliştirmelerinde olumsuz etkiye sahiptir denilebilir. Ölçeğin olumsuz tutum ve alışkanlık boyutu [$F_{(2-1278)}=17.090^{**}$, $p<.01$] Tukey ve Scheffe testlerine göre incelendiğinde günlük 61-90 dakika televizyon izleyen öğrencilerle ($M=2.28$) günlük 31-60 dakika ve 0-30 dakika televizyon izleyen öğrenciler arasında günlük 0-30 dakika televizyon izleyen öğrenciler lehine anlamlı fark mevcuttur. Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarına yönelik genel puanları incelendiğinde televizyon izleme süresi açısından anlamlı fark görülmemiştir [$F_{(2-1278)}=1.858^{**}$, $p<.01$]. Öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri incelendiğinde [$F_{(2-1278)}=10.013^{**}$, $p<.01$], günlük 0-30 dakika arası televizyon izleyen öğrencilerle ($M=4.02$) 31-60 ve 61-90 dakika televizyon izleyen öğrenciler arasında farklılaşma tespit edilmiştir. Daha az televizyon izleyen öğrencilerde üstbilişsel farkındalığın daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Günlük televizyon izleme süresi olumlu tutum alışkanlık boyutuna (Cohen's $f=.143$, $\eta^2=.020$, $\Omega^2=.018$) ve olumsuz tutum alışkanlık boyutuna (Cohen's $f=.163$, $\eta^2=.026$,

$\Omega^2=.025$) küçük düzeyde etkide bulunmuştur. Üstbilişsel farkındalığa da (Cohen's $f=.123$, $\eta^2=.015$, $\Omega^2=.014$) küçük düzeyde etki ettiği tespit edilmiştir. Araştırmanın dokuzuncu alt problemine ilişkin korelasyon analizi sonuçları tablo 9'da gösterilmiştir:

Tablo 9. Cinsiyete İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	Olumlu tutum alışkanlık	Olumsuz tutum alışkanlık	OTAÖ	ÜBFÖ
Olumlu tutum alışkanlık	Kız öğrenci	663	1.00			
	Erkek öğrenci	618	1.00			
	Toplam	1281	1.00			
Olumsuz tutum alışkanlık	Kız öğrenci	663	-.55**	1.00		
	Erkek öğrenci	618	-.45**	1.00		
	Toplam	1281	-.52**	1.00		
OTAÖ	Kız öğrenci	663	.65**	.28**	1.00	
	Erkek öğrenci	618	.67**	.36**	1.00	
	Toplam	1281	.66**	.30**	1.00	
ÜBFÖ	Kız öğrenci	663	.48**	-.34**	.25**	1.00
	Erkek öğrenci	618	.41**	-.23**	.24**	1.00
	Toplam	1281	.45**	-.29**	.25**	1.00

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 9 incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin OTAÖ'nin alt boyutları olan olumlu okuma tutum alışkanlıkla, olumsuz okuma tutum alışkanlık boyutu ÜBFÖ'nin geneli arasında anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir. Olumlu tutum alışkanlık boyutu ile ÜBFÖ arasında kız öğrenciler ($r=.48$, $p<.01$), erkek öğrenciler ($r=.41$, $p<.01$) ve bütün öğrenciler açısından ($r=.45$, $p<.01$) pozitif yönlü orta düzeyde ilişki bulunmaktadır. Olumsuz tutum alışkanlık boyutuyla ÜBFÖ arasında kız öğrenciler ($r=-.34$, $p<.01$) açısından orta, erkek öğrenciler ($r=-.23$, $p<.01$) ve bütün öğrenciler açısından ($r=-.29$, $p<.01$) düşük düzeyde negatif ilişki bulunmaktadır. OTAÖ ile ÜBFÖ arasında kız öğrenciler ($r=.25$, $p<.01$), erkek öğrenciler ($r=.24$, $p<.01$) ve bütün öğrenciler açısından ($r=.25$, $p<.01$) pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Araştırmanın onuncu alt problemine ilişkin korelasyon analizi sonuçları tablo 10'da gösterilmiştir:

Tablo 10. Sınıf Seviyesine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf	n	Olumlu tutum alışkanlık	Olumsuz tutum alışkanlık	OTAÖ	ÜBFÖ
Olumlu tutum alışkanlık	5.sınıf	322	1.00			
	6.sınıf	367	1.00			
	7.sınıf	307	1.00			
	8.sınıf	285	1.00			
	Toplam	1281	1.00			
Olumsuz tutum alışkanlık	5.sınıf	322	-.54**	1.00		
	6.sınıf	367	-.50**	1.00		
	7.sınıf	307	-.47**	1.00		
	8.sınıf	285	-.50**	1.00		
	Toplam	1281	-.52**	1.00		
OTAÖ	5.sınıf	322	.60**	.36**	1.00	

Boyutlar	Sınıf	n	Olumlu tutum alışkanlık	Olumsuz tutum alışkanlık	OTAÖ	ÜBFÖ
	6.sınıf	367	.58**	.41**	1.00	
	7.sınıf	307	.64**	.38**	1.00	
	8.sınıf	285	.74**	.21**	1.00	
	Toplam	1281	.66**	.30**	1.00	
ÜBFÖ	5.sınıf	322	.59**	-.33**	.33**	1.00
	6.sınıf	367	.51**	-.36**	.21**	1.00
	7.sınıf	307	.33**	-.14**	.22**	1.00
	8.sınıf	285	.28**	-.21**	.15*	1.00
	Toplam	1281	.45**	-.29**	.25**	1.00

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

Tablo 10'a göre OTAÖ ile ÜBFÖ arasında ve OTAÖ'nün alt boyutları ile ÜBFÖ arasında her sınıf düzeyi için anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Olumlu tutum ve alışkanlık boyutuyla ÜBFÖ arasında 5.sınıf ($r=.59$, $p<.01$) ve 6.sınıf ($r=.52$, $p<.01$) düzeylerinde güçlü; 7.sınıf ($r=.33$, $p<.01$) düzeyinde orta ve 8.sınıf ($r=.28$, $p<.01$) düzeyinde düşük pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Olumsuz tutum alışkanlık boyutuyla ÜBFÖ arasında 5.sınıf ($r=-.33$, $p<.01$) ve 6.sınıf ($r=-.36$, $p<.01$) düzeylerinde orta; 7. sınıf ($r=-.14$, $p<.01$) ve 8. sınıf ($r=-.21$, $p<.01$) düşük düzeyde negatif yönlü ilişki bulunmuştur. OTAÖ ve ÜBFÖ arasındaysa 5.sınıf ($r=-.33$, $p<.01$) orta; 6.sınıf ($r=.21$, $p<.01$), 7. sınıf ($r=.22$, $p<.01$) ve 8. sınıf ($r=.15$, $p<.01$) düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Araştırmanın on birinci alt problemine ilişkin regresyon analizi sonuçları tablo 11'de gösterilmiştir:

Tablo 11. Okuma Tutum ve Alışkanlığı ile Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Üstbilişsel Farkındalık	n	B	SHB	β	t	p	f^2
Sabit		2.96	.11		26.550	.00	.004
Okuma Tutum ve Alışkanlığı	1281	.35	.04	.25	9.046	.00	

n= 1281, R= .25, R²= .06, F= 81.836, p<.01

Tablo 11'de görüldüğü gibi öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarının üstbilişsel farkındalıklarını yordama düzeyini tespit etmek için basit doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda, değişkenler arasında anlamlı ilişki gözlenmiş ($R=.25$, $R^2=.06$); okuma tutum ve alışkanlık düzeyinin üstbilişsel farkındalığı anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir ($F_{(1-1281)}=81.736$, $p<.01$). Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlığı, üstbilişsel farkındalıktaki değişimin %6'sını açıklamaktadır. Üstbilişsel farkındalıktaki değişikliklerin %94'lük kısmıysa diğer değişkenlerle açıklanabileceği belirlenmiştir. Regresyon denkleminde esas yordayıcı değişken katsayısının ($B=.35$) anlamlılık testi de okuma tutum ve alışkanlığının anlamlı yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Basit doğrusal regresyon analizine göre, üstbilişsel farkındalığı yordayan regresyon denklemi ise şöyledir: *Üstbilişsel farkındalık* = $(.35 \times \text{Okuma tutum ve alışkanlığı}) + 2.96$. Araştırmanın on ikinci alt problemine ilişkin regresyon analizi sonuçları tablo 12'de gösterilmiştir:

Tablo 12. Okuma Tutum ve Alışkanlığı ile Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasında Cinsiyet Değişkenine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Cinsiyet	Üstbilişsel Farkındalık	n	B	SHB	β	t	p
Sabit			2.88	.17		17.149	.00

n=663,

Cinsiyet	Üstbilişsel Farkındalık	n	B	SHB	β	t	p
Kız öğrenci	Okuma Tutum ve Alışkanlığı	663	.39	.06	.25	6.612	.00
	Sabit		3.01	.15		20.154	.00
Erkek öğrenci	Okuma Tutum ve Alışkanlığı	618	.32	.05	.24	6.112	.00

Tablo 12 incelendiğinde kız öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarının üstbilişsel farkındalıklarını yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, değişkenler arasında anlamlı ilişki gözlenmiş ($R=.25$, $R^2=.06$); okuma tutum ve alışkanlık düzeyinin üstbilişsel farkındalığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir ($F_{(1-663)}=43.723$, $p<.01$). Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlığı, üstbilişsel farkındalıktaki değişimin %6'sını açıklamaktadır. Üstbilişsel farkındalıktaki değişikliklerin %94'lük kısmı ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği belirlenmiştir. Regresyon denklemine esas yordayıcı değişkenin katsayısının ($B=.39$) anlamlılık testi de okuma tutum ve alışkanlığının anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, kız öğrencilerde üstbilişsel farkındalığı yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Üstbilişsel farkındalık* = $(.39 \times \text{Okuma tutum ve alışkanlığı}) + 2.88$. Erkek öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarının üstbilişsel farkındalıklarını yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda iki değişken arasında anlamlı ilişki olduğu ($R=.32$, $R^2=.05$), okuma tutum ve alışkanlık düzeyinin üstbilişsel farkındalığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ($F_{(1-618)}=20.154$, $p<.01$). Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlığı, üstbilişsel farkındalıktaki değişimin %5'ini açıklamaktadır. Üstbilişsel farkındalıktaki değişikliklerin %95'lik kısmınısa diğer değişkenlerle açıklanabileceği belirlenmiştir. Regresyon denklemine esas yordayıcı değişken katsayısının ($B=.32$) anlamlılık testi de elde edilen bulguları desteklemektedir. Analiz sonucunda, kız öğrencilerde üstbilişsel farkındalığı yordayan regresyon denklemi de şu şekildedir: *Üstbilişsel farkındalık* = $(.45 \times \text{Okuma tutum ve alışkanlığı}) + 3.01$. Bulgular sonucunda okuma tutum ve alışkanlığının kız öğrencilerde üstbilişsel farkındalığı daha çok yordadığı görülmüştür. Buradan hareketle kitap okuma tutum alışkanlığına sahip kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre üstbilişsel farkındalıklarının yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Araştırmanın on üçüncü alt problemine ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 13'te gösterilmiştir:

Tablo 13. Okuma Tutum ve Alışkanlığı ile Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasında Sınıf Değişkenine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Sınıf	Üstbilişsel Farkındalık	n	B	SHB	β	t	p
5.sınıf	Sabit		2.65	.23		11.430	.00
	Okuma Tutum ve Alışkanlığı	322	.49	.07	.33	6.314	.00
6.sınıf	Sabit		2.98	.23		12.733	.00
	Okuma Tutum ve Alışkanlığı	367	.33	.08	.21	4.146	.00
7.sınıf	Sabit		3.01	.22		13.580	.00

Sınıf	Üstbilişsel Farkındalık	n	B	SHB	β	t	p
	Okuma Tutum ve Alışkanlığı	663	.30	.07	.21	3.912	.00
	Sabit		3.35	.20		16.250	.00
8.sınıf	Okuma Tutum ve Alışkanlığı	618	.19	.07	.15	2.558	.01

R=.25,
R²=.05,
F=15.306,
p<.01
n=618,
R=.15,
R²=.02,
F=6.541,
p<.01

Tablo 13'e göre 5. sınıf seviyesinde bulunan öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarının üstbilişsel farkındalıklarını yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, değişkenler arasında anlamlı ilişki tespit edilmiş (R=.33, R²=.11), okuma tutum ve alışkanlık düzeyinin üstbilişsel farkındalığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir (F₍₁₋₃₂₂₎=11.430, p<.01). 5. sınıf seviyesindeki öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlığı, üstbilişsel farkındalıktaki değişimin %11'ini açıklamaktadır. Üstbilişsel farkındalıktaki değişikliklerin %89'luk kısmınınsa diğer değişkenlerle açıklanabileceği belirlenmiştir. Regresyon denkleminde esas yordayıcı değişkenin katsayısının (B=.49) anlamlılık testinin okuma tutum ve alışkanlığının anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. Analiz sonucunda, 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerde üstbilişsel farkındalığı yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Üstbilişsel farkındalık = (.49 x Okuma tutum ve alışkanlığı) + 2.65*. 6. sınıf seviyesinde bulunan öğrenciler için değişkenler arasında anlamlı ilişki olduğu (R=.21, R²=.05), okuma tutum ve alışkanlık düzeyinin üstbilişsel farkındalığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür (F₍₁₋₃₆₇₎=12.733, p<.01). 6. sınıf seviyesindeki öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlığı, üstbilişsel farkındalıktaki değişimin %5'ini açıklamaktadır. Üstbilişsel farkındalıktaki değişikliklerin %95'lik kısmının ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği belirlenmiştir. Regresyon denkleminde esas yordayıcı değişkenin katsayısının (B=.33) anlamlılık testi de okuma tutum ve alışkanlığının anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, 6. sınıf seviyesindeki öğrencilerde üstbilişsel farkındalığı yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Üstbilişsel farkındalık = (.33 x Okuma tutum ve alışkanlığı) + 2.98*. 7. sınıf seviyesindeki öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarının üstbilişsel farkındalıklarını yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda anlamlı ilişki (R=.32, R²=.05) olduğu, okuma tutum ve alışkanlık düzeyinin üstbilişsel farkındalığın anlamlı yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir (F₍₁₋₆₆₃₎=20.154, p<.01). Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlığı, üstbilişsel farkındalıktaki değişimin %5'ini açıklamaktadır. Üstbilişsel farkındalıktaki değişikliklerin %95'lik kısmının ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği söylenebilir. Elde edilen bulguları regresyon denkleminde esas yordayıcı değişken katsayısının (B=.30) anlamlılık testi de desteklemektedir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, kız öğrencilerde üstbilişsel farkındalığı yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Üstbilişsel farkındalık = (.30 x Okuma tutum ve alışkanlığı) + 3.01*. Okuma tutum ve alışkanlığının kız öğrencilerde üstbilişsel farkındalığı daha çok yordadığı görülmüştür. Kitap okuma tutum alışkanlığına sahip kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre üstbilişsel farkındalıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir. 8. sınıf seviyesindeki öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarının üstbilişsel farkındalıklarını yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda değişkenler arasında anlamlı bir ilişki (R=.15, R²=.02), okuma tutum ve alışkanlık düzeyinin üstbilişsel farkındalığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür (F₍₁₋₆₁₈₎=16.250, p<.01). Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlığı, üstbilişsel farkındalıktaki değişimin %2'sini açıklamaktadır. Üstbilişsel farkındalıktaki değişikliklerin %98'lik kısmınınsa diğer değişkenlerle açıklanabileceği belirlenmiştir. Ulaşılan bu bulguları regresyon denkleminde esas yordayıcı değişken katsayısının (B=.19) anlamlılık testi de desteklemektedir. 8. sınıf düzeyinde üstbilişsel farkındalığı yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Üstbilişsel farkındalık*

= (.19 x Okuma tutum ve alışkanlığı) + 3.35. Okuma tutum ve alışkanlığının 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerde üstbilişsel farkındalığı daha çok yordadığı görülmüştür. Buradan hareketle sınıf seviyesi arttıkça okuma tutum ve alışkanlığının, üstbilişsel farkındalığı daha az yordadığını söylemek mümkündür. Bu durumda öğrencilerin sınıf seviyeleri arttıkça sınava yaklaşmalarının da etkisiyle az okuma yaptıkları; yaş, çevre gibi faktörlerin üstbilişsel farkındalığı yordamada daha etkili olduğu düşünülebilir. Araştırmanın on dördüncü alt problemine ilişkin regresyon analizi sonuçları tablo 14’te gösterilmiştir:

Tablo 14. Okuma Tutum ve Alışkanlığı ile Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasında Günlük Kitap Okuma Süresi Değişkenine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Kitap okuma süresi	Üstbilişsel Farkındalık	n	B	SHB	β	T	p
	Sabit		3.19	.17		17.685	.00
0-30 dk	Okuma Tutum ve Alışkanlığı	486	.23	.06	.16	3.662	.00
	Sabit		3.08	.19		16.213	.00
31-60 dk	Okuma Tutum ve Alışkanlığı	519	.32	.06	.21	5.008	.00
	Sabit		3.37	.26		12.868	.00
61-90 dk	Okuma Tutum ve Alışkanlığı	276	.24	.08	.17	2.557	.05

Tablo 14 incelendiğinde günde 0-30 dakika kitap okuyan öğrencilerin, okuma tutum ve alışkanlıklarının üstbilişsel farkındalıklarını yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen regresyon analizinde, değişkenler arasında anlamlı ilişki gözlenmiş ($R=.16$, $R^2=.03$), okuma tutum ve alışkanlık düzeyinin üstbilişsel farkındalığın anlamlı yordayıcısı olduğu görülmüştür ($F_{(1-486)}=17.685$, $p<.01$). Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlığı, üstbilişsel farkındalıktaki değişimin %3’ünü açıklamaktadır. Üstbilişsel farkındalıktaki değişikliklerin %97’lik kısmınınsa diğer değişkenlerle açıklanabileceği belirlenmiştir. Regresyon denklemine esas yordayıcı değişkenin katsayısının ($B=.23$) anlamlılık testi de okuma tutum ve alışkanlığının anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. Günlük 0-30 dakika kitap okuyan öğrencilerin okuma tutum alışkanlıklarının, üstbilişsel farkındalığı yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Üstbilişsel farkındalık* = (.23 x Okuma tutum ve alışkanlığı) + 3.19. Günde 31-60 dakika kitap okuyan öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarının üstbilişsel farkındalıklarını yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda değişkenler arasında anlamlı ilişki olduğu ($R=.17$, $R^2=.03$), okuma tutum ve alışkanlık düzeyinin üstbilişsel farkındalığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ($F_{(1-276)}=12.868$, $p<.01$). Günlük 31-60 dakika kitap okuyan öğrencilerin, okuma tutum ve alışkanlığı, üstbilişsel farkındalıktaki değişimin %5’ini açıklamaktadır. Üstbilişsel farkındalıktaki değişikliklerin %95’lik kısmınınsa diğer değişkenlerle açıklanabileceği belirlenmiştir. Regresyon denklemine esas yordayıcı değişken katsayısının ($B=.32$) anlamlılık testi de okuma tutum ve alışkanlığının anlamlı yordayıcı olduğunu göstermektedir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, günlük 31-60 dakika kitap okuyan öğrencilerin okuma tutum alışkanlıklarının, üstbilişsel farkındalığı yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Üstbilişsel farkındalık* = (.32 x Okuma tutum ve alışkanlığı) + 3.08. Günde 61-90 dakika kitap okuyan öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarının üstbilişsel farkındalıklarını yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu

($R=.17$, $R^2=.03$), okuma tutum ve alışkanlık düzeyinin üstbilişsel farkındalığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ($F_{(1-519)}=16.213$, $p<.01$). Günlük 31-60 dakika kitap okuyan öğrencilerin, okuma tutum ve alışkanlığı, üstbilişsel farkındalığındaki değişimin %3'ünü açıklamaktadır. Üstbilişsel farkındalığındaki değişikliklerin %95'lik kısmınınsa diğer değişkenlerle açıklanabileceği belirlenmiştir. Regresyon denklemine esas yordayıcı değişken katsayısının ($B=.24$) anlamlılık testi de okuma tutum ve alışkanlığının anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, günlük 31-60 dakika kitap okuyan öğrencilerin okuma tutum alışkanlıklarının, üstbilişsel farkındalığı yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Üstbilişsel farkındalık = (.24 x okuma tutum ve alışkanlığı) + 3.37*. Günlük 31-60 dakika kitap okuyan öğrencilerde kitap okuma alışkanlığının üstbilişsel farkındalığı daha çok yordadığı söylenebilir. Araştırmanın on beşinci alt problemine ilişkin regresyon analizi sonuçları tablo 15'te gösterilmiştir:

Tablo 15. Okuma Tutum ve Alışkanlığı ile Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasında Günlük Bilgisayar Kullanma Süresi Değişkenine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Bilgisayar kullanma süresi	Üstbilişsel Farkındalık	n	B	SHB	β	T	p
	Sabit		3.18	.18		17.595	.00
0-30 dk	Okuma Tutum ve Alışkanlığı	559	.30	.06	.20	4.890	.00
	Sabit		2.87	.19		14.439	.00
31-60 dk	Okuma Tutum ve Alışkanlığı	367	.36	.07	.26	5.219	.00
	Sabit		2.88	.19		14.815	.00
61-90 dk	Okuma Tutum ve Alışkanlığı	355	.33	.06	.25	4.949	.00

Tablo 15'e göre günlük bilgisayar kullanım süresi 0-30 dakika olan öğrencilerin, okuma tutum ve alışkanlıklarının üstbilişsel farkındalıklarını yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, değişkenler arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüş ($R=.20$, $R^2=.04$), okuma tutum ve alışkanlık düzeyinin üstbilişsel farkındalığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir ($F_{(1-559)}=17.595$, $p<.01$). Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlığı, üstbilişsel farkındalığındaki değişimin %4'ünü açıklamaktadır. Üstbilişsel farkındalığındaki değişikliklerin %96'lık kısmınınsa diğer değişkenlerle açıklanabileceği belirlenmiştir. Regresyon denklemine esas yordayıcı değişken katsayısının ($B=.30$) anlamlılık testi de okuma tutum ve alışkanlığının anlamlı yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Günlük bilgisayar kullanım süresi 0-30 dakika olan öğrencilerin okuma tutum alışkanlıklarının, üstbilişsel farkındalığı yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Üstbilişsel farkındalık = (.30 x Okuma tutum ve alışkanlığı) + 3.18*. Günlük bilgisayar kullanım süresi 31-60 dakika olan öğrencilerin, okuma tutum ve alışkanlıklarının üstbilişsel farkındalıklarını yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda değişkenler arasında anlamlı ilişki olduğu ($R=.26$, $R^2=.06$), okuma tutum ve alışkanlık düzeyinin üstbilişsel farkındalığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir ($F_{(1-367)}=14.439$ $p<.01$). Günlük 31-60 dakika bilgisayar kullanan öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlığı, üstbilişsel farkındalığındaki değişimin %6'sını açıklamaktadır. Üstbilişsel farkındalığındaki değişikliklerin %94'lük kısmınınsa diğer değişkenlerle açıklanabileceği belirlenmiştir. Regresyon denklemine esas yordayıcı değişken katsayısının ($B=.36$) anlamlılık testi de okuma tutum ve alışkanlığının

anlamli yordayici olduğunu gostermektedir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, gúnlük 31-60 dakika bilgisayar kullanan oğrencilerin okuma tutum alışkanlıklarının, ústbiliřsel farkındalığı yordayan regresyon denklemi şoyledir: $\text{Ústbiliřsel farkındalık} = (.36 \times \text{Okuma tutum ve alışkanlığı}) + 2.87$. Gúnde 61-90 dakika bilgisayar kullanan oğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarının ústbiliřsel farkındalıklarını yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda değişkenler arasında anlamlı ilişki olduğu ($R=.26$, $R^2=.06$), okuma tutum ve alışkanlığ düzeyinin ústbiliřsel farkındalığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir ($F_{(1-355)}=14.815$, $p<.01$). Gúnlük 61-90 dakika bilgisayar kullanan oğrencilerin, okuma tutum ve alışkanlığı, ústbiliřsel farkındalıktaki değişimin %6'sını açıklamaktadır. Ústbiliřsel farkındalıktaki değişikliklerin %94'lük kısmınınsa diğer değişkenlerle açıklanabileceği belirlenmiştir. Regresyon denklemine esas yordayıcı değişken katsayısının ($B=.33$) anlamlılık testi de okuma tutum ve alışkanlığının anlamlı yordayıcı olduğunu gostermektedir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, gúnlük 61-90 dakika bilgisayar kullanan oğrencilerin okuma tutum alışkanlıklarının, ústbiliřsel farkındalığı yordayan regresyon denklemi ise şu şekildedir: $\text{Ústbiliřsel farkındalık} = (.33 \times \text{Okuma tutum ve alışkanlığı}) + 2.88$. Araştırmanın on altıncı alt problemine ilişkin regresyon analizi sonuçları tablo 16'da gosterilmiştir:

Tablo 16. Okuma Tutum ve Alışkanlığı ile Ústbiliřsel Farkındalık Dúzeyleri Arasında Gúnlük Televizyon İzleme Süresi Değişkenine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Televizyon izleme süresi	Ústbiliřsel Farkındalık	n	B	SHB	β	T	p
0-30 dk	Sabit		3.10	.19		16.233	.00
	Okuma Tutum ve Alışkanlığı	372	.32	.06	.25	4.892	.00
31-60 dk	Sabit		2.64	.19		13.285	.00
	Okuma Tutum ve Alışkanlığı	442	.47	.07	.31	6.843	.00
61-90 dk	Sabit		3.09	.18		16.840	.00
	Okuma Tutum ve Alışkanlığı	367	.26	.06	.19	4.197	.00

Tablo 16'da görúldüđu gibi gúnde 0-30 dakika televizyon izleyen oğrencilerin, okuma tutum ve alışkanlıklarının ústbiliřsel farkındalıklarını yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda değişkenler arasında anlamlı ilişki ($R=.25$, $R^2=.06$) olduğu, okuma tutum ve alışkanlığ düzeyinin ústbiliřsel farkındalığın anlamlı yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ($F_{(1-372)}=23.932$, $p<.01$). Gúnde 0-30 dakika televizyon izleyen oğrencilerin okuma tutum ve alışkanlığı, ústbiliřsel farkındalıktaki değişimin %6'sını açıklamaktadır. Ústbiliřsel farkındalıktaki değişikliklerin %94'lük kısmınınsa diğer değişkenlerle açıklanabileceği sýylenabilir. Regresyon denklemine esas yordayıcı değişken katsayısının ($B=.32$) anlamlılık testi de ulaşılan bulguları desteklemektedir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, gúnde 0-30 dakika televizyon izleyen oğrencilerin ústbiliřsel farkındalığını yordayan regresyon denklemi şoyledir: $\text{Ústbiliřsel farkındalık} = (.32 \times \text{Okuma tutum ve alışkanlığı}) + 3.10$. Gúnlük televizyon izleme süresi 31-60 dakika olan oğrencilerin, okuma tutum ve alışkanlıklarının ústbiliřsel farkındalıklarını yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda değişkenler arasında anlamlı ilişki olduğu ($R=.31$, $R^2=.09$), okuma tutum ve alışkanlığ düzeyinin ústbiliřsel farkındalığın anlamlı

yordayıcısı olduğunu göstermiştir ($F_{(1-367)}=13.285$ $p<.01$). Günlük 31-60 dakika televizyon izleyen öğrencilerin, okuma tutum ve alışkanlığı, üstbilişsel farkındalıktaki değişimin %9'unu açıklamaktadır. Üstbilişsel farkındalıktaki değişikliklerin %91'lik kısmınınsa diğer değişkenlerle açıklanabileceği belirlenmiştir. Regresyon denklemine esas yordayıcı değişken katsayısının ($B=.47$) anlamlılık testi okuma tutum ve alışkanlığının anlamlı yordayıcı olduğunu göstermektedir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, günlük 31-60 dakika televizyon izleyen öğrencilerin okuma tutum alışkanlıklarının, üstbilişsel farkındalığı yordayan regresyon denklemi şöyledir: $\text{Üstbilişsel farkındalık} = (.47 \times \text{Okuma tutum ve alışkanlığı}) + 2.64$. Günlük televizyon izleme süresi 61-90 dakika olan öğrencilerin, okuma tutum ve alışkanlıklarının üstbilişsel farkındalıklarını yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda değişkenler arasında anlamlı ilişki olduğu ($R=.19$, $R^2=.03$), okuma tutum ve alışkanlık düzeyinin üstbilişsel farkındalığın anlamlı yordayıcısı olduğunu göstermiştir ($F_{(1-442)}=16.840$ $p<.01$). Günlük 61-90 dakika televizyon izleyen öğrencilerin, okuma tutum ve alışkanlığı, üstbilişsel farkındalıktaki değişimin %3'ünü açıklamaktadır. Üstbilişsel farkındalıktaki değişikliklerin %97'lik kısmınınsa diğer değişkenlerle açıklanabileceği belirlenmiştir. Regresyon denklemine esas yordayıcı değişken katsayısının ($B=.26$) anlamlılık testi okuma tutum ve alışkanlığının anlamlı yordayıcı olduğunu göstermektedir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, günlük 61-90 dakika televizyon izleyen öğrencilerin okuma tutum alışkanlıklarının, üstbilişsel farkındalığı yordayan regresyon denklemi şöyledir: $\text{Üstbilişsel farkındalık} = (.67 \times \text{Okuma tutum ve alışkanlığı}) + 3.09$. Bulgulardan hareketle günlük 31-60 dakika televizyon izleyen öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarının, üstbilişsel farkındalıklarını daha iyi yordadığı söylenebilir. Araştırmanın on yedinci alt problemine ilişkin regresyon analizi sonuçları tablo 17'de gösterilmiştir:

Tablo 17. Okuma Tutum ve Alışkanlığı ile Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasında Evde Kitaplık Bulundurma Değişkenine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Evde kitaplık bulundurma	Üstbilişsel Farkındalık	n	B	SHB	β	T	p
	Sabit		2.91	.12		28.843	.00
Kitaplık var	Okuma Tutum ve Alışkanlığı	1071	.38	.04	.26	.324	.00
	Sabit		3.09	.26		12.320	.00
Kitaplık yok	Okuma Tutum ve Alışkanlığı	210	.26	.09	.16	2.331	.02

Tablo 17'de evinde kitaplık bulunan öğrencilerin, okuma tutum ve alışkanlıklarının üstbilişsel farkındalıklarını yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda değişkenler arasında anlamlı ilişki ($R=.26$, $R^2=.07$) olduğu, okuma tutum ve alışkanlık düzeyinin üstbilişsel farkındalığın anlamlı yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ($F_{(1-1071)}=28.843$ $p<.01$). Evinde kitaplık bulunan öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlığı, üstbilişsel farkındalıktaki değişimin %7'sini açıklamaktadır. Üstbilişsel farkındalıktaki değişikliklerin %93'lük kısmınınsa diğer değişkenlerle açıklanabileceği tespit edilmiştir. Regresyon denklemine esas yordayıcı değişken katsayısının ($B=.38$) anlamlılık testi elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Regresyon analizi sonucunda, evinde kitaplık bulunan öğrencilerin üstbilişsel farkındalığını yordayan regresyon denklemi şöyledir: $\text{Üstbilişsel farkındalık} = (.38 \times \text{Okuma tutum ve alışkanlığı}) + 2.91$. Evinde kitaplık bulunmayan öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarının üstbilişsel farkındalıklarını yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda değişkenler arasında anlamlı ilişki olduğu ($R=.19$, $R^2=.03$), okuma tutum ve alışkanlık düzeyinin üstbilişsel farkındalığın anlamlı

yordayıcısı olduğunu göstermiştir ($F_{(1-210)}=12.320$ $p<.01$). Evinde kitaplık bulunmayan öğrencilerin, okuma tutum ve alışkanlığı, üstbilişsel farkındalıktaki değişimin %3'ünü açıklamaktadır. Üstbilişsel farkındalıktaki değişikliklerin %97'lik kısmınınsa diğer değişkenlerle açıklanabileceği belirlenmiştir. Regresyon denklemine esas yordayıcı değişken katsayısının ($B=.26$) anlamlılık testi okuma tutum ve alışkanlığının anlamlı yordayıcı olduğunu göstermektedir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, evinde kitaplık bulunmayan öğrencilerin okuma tutum alışkanlıklarının, üstbilişsel farkındalığı yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Üstbilişsel farkındalık = (.33 x Okuma tutum ve alışkanlığı) + 3.09*. Evinde kitaplık bulunduran öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarının, üstbilişsel farkındalıklarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Araştırmanın on sekizinci alt problemine ilişkin regresyon analizi sonuçları tablo 18'de gösterilmiştir:

Tablo 18. Okuma Tutum ve Alışkanlığı ile Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasında Evde Kişisel Kitaplık Bulundurma Değişkenine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Kişisel kitaplık bulundurma	Üstbilişsel Farkındalık	n	B	SHB	β	T	p
	Sabit		3.04	.13		24.140	.00
Kitaplık var	Okuma Tutum ve Alışkanlığı	1024	.34	.04	.23	7.710	.00
	Sabit		2,84	.23		12.314	.00
Kitaplık yok	Okuma Tutum ve Alışkanlığı	257	.33	.08	.14	3.960	.00

Tablo 18 incelendiğinde evinde kişisel kitaplık bulunan öğrencilerin, okuma tutum ve alışkanlıklarının üstbilişsel farkındalıklarını yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda değişkenler arasında anlamlı ilişki ($R=.25$, $R^2=.06$) olduğu, okuma tutum ve alışkanlık düzeyinin üstbilişsel farkındalığın anlamlı yordayıcısı olduğu belirlenmiştir ($F_{(1-1024)}=24.140$, $p<.01$). Evinde kitaplık bulunan öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlığı, üstbilişsel farkındalıktaki değişimin %6'sını açıklamaktadır. Üstbilişsel farkındalıktaki değişikliklerin %94'lük kısmınınsa diğer değişkenlerle açıklanabileceği söylenebilir. Regresyon denklemine esas yordayıcı değişken katsayısının ($B=.34$) anlamlılık testi bulguları desteklemektedir. Evinde kitaplık bulunan öğrencilerin üstbilişsel farkındalığını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Üstbilişsel farkındalık = (.34 x Okuma tutum ve alışkanlığı) + 3.04*. Evinde kişisel kitaplık bulunmayan öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarının üstbilişsel farkındalıklarını yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen analiz sonucunda değişkenler arasında anlamlı ilişki olduğu ($R=.19$, $R^2=.03$), okuma tutum ve alışkanlık düzeyinin üstbilişsel farkındalığın anlamlı yordayıcısı olduğu görülmüştür ($F_{(1-257)}=12.314$ $p<.01$). Evinde kişisel kitaplık bulunmayan öğrencilerin, okuma tutum ve alışkanlığı, üstbilişsel farkındalıktaki değişimin %3'ünü açıklamaktadır. Üstbilişsel farkındalıktaki değişikliklerin %97'lik kısmınınsa diğer değişkenlerle açıklanabileceği belirlenmiştir. Regresyon denklemine esas yordayıcı değişken katsayısının ($B=.33$) anlamlılık testi okuma tutum ve alışkanlığının anlamlı yordayıcı olduğunu göstermektedir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, evinde kişisel kitaplık bulunmayan öğrencilerin okuma tutum alışkanlıklarının, üstbilişsel farkındalığı yordayan regresyon denklemi ise şöyledir: *Üstbilişsel farkındalık = (.33 x Okuma tutum ve alışkanlığı) + 2.84*. Evinde kişisel kitaplık bulunduran öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarının, üstbilişsel farkındalıklarını daha iyi yordadığı söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Ortaokul öğrencilerinin anlama ve öğrenme edimleri için hazırbulunuşluğun önemine yönelik farkındalıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrenmeyi öğrenen bireyler – üstbilişsel farkındalığı olan bireyler-; kendi düşünsel süreçlerinin farkında oldukları, kendi eksikliklerini ve yeterliklerini bildikleri ve yeterli hazırbulunuşluğa sahip oldukları için sayısız bilgiden kendileri için anlamlı ve değerli olanları seçerek düzenleyebilirler ve öğrenme işlemini başarılı şekilde gerçekleştirebilirler (Karataş ve Başbay, 2014). Bilişsel bilgilerini ve düzenleme becerilerini geliştiren öğrencilerin üstbilişlerini kullandıklarını, akademik olarak geliştiklerini söylemek mümkündür (Bağçeci vd., 2011). Zaten bireyin problem çözme becerileriyle üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında pozitif yönlü ilişki olduğu ve bu durumun başarı motivasyonu, öğrenmeye yönelik tutumlarıyla eşzamanlı bir paralellik gösterdiği bilinmektedir (Yunus vd., 2021). Bununla birlikte, Jones, Milton, Mostazir ve Adlam (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada; çocuklar potansiyelini tam olarak gerçekleştirmek, matematik ve okuma alıştırmalarına üstbilişsel stratejiler uygulamak için daha fazla uygulamaya; akademik sonuçlarda genelleştirilebilir iyileştirmeleri teşvik etmek için daha çeşitli ve etkileşimli alıştırmalara ihtiyaç duymaktadır. Rapchak (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin yüz yüze ve çevrimiçi olarak sunulan bilgi okuryazarlığı dersinde ortak proje sonrasında üstbilişsel ve sosyal üstbilişsel farkındalıkta kendilerini nasıl değerlendirdiklerini incelenmiş ve dersin yüz yüze versiyonundaki öğrencilerin, üstbilişsel farkındalık puanları benzer olsa da kendilerini daha yüksek sosyal üstbilişsel farkındalığa sahip olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin erişebildiği geniş bilgi hacmini, öğrenmedeki sürekliliği, yeni görevlere ve çalışmalara uyum sağlamalarını gerektiren “iyi bir profesyonelin” değişen rolünü düşünürsek, günümüzde okulda öz-düzenlemeyi ve üstbilişsel öğrenmeyi teşvik etmek ve geliştirmek son derece önemlidir (Şuteu, 2021). Ayrıca Mäkipää, Kallio ve Hotulainen (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada dil ile ilgili biliş ve tutum bilgisi ile akademik başarı arasında yüksek ilişki görülmüş, bilişsel farkındalığın akademik başarıyı yüksek oranda yordadığı tespit edilmiştir. Bu sebeple başarılı bir öğrenme süreci için yeterli hazırbulunuşluğa ve üstbilişsel farkındalığa sahip olmak gerekmektedir.

Cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin olumlu ve olumsuz okuma tutum-alışkanlıklarının değişiklik gösterdiği görülmüştür. Cinsiyet değişkeni olumlu okuma tutum ve alışkanlığına küçük çapta etki ederken, olumsuz okuma tutum ve alışkanlığına ise orta derecede etki etmektedir. Ölçeğin olumlu ve olumsuz okuma tutum ve alışkanlığı boyutları incelendiğinde kız öğrencilerin olumlu okuma tutum ve alışkanlığının erkek öğrencilere göre daha yüksek; olumsuz okuma tutum ve alışkanlığının ise kız öğrencilerde, erkek öğrencilerden daha az olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha çok kitap okudukları, kitap okumaya karşı daha çok olumlu tutumlarının olduğu ve kitap okuma alışkanlık düzeylerinin daha yüksek olduğu bilinmektedir (Akın, 2016; Balcı, 2009; Güngör, 2009). Ramasamy ve Padma (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada erkek öğrenciler haftada 1-2 saat okumaya zaman ayırırken kız öğrencilerin erkeklere göre daha fazla kitap okudukları –haftada 4-5 saat zaman ayırdıkları-, okumaya yönelik daha fazla olumlu tutum ve alışkanlık geliştirdikleri tespit edilmiştir. Yine bir başka araştırmada kütüphane kullanımını noktasında ve doğal olarak da kitap okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklara yönelik olarak erkek öğrencilerin kızlara göre daha fazla olumsuz tutuma ve görüşe sahip oldukları, bu durumun da sırasıyla ailelerin, arkadaşlarının kütüphanelere gitmemeleri ve kütüphanelerde ilginç kitapların bulunmaması ile ilişkilendirildiği görülmüştür (Clark ve Hawkins, 2011). Gönen, Öncü ve Işıtan (2004) ise çalışmalarında okuma tutum ve alışkanlığının cinsiyete göre değişiklik göstermediği sonucuna varmışlardır. Buradan hareketle cinsiyet değişkeninin okuma tutum ve alışkanlığını etkilediği durumlarda kız öğrencilerin daha fazla olumlu okuma tutum ve alışkanlığı geliştirdiğini söylemek mümkündür. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyete göre üstbilişsel farkındalıklarında kız öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Yapılan korelasyon analizi sonucunda OTAÖ ve ölçeğin alt boyutları ile ÜBFÖ arasındaki ilişkinin kız öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bağçeci ve diğerleri (2011), Karatay (2010) ile Memiş ve Arıcan'ın (2013) yapmış olduğu araştırmalarda

da üstbilişsel farkındalık kız öğrenciler lehine anlamlı fark göstermektedir. Jaleel ve Premachandran (2016) tarafından yapılan araştırmada ise cinsiyetle üstbiliş arasında anlamlı fark bulunmasa da ortalamalarda kız öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle kız öğrencilerin kendi öğrenmelerinin, öğrenme süreçlerinin ve öğrenmelerinin değerlendirmelerinin erkek öğrencilere göre daha iyi olduğunu söylemek mümkündür.

Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarına göre yapılan t-testi sonucunda, okul öncesi eğitimin okuma tutum ve alışkanlığının anlamlı bir fark oluşturmadığı görülsa de okul öncesi değişkeninin okuma tutum ve alışkanlığını küçük düzeyde de olsa etkilediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin okul öncesi eğitim sayesinde kitaplarla erken tanışması, kitaba karşı olumlu tutum geliştirmesinde etkilidir. Görsellerin kullanıldığı hikâye, masal, boyama kitapları gibi materyallerle tanışan çocuklar kitapları küçük yaşlardan itibaren içselleştirdikleri ve kitaplara karşı olumlu tutum geliştirdikleri için ilerleyen yaşlarda kitap okuma alışkanlığını daha rahat kazanacakları ve doğal olarak ilerleyen kademelerde akademik başarılarını da olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir (Berkant ve Tüzer, 2017). Okul öncesi eğitim alma değişkeniyle üstbilişsel farkındalık arasında anlamlı ilişki mevcuttur. Gürefe'nin (2015) yaptığı çalışmada da okul öncesi öğretim alan öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Buradan hareketle üstbilişsel farkındalıkta okul öncesi eğitimin önemli olduğunu söylemek mümkündür. Çocuk; anaokulunda sesleri ayırmayı, öğretmenin ve arkadaşlarının söylediklerini dinlemeyi, öğretmenin direktiflerini yerine getirmeyi, soru sormayı ve cevap vermeyi öğrendiği gibi düşüncesini ifade edebilme, arkadaşları ve öğretmenleriyle konuşabilme, onların yanıtlarını dinleyerek iletişim becerilerini geliştirebilme ve kelime hazinesini zenginleştirebilme, böylece ilkokula hazır hâle gelmektedir (Oktay, 1982).

Evde kitaplık bulundurma değişkeni, olumlu ve olumsuz okuma tutum ve alışkanlığı arasında belirleyici olmuştur. Kitaplık bulundurma değişkeninin, olumlu tutum alışkanlık, olumsuz tutum alışkanlık boyutlarına ve öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerine küçük çapta etki ettiği tespit edilmiştir. Yapılan regresyon analizi sonucunda evinde kitaplık bulunan öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları, üstbilişsel farkındalıktaki değişimin %7'sini açıklarken, evinde kitaplık bulundurmayan öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları, üstbilişsel farkındalıktaki değişimin %3'ünü açıklamaktadır. Kendine ait kitaplık bulundurma değişkeniyle olumlu kitap okuma alışkanlığı, olumsuz kitap okuma ve üstbilişsel farkındalık arasında anlamlı ilişki ve küçük düzeyde etki görülmüştür. Yapılan regresyon analizi sonucunda evinde kitaplık bulunan öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları, üstbilişsel farkındalıktaki değişimin %6'sını açıklarken evinde kitaplık bulundurmayan öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlığı, üstbilişsel farkındalıktaki değişimin %3'ünü açıklamaktadır. Değerlerin hepsi göz önünde bulundurulduğunda kitap okuma tutum ve alışkanlığıyla üstbilişsel farkındalıkta evinde kitaplık bulundurma, kendine ait kitaplık bulundurma değişkenlerinin etkisi görülmüştür. Kuş ve Türkyılmaz araştırmalarındaki öğrencilerin %94'ü kitaplığa sahip olduklarını belirtirken, öğrencilerin %57'si kitaplığında 1-25 arasında kitabının olduğunu belirtmiş, 100'den daha çok kitaba sahip olan öğrencilerin oranıysa %11 olarak görülmüştür (2010). Bu durum öğrencilerin kitaplık algılarıyla ilgili bir araştırmayı gerektirmekle beraber, kitaplık bulundurmanın okumayı etkilediğini gösterir. Evinde kitaplık bulunan öğrencilerin ailelerinin de kitap okuduğu ve evlerinde kitaplık bulundurduğu düşünüldüğünde kitap okumada çevre faktörünün önemi ortaya çıkmaktadır. Akkaya ve Özdemir (2013), Ender Durualp, Çiçekoğlu ve Enver Durualp (2013), Gür Erdoğan ve Demir (2016) tarafından yapılan araştırmalarda evde kitaplık bulundurma değişkeninin okuma tutum ve alışkanlığını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Sınıf değişkeni açısından 5. sınıf öğrencilerinin olumlu okuma tutum ve alışkanlıkları ile üstbilişsel farkındalıklarının 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. 6. sınıf öğrencilerinin de 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden daha fazla olumlu okuma tutum ve alışkanlıklarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin olumsuz tutum alışkanlık boyutunda 7. sınıf öğrencilerinin 5, 6 ve 8. sınıf öğrencilerinden daha fazla olumsuz okuma tutum alışkanlığına sahip olduğu görülmüştür. Sınıf değişkeniyle ölçeğin olumlu tutum alışkanlık boyutunda

arasında orta, olumsuz tutum alışkanlık boyutunda küçük düzeyde etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Sınıf değişkeni, üstbilişsel farkındalığa küçük düzeyde etki etmektedir. Yapılan korelasyon analizi sonucu; 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde negatif yönlü bir ilişki görülmüştür. Buradan hareketle olumsuz tutum ve alışkanlığı olan öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının her sınıf seviyesinde daha az olduğunu söylemek mümkündür. Olumlu alışkanlık boyutu ile ÜBFÖ arasında 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde pozitif yönlü bir ilişki mevcuttur. Aradaki bu ilişkinin 5. sınıf öğrencilerinde, diğer seviyedeki öğrencilerden daha fazla olduğu belirlenmiştir. Sınıf seviyesi ilerledikçe yoğun ders ve ders dışı etkinliklerin artmasının bu durumda etkili olduğu söylenebilir (Gönen vd., 2004). Yapılan regresyon analizi sonucunda 5. sınıf seviyesindeki öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlığı, üstbilişsel farkındalıktaki değişimin %11'ini, 6 ve 7.sınıf öğrencilerinin %5'ini ve 8. sınıf öğrencilerinin %2'sini açıkladığı görülmüştür. Tüm bu verilerden hareketle 5. sınıf öğrencilerinin okuma tutum alışkanlıklarıyla üstbilişsel farkındalığının diğer seviyelerden daha fazla olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerin yaşı ilerledikçe olumlu okuma tutumlarının azaldığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Barnett ve Irwin, 1994, aktaran Kush ve Watkins, 1996; Kush ve Watkins, 1996). Okuma becerisi küçük yaşlarda kazanılmakta ve kazanılan bu becerinin alışkanlık hâline gelmesinde çocuğun içinde bulunduğu çevrenin etkisi görülmektedir (Başaran ve Ateş, 2009). Çocuğun içinde bulunduğu arkadaş çevresi, kişiliğini ve tüm alışkanlıklarını etkilediği gibi kitap okuma alışkanlığını da etkilemektedir. Yaş ilerledikçe okumanın azalmasında, öğrencilerin ergenlik dönemine girmelerinin etkisiyle çevrelerinin kitap okumaları yönündeki olumlu yönlendirmelerinin azalmasının etkili olduğu söylenebilir. Özellikle ergenlik dönemindeki çocuklar en çok arkadaşlarından etkilenirler. Eğer öğrencinin arkadaş grubunda okuma alışkanlık hâline gelmişse, öğrenciler birbirine kitap alıp veriyor ve bu kitaplar üzerinde konuşuyorlarsa bu durum, gruptaki her çocuğun okuma becerisini olumlu yönde etkiler (Özbay, 2014). Bu sebeple okullarda yapılan okuma alışkanlığı geliştirme etkinliklerinin gruplar üzerinden de yürütülmesi ve okuma alışkanlığı gelişen öğrencilerin diğer öğrencileri etkilemesi sağlanmalıdır (Balcı, 2013). Bununla birlikte 8. sınıf öğrencilerininse sınav kaygısı sebebiyle kitap okumaya daha az zaman ayırdıklarını söylemek mümkündür.

Günlük kitap okuma süresi arttıkça öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarının olumlu yönde gelişme gösterdiği belirlenmiştir. Günlük kitap okuma değişkeni açısından olumlu tutum ve alışkanlık boyutunda küçük, olumsuz tutum ve alışkanlık boyutunda küçük düzeyde etki görülmüştür. Günlük kitap okuma süresi değişkeni, üstbilişsel farkındalığa küçük düzeyde etki etmektedir. Günde 0-30 dakika kitap okuyan öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarının üstbilişsel farkındalıklarını yordama düzeyini belirlemek için yapılan basit doğrusal regresyon analizinde, öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlığının, üstbilişsel farkındalıktaki değişimin %3'ünü açıkladığı, günde 31-60 dakika kitap okuyan öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarının üstbilişsel farkındalıklarını %5 ve 61-90 dakika okuyanlarda %3 açıkladığı görülmüştür. Araştırmada öğrencilerin en çok günlük 31-60 dakika arası okuma yaptıkları da görülmektedir. Deniz (2015), Odabaş ve diğerleri (2008) ve Sarıkaya'nın (2018) yaptıkları araştırmalarda da öğrencilerin büyük çoğunluğunun günlük olarak kitap okumaya yarım saatle bir saat arasında yani alt ve orta seviyede zaman ayırdıkları tespit edilmiştir. Babalola (2020) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada öğrencilerin çoğunun nadiren okuduğu, okumaya günde iki saatten az zaman ayırdığı, yalnızca ödev verildiğinde veya sınav yaklaştığında okudukları tespit edilmiş; bu nedenle de ebeveynlerin çocuklarına erken yaşta okumaya başlamayı öğretmeleri ve onlar için okuma materyalleri sağlamaları, öğretmenlerinse öğrencileri okuma yazma etkinliklerine dâhil etmeleri önerilmiştir. Jian ve Ya-Ting (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise yapısal eşitlik modellemesi ve aracılık analizi sonuçları veli ve öğretmen desteğinin okuma miktarını olumlu ve anlamlı şekilde yordadığını, veli ve öğretmen desteğinin okuma miktarı üzerindeki etkisinin hedef yönelimi aracılığıyla aracılık ettiğini göstermiştir.

Öğrencilerin günlük bilgisayar kullanma ve televizyon izleme süresi değişkenlerine göre yapılan analizler sonucu kitap okuma tutum ve alışkanlığıyla üstbilişsel farkındalıkları arasında

anlamli farklar bulunmuştur. Günlük bilgisayar kullanım süresiyle ölçeğin olumlu ve olumsuz tutum alışkanlık boyutlarında orta büyüklükte etki görülmüştür. Günlük bilgisayar kullanma değişkeni, üstbilişsel farkındalığa orta düzeyde etki etmektedir. Günlük televizyon izleme süresiyle ölçeğin olumlu ve olumsuz tutum alışkanlık boyutlarında küçük düzeyde etki görülmüştür. Günlük bilgisayar kullanma değişkenininse üstbilişsel farkındalığı küçük düzeyde etkilediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin bilgisayar kullanma ve televizyon izleme süreleri arttıkça olumlu tutum ve alışkanlıklarının ve üstbilişsel düzeylerinin azaldığı, olumsuz tutum ve alışkanlıklarının arttığı belirlenmiştir. Yapılan araştırmalar sonucu üç saatten fazla televizyon ve internet başında zaman geçiren çocukların ileride dikkatlerini toplamada sorun yaşadıklarını göstermektedir (Odabaş, 2008). Dikkat toplamakta zorlanan çocukların kitap okuma konusunda ve bilişsel faaliyetlerde yeteri kadar iyi olamayacağı açıktır. Deniz'in (2015) yaptığı araştırmaya göre öğrencilerin, kitap okumalarına internet ve bilgisayarla meşgul olmalarının %10, televizyon izlemelerinin %7 oranında olumsuz etkilediği görülmüştür. Buna rağmen öğrencilerin boş zamanlarında bilgisayar kullanma ve televizyon izlemeyi ilk iki sırada tercih ettikleri, kitap okumayı ise son sırada tercih ettikleri belirlenmiştir (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007).

Okuma tutum ve alışkanlıklarının gelişmesi için öğrenciler küçük yaşlardan itibaren kitaplarla tanıştırılmalı, yaşlarına uygun ve ilgilerine yönelik olan kitaplarla okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır. Özellikle erkek öğrencilerde okuma tutum ve alışkanlığının daha fazla geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Bunun için kitap okumayı zevkli hâle getirmek, erkek öğrencilere yönelik oyunlarla kitap okuma etkinlikleri yapmak yararlı olabilir. Üstbilişsel farkındalığı okuma tutum ve alışkanlığı dışında birçok değişkenin etkilediği düşünüldüğünden bu konuda çalışma yapılması ve erkek öğrencilerin kitap okuma tutum ve alışkanlıklarının geliştirilmesinin yanı sıra erkek öğrencilerin üstbilişsel farkındalığını etkileyen diğer değişkenler göz önünde bulundurularak etkinlikler yapılması önerilmektedir. Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre yapılan analizler sonucu 5.sınıf öğrencilerinin olumlu okuma tutum ve alışkanlıklarıyla üstbilişsel farkındalıklarının 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden daha fazla olduğu görülmüştür. 6. sınıf öğrencilerinin de 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden daha fazla olumlu okuma tutum ve alışkanlıklarına sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yaş ilerledikçe okumanın azalmasında öğrencilerin ergenlik dönemine girmelerinin etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin bu dönemde kitaplardan uzaklaşmaması için ilgilerini çekecek kitap önerilerinde bulunulabilir. Öğrencilerin kitaplarla iç içe olmaları onların bilişsel faaliyetlerinin gelişmesinde oldukça etkilidir. Gün içinde daha fazla kitap okumalarını sağlamak ve kitapları sevdirebilmek için yaşlarına ve ilgilerine göre olan kitaplar önerilmeli, ailesiyle beraber kitap okuma saati yapılmalı, kitap okumada aile öğrenciye rol model olmalıdır. Aileden kitap okuma sevgisiyle okula gelen öğrencilerin, okulda da kitaplarla iç içe olacağı bir ortam sağlanmalıdır. Bunun için öğrencilerle kitap okuma etkinlikleri yapılabilir, okunan kitapların anlatımının yapılması istenebilir, kitap okumanın önemine dair okula afişler asılıp bu konuyla ilgili bilgilendirici sunumlar yapılabilir, okuma yarışmaları düzenlenebilir ve öğrenciler kitap fuarlarına götürülerek kitaplarla buluşturulabilir. Tüm bunlar öğrencilerin kitaba karşı olumlu tutum ve alışkanlık geliştirmesinde etkili olacağından öğrencinin gün içerisinde kitaba ayırdığı süre de artacaktır. Öğrencilerin günlük kitap okuma sürelerinde okul kadar ev ortamı da önemli olduğundan veli-okul iş birliği artırılmalıdır. Gün içerisinde fazlaca bilgisayar kullanmalarının ve televizyon izlemelerinin, zaman algılarının bozulmasında, zamanla dikkat ve odaklanma sorunu yaşamalarında olumsuz etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu durum öğrencilerin zihinlerini toplamalarına engel olacağından kitaba odaklanmalarını engelleyebilir, kitaba ayıracakları sürenin kısalmasına sebep olabilir. Bilgisayarın öğrenciler tarafından genel olarak sosyal medya ve oyun oynama amaçlı kullanımı, ders çalışma amaçlı kullanımından fazladır. Bu sebeple öğrencilerin bilgisayarı faydalı olarak kullanmaları konusunda bilinçlendirilmeleri, oyun oynama ve sosyal medyada vakit geçirme sürelerinin aileleri tarafından kontrol altında tutulması gerekmektedir. Öğrencilerin teknolojiyi olumlu yönde ve gerektiği kadar kullanabilmeleri için öğretmenleri tarafından da desteklenmeleri gerekmektedir.

Araştırmacıların öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarına etki eden değişkenlere göre yapacağı kapsamlı bir çalışma alanyazına katkı sağlayacaktır. Zira anne-baba meslek durumunun üstbilişsel farkındalığa etkilerine dair yeteri kadar çalışma bulunmamaktadır. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının, olumlu tutumların etkisiyle şekillendiği düşünüldüğünden kitaba karşı olumlu tutum geliştirme ve kitap okuma arasındaki ilişki üzerine çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalardaki amaç öğrencilerde kitaba karşı olumlu tutumun ve sonrasında alışkanlığın geliştirilebilmesi için yapılabilecek etkinlikler üzerine de olabilir.

KAYNAKÇA

- Applegate, A. J., Applegate, M. DeKonty, Mercantini, M. A., McGeehan, C. M., Cobb, J. B., DeBoy, J. R., et. al. (2014). The peter effect revisited: reading habits and attitudes of college students. *Literacy Research and Instruction*, 53(3), 188-204.
- Akın, E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve yazma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 54, 469-483.
- Akkaya, N. ve Özdemir, S.(2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi: İzmir-Buca Örneği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-96
- Aksaçlıoğlu, A. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Akpınar, B. (2011). Biliş ve üstbiliş (metabiliş) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi *Turkish Studies*, 6(4), 353-365.
- Alkan, M. (2015). *Anahtar kelimelerle eğitim bilimleri*, Ankara: Yargı Yayınevi.
- Altunkaya, H. ve Erdem, İ. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Kaygıları ve Okuduğunu Anlama Becerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 59-77.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi).Selçuk Üniversitesi Türkçe Eğitimi Koleksiyonu.
- Arthur, J., Waring, M., Coe, R. ve Hedges, L. V. (2017). *Eğitimde araştırma yöntemleri ve metodolojileri*. Erözkan, A. ve Büyükköksüz, E. (Trans. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bağcı, H. ve Unveren, D. (2020). Investigation the relationship between metacognitive awareness of reading strategies and self-efficacy perception in reading comprehension in mother-tongue: sample of 8th graders. *International Journal of Educational Methodology*, 6(1) 83-98.
- Bağçeci, B. , Döş, B. ve Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566.
- Bahtiyar, A. ve Can, B. (2016). Fen öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ile bilimsel araştırmaya yönelik tutumların incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 47-58.
- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 452-477.
- Baki, Y. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin okumaya ilişkin kaygı ve tutumlarının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42(191), 371-395.

- Babalola, J. O. (2020). Evaluating reading habit among junior secondary school students in ekiti state in Nigeria. *International Journal of Language Education*, 4(1), 74-80.
- Balcı, A.(2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 265-300.
- Balcı, A.(2013). *Okuma ve Anlama Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A., Uyar, Y. ve Büyükkız, K.K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumların incelenmesi, *Turkish Studies*, Volume 7(4), 965-985.
- Bano, J., Jabeen, J. & Qutoshi, S. B. (2018). Perceptions of teachers about the role of parents in developing reading habits of children to improve their academic performance in schools. *Journal of Education and Educational Development*, 5(1), 42-59.
- Barnett, J.E. & Irwin, L. (1994). The effects of classroom activities on elementary students' reading attitudes. *Reading Improvement*, 31(2), 113-21.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(29),73-92.
- Belet, D. Ş. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86, ISSN: 1304-9496.
- Berkant, H.G. ve Tüzer, A.(2017). Sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve sayısal ders başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 171-190.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Capin, P., Cho, E., Miciak, J., Roberts, G. & Vaughn, S. (2021). Examining the reading and cognitive profiles of students with significant reading comprehension difficulties. *Learning Disability Quarterly*. Aug2021, 44(3), 183-196. <https://doi.org/10.1177%2F0731948721989973>.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: desen ve analiz*. (A. Aypay, Trans. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Clark, C. & Hawkins, L. (2011). Public libraries and literacy: young people's reading habits and attitudes to public libraries, and an exploration of the relationship between, *Trust*. 20.
- Coşkun, E.(2003). Çeşitli değişkenlere göre lise öğrencilerinin etkili okuma becerileri ve bazı öneriler. *TÜBAR*, 13, 102-130.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. Ekşi, H. (Trans. Ed.). İstanbul: EDAM.
- Çakıcı, D. (2007). Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 65-82.
- Demir, S. (2015). Üniversite öğrencilerinin okuma tutum ile alışkanlıkları üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(4), 1657-1671.
- Demiroğlu Memiş, A. ve Kandemir, H. (2019). The relationship between the study habits and attitudes and metacognitive reading comprehension self-awareness, reading comprehension self-awareness, reading comprehension, reading attitudes, *World Journal of Education*, 9(4), 133-145. <https://doi.org/10.5430/wje.v9n4p133>.
- Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3(2), 46-64.

- Desoete, A. & Roeyers, H. (2002). Off-line metacognition - a domain-specific retardation in young children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25, 123-139.
- Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve üstbilişe dayalı öğretim, *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, 6-20.
- Dunér, D. & Ahlberger, C. (2019). *Cognitive history: mind, space, and time*. Berlin: De Gruyter Oldenbourg. eBook.
- Durualp, E., Çiçekoğlu, P. ve Durualp, E.(2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 116-13.
- Dündar, H. & Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171).
- Flavell, J.H.(1979). "Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry". *American Psychologist*, 34, 906-911
- Gelen, İ. (2004). Bilişsel farkındalık stratejilerinin türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi, *XII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A. ve Nancy, L. L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri: desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım*. Turan, S. (Trans. Ed.). Ankara: NOBEL.
- Gönen, M., Öncü, E. Ç. ve Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 164.
- Güngör, E., (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gürefe, N. (2015). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 237-246.
- Gür Erdoğan, D. ve Demir, Y. E. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 85-96.
- Hare, V. C., & Smith, D. C. (1982). Reading to remember: studies of metacognitive reading in elementary school-aged children. *The Journal of Educational Research*, 75(3), 157-164. <https://doi.org/10.1080/00220671.1982.10885373>.
- Jaleel, S. & Premachandran. P. (2016). A study on the metacognitive awareness of secondary school students. *Universal Journal of Educational Research*, 4(1), 165-172, <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2016.040121>.
- Jian, X. & Ya-Ting, H. (2020). Enlarging English reading amount in hong kong primary schools: do social support and goal orientation matter?, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(8), 686-701. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1636054>.
- Jones, J. S., Milton, F., Mostazir, M. & Adlam, A. R. (2020). The academic outcomes of working memory and metacognitive strategy training in children: A double-blind randomized controlled trial. *Developmental Science [Dev Sci]*, ISSN: 1467-7687, 2020 Jul. 23(4), e12870; Publisher: Wiley-Blackwell; PMID: 31134713.
- Karagöz, B., & Şeref, İ. (2019). Okuma alanındaki araştırmaların bibliyometrik özellikler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 781-799.
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS uygulamalı nitel-nicel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Ankara: NOBEL.

- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği (ÜBFÖ-Ç) a ve b formları geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikologlar Derneği*, 87-103.
- Karataş, K. ve Başbay, M. (2014). Öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinin eleştirel düşünme eğilimi, genel öz yeterlik ve akademik başarı açısından yordanması. *İlköğretim Online*, 13(3), 916-933.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *TÜBAR-XXVII*, 457-475.
- Koç, C. ve Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 14, 745 – 778.
- Kush, J. C.& Watkins, M.W. (1996). Long term stability of children's attitudes toward reading. *The Journal of Educational Research*. 89(5), 315-319.
- Kuş, Z. ve Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları: (ilgi, alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri), *Türk Kütüphaneciliği*, 24(1), 11-32.
- Martin, H. (2020). Troubling trends: an international decline in attitudes toward reading. IEA compass: briefs in education, *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* (Netherlands).
- Mäkipää, T., Kallio, M. & Hotulainen, R. (2021). Finnish general upper secondary students' metacognitive awareness in foreign language learning. *Reflective Practice*. 22(4), 446-458. 13p. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1913720>.
- McKenna, M. & Kear, D. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *Reading Teacher*, 43, 626–639.
- Melanlıoğlu, D. (2014). Üstbiliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- Memiş, A ve Arıcan, H. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel üstbiliş düzeylerinin cinsiyet ve başarı değişkenleri açısından incelenmesi. *KaraelmasJournal of Educational Sciences*, 76-93.
- Nash, S. & Ditzel. (2010). Metacognitive reading strategies can improve self-regulation. *Journal of College Reading and Learning*, 40(2), <https://doi.org/10.1080/10790195.2010.10850330>.
- Neuman, W. L. (2017). *Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar I. cilt*. Özge, S. (Trans.). Ankara: Yayın Odası.
- Odabaş, H., Odabaş Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası Dergisi*, 9(2), 431-465.
- Oktay, A. (1982). Okul öncesi dönemde öğrenme ve okumaya hazırlıklı olmak. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 7(39), 11-18.
- Özbay, M. (2014). *Anlama Teknikleri: Okuma Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özsoy, G. (2006). *Problem çözme ve üstbiliş*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildirileri, Cilt II, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ramasamy, K. & Padma,, P. (2020). Does the gender influence the reading habits, preferences and attitudes of school students?: a case study. *Library Philosophy & Practice*. 2020, 1(54), 54.
- Rapchak, M. E. (2018). Collaborative learning in an information literacy course: the impact of online versus face-to-face instruction on social metacognitive awareness. *Journal of*

- Sallabaş, E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Sarıkaya, B. (2018). Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(20), 278-289.
- Sever, S. (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sheikh, I., Soomro, K. A. & Hussain, N. (2019). Metacognitive awareness of reading strategies, reading practices and academic attainments of university students. *Journal of Education and Educational Development*, 6(1), 126-137.
- Sherri, L. H., & Craig S. S. (2002). Becoming an engaged, self-regulated reader. *Theory into Practice*, 41(2), 102-109.
- Smith, J., Smith, L., Gillmore, M., & Jameson, A. (2012). Students' self-perception of reading ability, enjoyment of reading and reading achievement. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 202-206.
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A. & Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 67-84.
- Şahin, A.(2009). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 215-232.
- Şuteu, L. (2021). Teachers' beliefs about classroom practices that develop students' metacognition and self-regulated learning skills. *Acta Didactica Napocensia*. 2021, 14(1), 165-173. 9p. DOI: 10.24193/adn.14.1.13.
- Taylor, B. M. & Pearson, P. D. (2002). *Teaching Reading: Effective Schools, Accomplished Teachers*. Routledge.
- Tonks, S. M., & Taboada, A. (2011). Developing self-regulated readers through instruction for reading engagement. In B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (173-186). New York: Routledge.
- Tuna, L. (2016). *Okuma stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ulu, H.(2009). Examining the relationships between the attitudes towards reading and reading habits, metacognitive awarenesses of reading strategies, and critical thinking tendencies of pre-service teachers. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(1), 169-182.
- Yılmaz, B. (1989). Okuryazarlık ve okuma alışkanlığı üzerine. *Türk Kütüphaneciliği*, 3(1), 48-53.
- Yunus, M., Setyosari, P. & Utaya, S. (2021). The relationship between achievement motivation, metacognitive awareness, attitudes and problem-solving abilities in students. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(1), 32-45.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Reading is a mental activity based on the perception, interpretation, comprehension and interpretation of words through sense organs, and reading starts with school, it continues until death and it can be improved. (Sever, 2011). Individuals who form a positive attitude towards reading through education at school develop reading behavior, and they obtain the habit of reading over time. Reading habit, on the other hand, is the individual's continuity in the act of reading, being able to continue reading depending on different views and sources, performing effective readings, and at the same time evaluating what is read from a critical point of view (H.Odabaş, Y.Odabaş & Polat, 2008). Reading habit is important for individuals to develop themselves, to look at events from a different perspective, to acquire new information and to question the information they have acquired. Individuals with this competence are expected to be aware of their own learning and to know themselves. Therefore, cognition, metacognition and metacognitive awareness are important. Cognition is defined as reasoning, knowing, knowledge, memory, learning the world and making sense of the world (Alkan, 2016). Metacognition, on the other hand, is a part of cognition and it is the awareness of one's learning and learning to learn (Akpunar, 2011). When we associate the term cognitive awareness, which includes the concepts of cognition and metacognition, with reading skill, we can define it as follows: Cognitive awareness is the pre-planning of the reading action, checking whether the text is understood during reading, arranging the reading according to the situation, and evaluating whether the predetermined goals related to the subject have been achieved after reading, and whether the text is understood correctly (Karatay, 2010). There is a significant relationship between reading strategies, reading comprehension and metacognitive awareness. For this reason, it is believed that there will be a significant relationship between reading attitudes and habits and metacognitive awareness and that the study will contribute to the literature. In this context, the aim of the research is to determine the relationship between students' reading attitudes and habits and their metacognitive awareness and to examine this relationship in terms of various variables.

Method

The research was carried out in quantitative type relational survey model. While determining the sample of the study, stratified sampling method were used. Secondary school students in Malatya were preferred. Data were collected from 1327 students in total. 46 scales were not included in the analysis process due to situations such as not coding, marking more than one option, and sloppy coding. For this reason, analyzes were carried out on 1281 scales. Two scales were used as data collection tools: The Reading Attitude and Habits Scale was developed by researchers. "Metacognitive Awareness Inventory for Children" developed by Sperling, Howard, Miller & Murphy (2002) and adapted into Turkish by Karakelle & Saraç in 2007, has been used with the necessary permissions. The collected data were analyzed with the SPSS program. Percentage and frequency techniques were used in the analysis of the personal data of the participants in the study. In the comparisons made according to the gender of the participants, the independent groups t-test was preferred from the parametric tests. Analysis of variance was used in the analyzes carried out with variables such as class, education levels of parents, occupations of parents, reading books, watching TV and internet use. If the data did not show a normal distribution, the nonparametric Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis tests were preferred. In addition, Pearson correlation was used to determine the relationship between students' reading attitudes and habits and their metacognitive awareness levels. Simple linear regression analyzes were preferred to determine the predictive relationship. The findings obtained as a result of the analyzes were tabulated and interpreted based on the literature.

Discussion and Conclusion

In order to develop reading attitudes and habits in students, they should be introduced to books from an early age. It should be tried to gain the habit of reading with books that are suitable for their age and interest. There is a need for further development of reading attitudes and habits, especially in male students. For this, it may be useful to make reading enjoyable and to do reading activities with games for male students. It can be said that students' entering adolescence period

is effective in the decrease in reading as the age of the students increases. In order for students not to be distracted from books during this period, book suggestions can be made that will attract their attention. Negative attitudes towards books can be prevented by preparing various book reading activities. It can be said that the students' excessive use of computers and watching television during the day are effective in the deterioration of their perception of time, and in having problems with attention and focus over time. For this reason, it may be useful to raise awareness of students about the use of computers, and to arrange the time they spend playing games and spending time on social media by their families. In order for students to use technology in a positive way and as much as necessary, they should also be guided by their teachers. At the same time, considering the place of metacognitive awareness in Turkish education (reading, speaking, listening and writing skills), studies to increase students' metacognitive awareness will be important in terms of Turkish education.

Erken Çocuklukta Bilimsel Süreç ile Öz-Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki*

The Relationship between Science Process and Self-Regulation Skills in Early Childhood

Ahmet Erol¹, Asiye İvrendi², Özge Özcan³

¹Sorumlu Yazar, Dr, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Temel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye, ahmete@pau.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0000-0002-7538-952X>)

²Prof. Dr, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Temel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye, aivrendi@pau.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0000-0002-0555-9247>)

³Doktora Öğrencisi, Okul Öncesi Eğitimi Programı, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye, ozgeozcan21@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0000-0001-8687-5956>)

Geliş Tarihi: 12.04.2022

Kabul Tarihi: 18.07.2022

ÖZ

Bu çalışmada, 4-6 yaş çocuklarının bilimsel süreç becerileri ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. İlişkisel tarama yöntemiyle yürütülen araştırmanın verileri, öğretmen görüşlerine dayalı öz-düzenleme becerileri ölçeği ve fen süreçleri gözlem formu aracılığıyla elde edilmiştir. Çalışma 223 çocuk ile yürütülmüştür. Verilerin analizinde Pearson çarpım-moment korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Analizlerin sonucunda çocukların öz-düzenleme becerileri ile bilimsel süreç becerileri arasında istatistiksel olarak pozitif yönde orta düzey bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bilimsel süreç becerileri toplam puanı, öz-düzenleme becerileri alt boyutlarından engelleyici kontrol, çalışma belleği ve dikkat ile istatistiksel olarak pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki göstermektedir. Öz-düzenleme becerileri toplam puanı, bilimsel süreç becerileri alt boyutlarından fen süreçleri kontrol listesi, bilimsel tutumun gözlemsel envanteri ve sorun çözme kontrol listesi alt boyutları ile istatistiksel olarak pozitif yönde orta düzeyde ilişkilidir. Ayrıca, regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin *t* puanları incelendiğinde, öz-düzenleme becerileri alt boyutlarından dikkat, engelleyici kontrol, çalışma belleği ve okul öncesi eğitime devam yılı ve anne öğrenim durumu gibi bağımsız değişkenlerin bilimsel süreç becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Ulaşılan sonuçlar, öz-düzenleme becerilerinin bilimsel süreç becerilerinin gelişimi için önemli olabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk, öz-düzenleme becerileri, bilimsel süreç becerileri.

ABSTRACT

This study investigated the correlation between self-regulation skills and science process skills of 4-6-year-old children. Using the relational survey method, the teacher-reported self-regulation skills scale and science observation form were used to gather the data. The study was conducted with 223 children. Pearson's product-moment correlation analysis and multiple regression techniques were used to analyze the data. The results revealed a moderately positive correlation between preschool children's self-regulation

* Bu çalışma, 7. Uluslararası Okul Öncesi Öğretmenliği Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

and science process skills. Science process skills' total score showed a moderately positive correlation with inhibitory control, working memory, and attention, sub-dimensions of self-regulation skills. The overall score of self-regulation skills had a moderately positive correlation with the sub-dimensions of the science process checklist, observational inventory of scientific attitude, and problem-solving checklist. In addition, when the t scores regarding the significance of the regression coefficients were examined, attention, inhibitory control, working memory, and the independent variables, such as preschool education attendance and mother's education level, were significant predictors of scientific process skills. The results show that self-regulation skills may be essential for the development of science process skills.

Keywords: Early childhood, self-regulation skills, science process skills.

GİRİŞ

Son yıllarda, erken çocuklukta bilimin önemi ile ilgili çalışmaların sayısı artmaktadır (Counsell vd., 2016; Güven ve Yılmaz, 2020; Kuru ve Akman, 2017). Bunun başlıca sebebi, küçük çocukların bilimin temel fikirlerini ve uygulamalarını öğrenme potansiyellerinin eğitimciler de dahil olmak üzere çoğu yetişkinin düşündüğünden daha yüksek olmasıdır (Moonmav, 2013; Worth, 2010). Bununla birlikte bilim, yalnızca gelecekteki bilimsel anlayış için bir temel oluşturmaya değil, aynı zamanda öğrenme için gerekli olan beceriler ve tutumlar oluşturmaya da hizmet etmektedir (Worth, 2010, 2019). Bu nedenle, erken çocukluk eğitim ortamlarında çocukların bilimsel beceri ve anlayışlarını destekleyici ve genişletici deneyimlere yer verilmesi önem taşımaktadır (National Research Council [NRC], 2007; National Science Teachers Association [NSTA], 2014).

Araştırmacılar arasında erken çocukluk döneminde fen eğitiminin çocukların merakını, bilime yönelik tutumlarını ve ilgilerini etkilediği konusunda ortak bir görüş hâkimdir (Fridman, Eden ve Spektor-Levy, 2020; Trawick-Swith, 2013; Worth, 2019). Ancak, erken çocukluk fen eğitimi ile ilgili yapılmış çeşitli araştırmalar incelendiğinde çocukların fen öğrenim sürecinde kullandığı bilimsel süreç becerilerini etkileyen unsurlar ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Albay ve Akman, 2020; Büyüктаşkapu, Çeliköz, Akman, 2012; Fridman vd., 2020; Trundle ve Saçkes, 2015). Oysaki, çocukların doğal merakı onları bilimsel süreç becerilerini kullanmaya teşvik etmektedir. Bilimsel keşifle meşgul olmak ise, kendi kendini düzenleme yeteneği olan öz-düzenleme becerilerinin kullanımını gerektirmektedir (Fridman, vd., 2020; Gropen, Clark-Chiarelli, Hoisington ve Ehrlich, 2011). Bu noktadan hareketle, yapılan bu çalışma, bilimsel süreç becerileri ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular sunmaktadır.

1.1. Erken çocuklukta bilimsel süreç becerileri

Bilimin amacı, doğal dünyayı bilimsel sorgulama olarak bilinen bir süreçle anlamaktır (Worth, 2010). Bilimsel sorgulama, bilim insanlarının doğal dünyayı incelediği çeşitli yolları ve bilimsel bilgi ve anlayışı geliştiren etkinlikleri ifade etmektedir (NRC, 1996). Bilimsel sorgulama, bilimsel süreç becerilerinin kullanımını içeren aktif ve döngüsel bir süreçtir (Hamlin ve Wisneski, 2012, NSTA, 2014). Bilimsel sorgulama sürecine, deneyimler yoluyla bireylerin zihninde meydana gelen kavramsal değişiklikler ve bilimsel anlama isteği yön vermektedir (Kuhn, 2011; Zimmerman, 2007). Yaşamın ilk yıllarında tüm çocuklar içinde yaşadıkları dünyayı tanımak ve anlamak isterler. Bu tanıma ve anlama çabalarının altında ise küçük çocuklar için fen eğitiminin de temelinde olan, belirsizlik durumunun tetiklediği merak duygusu yatmaktadır (Bredenkamp, 2015; Jirout ve Zimmerman, 2015). Alanyazın çocukların dünyayı tanıma ve anlama sürecinde soru sorma, hipotezler kurma, gözlem yapma, deneyleri ve olayları anlayabilme, keşfetme ve bu süreçleri açıklayabilme gibi bilimsel süreçleri kullandığını göstermektedir (Andiema, 2016; Klahr, Zimmerman ve Jirout, 2011; Legare, 2012; NSTA, 2014). Çocuklar bilimsel süreçler yoluyla öğrenmekte (Bredenkamp, 2015) ve bu öğrenmeleri yoluyla dünyayı anlamlandırmaya başlamaktadırlar. Çocuklar, gözlem yoluyla benzerlikleri ve

farklılıkları fark ederek, sorular sorarak, dış dünyayı gözlemleyerek, olayları tahmin ederek, gözlemedikleri süreçler hakkında açıklamalar yaparak bilimsel süreç becerilerini sergilemektedirler (Counsell vd., 2016; Worth, 2010). Dolayısıyla, bilimsel süreç becerilerini kullanmak çocukların yaşamlarının bir parçası haline gelmekte ve bir zihin alışkanlığı olmaktadır.

Bilimsel süreç becerileri araştırmacılar tarafından farklı şekillerde kategorize edilse de (Martin, Sexton, Franklin, Gerlovich ve McElroy, 2009; Moonmav, 2013; Lind, 2005; Saracho ve Spodek, 2008), erken çocuklukta temel bilimsel süreç becerileri vurgulanmaktadır. Temel bilimsel süreç becerileri; gözlem, karşılaştırma, sınıflandırma, ölçme, iletişim, tahmin etme, çıkarım yapma ve yorumlamayı içermektedir (Martin vd., 2009; Moonmav, 2013).

Gözlem, çocukların çevrelerinde yer alan ve gün içerisinde karşılaştıkları, kullandıkları nesne, olay ya da canlılar hakkında bilgi toplamaları olarak ifade edilmektedir (Lind, 2005). Çocuklar, gözlem yapma becerilerinden hareketle, nesnelere benzerlikleri ve farklılıklarına göre karşılaştırmakta (Moonmav, 2013; Lind, 2005); nesnelere, olayları, bilgileri düzenlemek için sınıflandırma yapmaktadırlar (Hammerman, 2006). Ölçme, nesnelere uzunluk, ağırlık, mesafe ve hız gibi belirli özelliklerini karşılaştırmak veya ölçmek için bir yöntemi formüle etmeyi veya kullanmayı içermektedir (Moonmav, 2013). İletişim, bir eylemi ya da olayı tanımlamak için sözcükler, eylemler, grafik veya semboller kullanmayı gerektirmektedir (Abruscato ve Derosa, 2010). Tahmin etme, bilimsel araştırmaya rehberlik eden önceki deneyimlere dayalı bir fikir veya beklenti oluşturmaktır (Abruscato ve Derosa, 2010; Moonmav, 2013). Çıkarım yapma ise tekrarlanan gözlemlere veya deneylere dayalı bir varsayım oluşturma süreci olarak açıklanmaktadır (Moonmav, 2013).

Yapılan çalışmalar, erken çocuklukta vurgulanan söz konusu becerilerin birçok değişkenle ilişkili olduğuna işaret etmektedir (Güven ve Yılmaz, 2020; Kuru ve Akman, 2017; Sezer, 2019; Tok, 2019). Çocukların bilimsel süreç becerilerinin, matematik kavramları (Kuru ve Akman, 2017), görsel ve işitsel dikkat becerileri (Güven ve Yılmaz, 2020), yılmazlık düzeyleri (Tok, 2019) ve öğrenme stilleri (Sezer, 2019) ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Ancak, erken çocuklukta bilimsel süreç becerileri ve öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda çalışma olduğu dikkat çekmektedir.

1.2. Erken çocuklukta öz-düzenleme becerileri ve ilişkili olduğu değişkenler

Öz-düzenleme, bireyin düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını amacına yönelik olarak düzenleyebilme kapasitesini ifade etmekte (McClelland ve Cameron, 2012; McClelland, Geldhof vd., 2018) ve en yalın haliyle durma, düşünme ve sonra harekete geçme becerisi şeklinde tanımlanmaktadır (McClelland ve Tominey, 2015). Öz-düzenleme bilişsel, duygusal ve davranışsal süreçleri içeren çok boyutlu bir yapıdır. (McClelland ve Cameron, 2012; Vohs ve Baumeister, 2011). Bilişsel boyut yürütücü işlevler olarak ifade edilmekte ve çalışma belleği, engelleyici kontrol ve dikkat esnekliği bileşenlerini kapsamaktadır (McClelland ve Cameron, 2012; Skibbe, Connor, Morrison ve Jewkes, 2011). Çalışma belleği, çocukların yönergeleri akılda tutmalarını, hatırlamalarını ve bu yönergeleri takip etmelerini sağlamaktadır (Gathercole ve Pickering, 2000). Engelleyici kontrol, çocukların güçlü içsel eğilimlerini veya dürtüsel tepkilerini engelleyebilmelerini ve bunun yerine daha uygun yanıtlar üretebilmelerini sağlamaktadır (Diamond, 2013). Son olarak, dikkat esnekliği çevrede dikkat dağıtıcı bir unsur olsa bile çocukların dikkatini bilinçli bir şekilde yeni bir duruma kaydırabilmelerini ve bunu sürdürdüklerini sağlamaktadır (Blair ve Diamond, 2008; Blair ve Ursache, 2011; Rothbart ve Posner, 2005).

Duygu düzenleme, en yalın hâliyle bireyin bir amaca yönelik olarak olumlu ya da olumsuz duygu durumlarını yönetebilme becerisidir (Whitebread ve Basilio, 2012). Başka bir ifadeyle bireyin duygusal uyarılmalarını günlük yaşamına uyum sağlayacak biçimde düzenleme çabasıdır (Hoffmann ve Russ, 2012; Whitebread ve Basilio, 2012). Duygu düzenleme, bireyin duygusal olarak zorlu bir durum karşısında dürtüsel tepkiler vermek yerine, uygun alternatif

tepkiler verebilmesini içerdiğinden öz-düzenlemenin bilişsel boyutuyla iç içe geçmiş bir şekilde işlev göstermektedir (Murray, Rosanbalm, Christopoulos ve Hamoudi, 2015; Whitebread ve Basilio, 2012).

Davranışsal öz-düzenleme ise dikkat etme, yönergeleri takip etme ve uygun olmayan davranışları engelleme becerileri şeklinde tanımlanmakta (McClelland, Cameron, Wanless vd., 2007b) ve yürütücü işlevlerin dışavurumu olarak değerlendirilmektedir (McClelland ve Cameron, 2012; McClelland, Cameron, Wanless vd., 2007b; Ponitz, McClelland, Matthews ve Morrison, 2009). Davranışsal öz-düzenleme becerisi, bir problemin çözümü için gerekli kuralları hafızada tutmayı, problem durumunun amacına uygun olarak bazı kuralları kullanmamayı ve bunun yerine başka kuralları uygulamaya koymayı mümkün kılmaktadır (Gropen, Clark-Chiarelli, Hoisington ve Ehrlich, 2011). Bu çalışmada, öz-düzenlemenin bilişsel ve davranışsal boyutu üzerinde durulmaktadır.

Çocukların güçlü bir öz-düzenlemeye sahip olması, erken yıllardan itibaren eğitim ortamlarında uygun davranışlar sergileme becerisi ve akademik başarı ile ilişkilendirilmektedir (Blair, 2002; Bronson, 2000; McClelland, Cameron, Duncan vd., 2014; McClelland, Gonzales vd., 2021; Ponitz, McClelland, Matthews vd., 2009). Öz-düzenleme becerisi gelişmiş çocuklar bilinçli şekilde amacına yönelik eylemde bulunabilmekte, kendi davranışını kontrol edebilmekte (Bodrova ve Leong, 2007) ve davranışlarını gerçekleştirmeden önce o davranışın sonuçlarını düşünebilmektedir (Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson, 2007). Bununla birlikte, bir etkinlik esnasında yeni kurallara ve durumlara kolayca uyum sağlayabilmekte (Eisenberg, 2012), diğer çocuklara yardımcı olabilmekte, onlarla paylaşımlarda bulunabilmekte ve onları rahatlatabilmektedir (Berk, 2013). Bu davranışlara; sınıf ortamında çocuğun konuşmak için parmak kaldırması, öfkelenildiğinde arkadaşına vurmak yerine daha uygun tepkiler üretebilmesi örnek olarak verilebilir (Ponitz, McClelland, Jewkes vd., 2008).

Bununla birlikte, davranışsal öz-düzenleme becerileri bilimsel bir problem çözme sürecinde de kullanılmaktadır. Örneğin, davranışları üzerinde giderek kontrol sahibi olan çocuk, dikkatini bir problemi çözmeye odaklamakta, o problemin çözümü için izlemesi gereken adımları takip etmekte ve süreç esnasında bir etkinliği bitirmeden diğerine geçme, oyuncaklarla oynama gibi içsel eğilimlerini engellemektedir (Gropen vd., 2011).

Alanyazındaki çok sayıda araştırma öz-düzenleme becerisinin çocukların şimdiki ve ilerleyen yıllardaki okul başarısı üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır (İvrendi, 2016; Pandey vd., 2018; Robson, Allen ve Howard, 2020). Örneğin, Robson vd. (2020) çocukluk dönemindeki öz-düzenleme becerisinin şimdiki ve gelecekteki etkilerini inceledikleri kapsamlı bir meta-analiz çalışması yapmışlardır. Çalışma sonucunda, okul öncesi dönemdeki öz-düzenleme becerisinin ilkokul yıllarındaki sosyal yeterlik, okula katılım ve akademik başarı ile pozitif bir ilişkiye sahip olduğunu; davranış problemleri ve akran zorbalığıyla ise negatif bir ilişkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bilimsel kanıtlar öz-düzenleme becerileri ile matematik becerisi arasında güçlü bir ilişki olduğunu (Allan, Hume, Allan, Farrington ve Lonigan, 2014; Blair ve Razza, 2007; İvrendi, 2011; McClelland, Cameron, Duncan vd., 2014) ve hatta bu ilişkinin çift yönlü olduğunu saptamıştır (Schmitt, Geldhof, Purpura, Duncan ve McClelland, 2017; ten Braak, Størksen, Idsoe ve McClelland, 2019; Welsh, Nix, Blair, Bierman ve Nelson, 2010). Bununla birlikte, yüksek öz-düzenleme becerisinin matematik becerisinin yanında erken okuryazarlık ve kelime becerilerini yordadığı da saptanmıştır (Korucu vd., 2022; Matthews, Ponitz ve Morrison, 2009; McClelland, Cameron, Connor vd., 2007; McClelland, Cameron, Duncan vd., 2014). Alanyazın incelendiğinde, erken çocukluk döneminde öz-düzenleme becerilerinin akademik başarı ile ilişkisini inceleyen çok sayıda araştırma olmasına rağmen, bilimsel sorgulama ve bilimsel süreçler ile ilişkisini inceleyen sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Fridman vd., 2020; Gropen vd., 2011).

Yapılan araştırmalarda, öz-düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu değişkenler arasında yaş, cinsiyet ve anne öğrenim düzeyi

gibi demografik özellikler yer almaktadır. Öz-düzenleme becerilerinin sergilenmesinde yaş önemli bir faktördür. Çocuklar, bir durumun rastlantısal olarak farklı boyutlarına odaklanma eğilimindedir. Bakarken veya dinlerken neyin önemli olduğu konusunda fazla düşünmezler ancak büyüdükçe dikkatlerini daha iyi kontrol edebilirler (Trawick Swith, 2013). Öz-düzenleme becerilerin gelişiminin yaş ile ilişkili olduğu, yaşı büyük olan çocukların küçük olanlara göre söz konusu becerileri daha iyi kullandıkları ifade edilmektedir (Ertürk-Kara ve Gönen, 2015; Whitebread ve Basilio, 2012). Ayrıca çalışmalarda, öz-düzenleme becerileri ile cinsiyet arasındaki ilişkiye yönelik farklı bulgular ortaya konmuştur. Örneğin, bazı araştırmalarda kız çocuklarının erkek çocuklarına göre öz-düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu (Matthews, Marulis ve Williford, 2014; McClelland, Cameron, Connor vd., 2007; İvrendi ve Erol, 2018; Onchwari ve Keengwe, 2011; Wanless vd., 2013; Yamamoto ve Imai-Matsumura, 2017) belirlenirken, bazılarında ise cinsiyet açısından farklılığa rastlanmamıştır (Ertürk Kara ve Gönen, 2015; Son, Lee ve Sung, 2013; Tominey ve McClelland, 2013). Çalışma bulgularının farklılık göstermesi, cinsiyetin etkisine dair yeni çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Diğer bir değişken olan anne öğrenim düzeyinin çocukların öz-düzenleme becerilerini etkilediğine dair araştırma bulguları mevcuttur (Miech, Essex ve Goldsmith, 2001; Montroy, Bowles, Skibbe, McClelland ve Morrison, 2016). Anne öğrenim düzeyi genellikle ailenin sosyoekonomik statüsünün önemli bir göstergesi olarak düşünülmekte (Bradley ve Corwyn, 2002; Hoff, Laursen ve Tardif, 2002) ve annelerin çocuklarına karşı sıcaklık, duyarlılık, zengin dil girdileri kullanma ve çocuklarının dikkatini sürdürme becerisini desteklemektedir (Guttentag vd., 2006). Araştırmalar, çocuğun yaşı (Kuru ve Akman, 2017), cinsiyeti (Güven ve Yılmaz, 2020; İvrendi ve Erol, 2018; Sezer, 2019; Tok, 2020), okul öncesi eğitime devam yılı (İvrendi ve Erol, 2018), ailenin aylık geliri (Sezer, 2019; Tok, 2020), anne ve baba öğrenim düzeyi (Sezer, 2019; Tok, 2020) gibi demografik değişkenlerin çocukların öz-düzenleme becerileriyle ilişkili olduğunu göstermektedir.

1.3. Erken çocuklukta bilimsel süreç becerileri ve öz-düzenleme

Çocuklar çevrelerini keşfettikçe içinde yaşadıkları dünyaya ilişkin ilk öğrenmelerini oluştururlar. Giderek artan deneyimlerle birlikte keşfetme ve sorgulama süreçlerini daha fazla kullanarak yeni öğrenmeler oluşturmaya başlarlar (Fridman vd., 2020). Amerikan Ulusal Fen Öğretmenleri Derneği (NSTA, 2014), bilimsel sorgulama sürecini çocukların aktif ve bağımsız birer öğrenen olmasına yönelik ilkelerle açıklamaktadır. Bu süreçte kullanılan bilimsel süreç becerileri çocukların bağımsız öğrenenler olmalarını destekleyerek bilgiyi yapılandırmalarına fırsat sunmaktadır. Çocukların öğrenmek için yeni bir durumu gözlemlemeye, gözlemledikleri şey hakkında düşünmeye, tahminde bulunmaya, keşfetmeye, bir sonuç çıkarmaya ve gerektiğinde bu döngüyü tekrarlayarak öğrendiklerini yapılandırmaya ihtiyacı vardır. Bu beceriler çocukların düşüncelerini, öğrenmelerini ve çıkardıkları sonuçları düzenlemeyi gerektirmektedir. Başka bir deyişle, çocukların yeni bilgi ve becerileri öğrenebilmesi, öz-düzenlemenin bilişsel boyutunu oluşturan yürütücü işlevleri kullanmasını gerektirmektedir (Gropen vd., 2011). Örneğin, fen ve matematikte formal öğretim görmeye başlayan bir çocuk, önceki öğrenmeleriyle çelişen bilgilerle karşılaşabilir. Diğer bir ifadeyle, karşılaşılan yeni durum bilgi ve deneyim eksikliğinden dolayı var olan şemayla uyum sağlamayabilir ve bu da bir çatışmaya yol açabilir. Böyle bir durumda, çocuğun konuya ilişkin ilk öğrenmelerinin yeni öğrenmeleriyle bir arada var olabilmesi için kavramsal bilgilerini yeniden yapılandırması gerekmektedir. Çocukların öğrenmelerine devam edebilmeleri için ise ilk olarak bu çatışmayı fark etmeleri, önceki bilgilerini kullanmayı engelleyip yeni ve daha geçerli olan bilgi yapısını kullanabilmeleri, duruma bağlı olarak eski ve yeni bilgi yapıları arasında esnek bir şekilde geçiş yapabilmeleri gerekmektedir (Grenell ve Carlson, 2021; Vosniadou vd., 2015). Bu nedenle, erken çocukluk döneminde ortaya çıkan bilimsel sorgulama ve öz-düzenleme becerilerinin nasıl geliştiğini ve karşılıklı olarak ilişkisini anlamak önemlidir (Fridman vd., 2020).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, erken çocuklukta öz-düzenleme becerileri ile bilimsel düşünme süreci arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda araştırma olduğu dikkat

çekmektedir (Fridman vd., 2020; Nayfeld, Fuccillo ve Greenfield, 2013). Örneğin, Nayfeld ve diğerleri (2013) düşük gelirli ailelerden gelen ve yaş ortalaması 48 aylık olan çocukların yürütücü işlev becerileri (engelleme kontrol, bilişsel esneklik ve çalışma belleği) ile matematik, erken okuryazarlık ve fen becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, üç yürütücü işlev becerisinin tek bir faktör üzerine yüklendiği belirlenmiş ve bu becerilerin belirtilen üç alan arasından en fazla fene ilişkin kazanımları yordadığı saptanmıştır. Yurt içi alanyazında ise erken çocuklukta öz-düzenleme becerileri ile bilimsel düşünme süreci arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu noktadan hareketle bu araştırmada, 4-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme becerileri ile bilimsel süreç becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca, çalışmada bilimsel süreç becerilerinin yordayıcı değişkenleri demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitime devam yılı, gelir, anne ve baba öğrenim durumu) ve öz-düzenleme becerileri alt boyutları (çalışma belleği, engelleme kontrol, dikkat) bağlamında incelenmiştir.

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma, 4-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme becerileri ile bilimsel süreç becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik ilişkisel tarama deseni ile yürütülmüştür.

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Türkiye'nin bir güneybatı ilinde bulunan sekiz farklı anaokulu ve anasınıflarından gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Yapılan bu araştırmada uygun örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2020) uygun örnekleme yönteminden zaman, emek ve maliyet kaybını en aza indirmek için yararlanılabileceğinden bahsetmektedir. Ayrıca, uygun örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Katılımcı grubunu oluşturan çocukların demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılar ile İlgili Demografik Bilgilerin Dağılımı (N=223)

Demografik Değişkenler		f	%
Çocukların Cinsiyeti	Kız	108	48.4
	Erkek	115	51.6
Yaş	4 Yaş	66	29.6
	5 Yaş	137	61.4
	6 Yaş	20	9.0
Anne Öğrenim Durumu	Okur-Yazar Değil	21	9.4
	İlkokul Mezunu	37	16.6
	Ortaokul Mezunu	32	14.3
	Lise Mezunu	53	23.8
	Ön Lisans ve Lisans Mezunu	72	32.3
	Lisansüstü Mezunu	8	3.6
Baba Öğrenim Durumu	Okur-Yazar Değil	7	3.1
	İlkokul Mezunu	35	15.7
	Ortaokul Mezunu	30	13.5
	Lise Mezunu	60	26.9
	Ön Lisans ve Lisans Mezunu	79	35.4
	Lisansüstü Mezunu	12	5.4
Okul Öncesi Eğitime Devam Yılı	Bir Yıldır Devam Ediyor	126	56.5
	İki Yıldır Devam Ediyor	74	33.2
	Üç Yıldır ve Üzeri Devam Ediyor	23	10.3
Aile Geliri	Ortalama Altı (\bar{X} = 5408 TL)	158	70.9
	Ortalama Üstü	65	29.1

Tablo 1' e göre, katılımcıların 108'i kız (%48.4), 115'i ise erkektir (%51.6). Çocukların 66'sı 4 (%29.6) yaşında, 137'si 5 (% 61.4) yaşında ve 20'si ise 6 (%9) yaşındadır. Çocuklardan 126'sı (56.5) bir, 74'ü (%33.2) iki, 23'ü (%10.3) üç yıldır ve üzeri okul öncesi eğitime devam etmektedir. Çocukların babalarının %35.4'ü (N=79) ve annelerinin %32.2'si (N=72) ön lisans ve lisans mezunudur. Ailelerin gelir ortalamasının 5408 TL olduğu saptanmıştır. Ailelerin çoğunluğunun (N=158; %70.9) aylık geliri çalışma kapsamında belirlenen ortalama gelirin altındadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çocuk ve Aile Tanıma Formu. Çocuklar ve ailelerinin araştırma problemiyle ilişkisi olabileceği düşünülen bazı kişisel bilgilerini (değişkenleri) öğrenmek ve örneklem grubunu daha iyi tanımak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Formda okul öncesi dönem çocuklarının yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba yaşı, kardeş sayısı ve kardeş cinsiyeti gibi bilgilerini öğrenmeyi amaçlayan maddeler mevcuttur.

Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu). Bu ölçek, 4-6 yaş arası okul öncesi dönem çocuklarının öz-düzenleme becerilerini öğretmen görüşüne göre değerlendirmek amacıyla İvrendi ve Erol (2018) tarafından geliştirilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda, ölçme aracının 22 madde ve 3 alt boyuttan oluştuğu görülmüştür. Alt boyutlar; çalışma belleği (Örnek madde; “bir göreve veya etkinliğe başladığında onu bitirebilecek konsantrasyona sahiptir.”), engelleyici kontrol (Örnek madde; “duygu ve düşüncelerini rahatça ortaya koyar.”) ve dikkat (Örnek madde; “bir görevi ya da etkinliği yapması için verilen yönergeleri hatırlar.”) olarak isimlendirilmiştir. Öz-düzenleme becerileri ölçme aracının iç tutarlılık katsayısı .94 ve alt boyutlarına yönelik iç tutarlılık katsayılarının ise .91 ile .87 arasında değiştiği belirlenmiştir. Madde toplam korelasyon değeri ise .41 ile .77 arasında değişmektedir. Ayrıca, ölçme aracı için yapılan DFA sonucunda elde edilen yapının uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir ($\chi^2/sd=1.28$, RMSEA=.05, SRMR=.07). Bu çalışma için ölçeğin iç tutarlılık katsayısının .96 olduğu ve alt boyutlarına yönelik iç tutarlılık katsayılarının ise .93 ile .86 arasında değiştiği saptanmıştır.

Fen Süreçleri Gözlem Formu. Howe ve Jones (1998) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerini öğretmen gözünden belirlemeye yönelik olarak geliştirilen bu ölçek, Kuru ve Akman (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Fen Süreçleri Gözlem Formu üç alt boyuttan (Fen Süreçleri Kontrol Listesi, Sorun Çözme Kontrol Listesi ve Bilimsel Tutumun Gözlemsel Envanteri) ve 22 maddeden oluşmakta ve üçlü likert (her zaman, ara sıra, hiçbir zaman) özelliği taşımaktadır. Fen Süreçleri Kontrol Listesi boyutunda çocukların gözlem yapma, sınıflama, ölçüm yapma, çıkarımda bulunma, örüntü oluşturma, tahminde bulunma, yorum yapma, değişkenleri tanıma gibi becerilerinin derecelendirilmesi şeklinde 14 madde bulunmaktadır. Sorun Çözme Kontrol Listesi boyutunda iletişim becerilerine yönelik 3 madde bulunmaktadır. Bilimsel Tutumun Gözlemsel Envanteri boyutu ise fen etkinliklerine ve fene yönelik tutumları içeren 5 maddeden oluşmaktadır. Formun madde toplam korelasyon değerleri .34 ile .75 arasında değişmektedir. İç tutarlılık katsayısı .93 olarak belirlenmiştir. Ayrıca DFA sonuçlarına göre uyum istatistikleri $X^2=1784.35$; RMSEA=.04, RMR=.02, SRMR=.03, GFI=.95, AGFI=.94, CFI=.98, NFI=.97 olarak belirlenmiştir. Bu çalışma için ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci öncesinde Üniversite Etik Kurul onayı ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü izinleri alınmıştır. Ayrıca, çalışmanın katılımcıları belirlenirken öğretmenlerden ve ebeveynlerden onay alınmıştır. Bilimsel süreç ve öz-düzenleme becerileri ölçekleri öğretmenler tarafından çocuklar adına doldurulmuştur. Ölçme araçları öğretmenlere dijital ortamlarda iletilmiş ve öğretmenlerin ölçekleri nasıl doldurmaları gerektiğine yönelik ayrıntılı bir açıklama yapılmıştır. Toplanan verilerin incelenmesi sonucunda eksik verisi ve özel gereksinimi olan çocuklar çalışmadan çıkarılmıştır.

2.5. Veri Analizi

Araştırmanın verileri SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket program aracılığıyla analiz edilmiştir. Analiz tekniğini belirlemek için ilgili varsayımlar incelenmiştir. Bu bağlamda öncelikle normallik varsayımı basıklık ve çarpıklık katsayılarına göre incelenmiş ve söz konusu varsayımının karşılandığı görülmüştür (Bağımlı değişken ve bağımsız değişkenlerin basıklık değerleri .31 ile .49 arasında, çarpıklık değerleri ise .39 ile .54 arasında değişmektedir). Ayrıca, incelemeler sonucunda homojenlik varsayımlarının sağlandığı ortaya koymuştur (Bağımlı değişken ve bağımsız değişkenlerin Levene testi sonucunda ölçüm gruplarının varyansları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p>.05$) saptanmıştır). Elde edilen sonuçlara dayalı olarak çalışmada parametrik analiz yöntemlerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda çalışmada, Pearson çarpım-moment korelasyonu analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Erken çocuklukta öz-düzenleme becerileri ile bilimsel süreç becerilerinin arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlılık durumunu ortaya koymak için, değişkenler Pearson korelasyon analizi ile incelenmiş sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öz-Düzenleme Becerileri İle Bilimsel Süreç Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi (N=223)

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Engelleyici kontrol	1							
2. Dikkat	.369*	1						
3. Çalışma belleği	.338*	.664*	1					
4. Öz-düzenleme toplam	.776*	.846*	.746*	1				
5. Fen süreçleri kontrol listesi	.515*	.463*	.538*	.633*	1			
6. Sorun çözme kontrol listesi	.359*	.429*	.481*	.522*	.635*	1		
7. Bilimsel tutumun gözlemsel envanteri	.535*	.412*	.418*	.591*	.710*	.672*	1	
8. Bilimsel süreç becerileri toplam	.548*	.490*	.550*	.668*	.965*	.762*	.854*	1

* $p<.01$

Tablo 2 incelendiğinde, öz-düzenleme becerileri ile bilimsel süreç becerileri toplam puanları arasında ($r=.67$) pozitif yönde orta düzey istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca, bilimsel süreç becerileri toplam puanı, öz-düzenleme becerileri alt boyutlarından engelleyici kontrol ($r=.54$), çalışma belleği ($r=.55$) ve dikkat ($r=.49$) ile pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki göstermektedir. Öz-düzenleme becerileri toplam puanı, bilimsel süreç becerileri alt boyutlarından fen süreçleri kontrol listesi ($r=.63$), bilimsel tutumun gözlemsel envanteri ($r=.59$) ve sorun çözme kontrol listesi ($r=.52$) ile pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bilimsel süreç becerilerin bağımsız değişkenler tarafından yordama durumu ise çoklu doğrusal regresyon ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Bilimsel Süreç Becerileri Toplam Puan İçin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	B	S.H	β	t	p	İkili r	
Sabit	-15.702	5.208		-3.015	.003**		
Bilimsel süreç	Çocuğun cinsiyeti	.387	.874	.020	.443	.658	.030
	Okul öncesi eğitime devam yılı	2.411	.698	.172	3.452	.001**	.231
	Çocuğun yaşı	1.850	.776	.115	2.382	.018*	.161
	Ailenin aylık geliri	-.644	.235	-.152	-2.740	.007**	-.185
	Anne öğrenim durumu	1.185	.495	.171	2.396	.017*	.162
	Baba öğrenim durumu	-.413	.543	-.052	-.760	.448	-.052
	Engelleyici kontrol	-3.063	.777	-1.806	-3.943	.000**	-.261

Dikkat	-3.207	.724	-1.982	-4.432	.000**	-.291
Çalışma belleği	-2.461	.785	-.711	-3.134	.002**	-.210
Öz-düzenleme ölçeği toplam puanı	3.351	.709	4.225	4.723	.000**	.309

R= .76, R²=.57, F= 28.17, p<.01

*p<.05; **p<.01

Tablo 3'e göre, bağımsız değişkenlerin birlikte bilimsel süreç becerileri toplam puanlarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($R=.76$, $R^2=.57$, $F=28.17$, $p<.01$). Bağımsız değişkenler bilimsel süreç becerileri varyansının %57'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) ve t testi sonuçlarına göre yordayıcı değişkenlerin bilimsel süreç becerileri toplam puanları üzerindeki görece önem sırası; öz-düzenleme toplam puan ($\beta =4.22$), dikkat ($\beta =-1.98$), engelleyici kontrol ($\beta =-1.81$), çalışma belleği ($\beta =-.71$), okul öncesi eğitime devam yılı ($\beta =.17$), anne öğrenim durumu ($\beta =.17$) ve aile aylık geliri ($\beta =-.15$) ve çocuğun yaşı ($\beta =.11$) olarak sıralanmaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına yönelik t testi sonuçlarına incelendiğinde ise cinsiyet ($t=.443$; $p>.05$) ve baba öğrenim durumu ($t=.448$; $p>.05$) değişkenlerinin istatistiksel olarak önemli bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Çocukların fen süreçleri kontrol listesi puanlarının bağımsız değişkenler tarafından yordanma durumu ise Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Fen Süreçleri Kontrol Listesi Puanları İçin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	B	S.H	β	t	p	İkili r
Sabit	-10.471	3.730		-2.808	.005**	
Çocuğun cinsiyeti	.264	.626	.021	.423	.673	.029
Okul öncesi eğitime devam yılı	1.481	.500	.156	2.960	.003**	.199
Çocuğun yaşı	1.275	.556	.117	2.293	.023*	.156
Ailenin aylık geliri	-.455	.168	-.159	-2.707	.007**	-.183
Anne öğrenim durumu	.925	.354	.197	2.613	.010*	.177
Baba öğrenim durumu	-.306	.389	-.057	-.786	.433	-.054
Engelleyici kontrol	-1.755	.556	-1.529	-3.156	.002**	-.212
Dikkat	-1.872	.518	-1.708	-3.612	.000**	-.241
Çalışma belleği	-1.289	.562	-.550	-2.292	.023*	-.155
Öz-düzenleme ölçeği toplam puanı	1.946	.508	3.625	3.830	.000**	.254

R=.71, R²=.52, F= 22.91, p<.01

*p<.05; **p<.01

Tablo 4, bağımsız değişkenlerin birlikte fen süreçleri kontrol listesi toplam puanlarını anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir. ($R=.71$, $R^2=.52$, $F=22.91$, $p<.01$). Bağımsız değişkenler fen süreçleri kontrol listesi varyansının %52'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) ve t testi sonuçlarına göre yordayıcı değişkenlerin fen süreçleri kontrol listesi toplam puanları üzerindeki görece önem sırası öz-düzenleme toplam puan ($\beta =3.62$), dikkat ($\beta =-1.71$), engelleyici kontrol ($\beta =-1.53$), çalışma belleği ($\beta =-.55$), anne öğrenim durumu ($\beta =.20$), aile aylık geliri ($\beta =-.16$), okul öncesi eğitime devam yılı ($\beta =.16$) ve çocuğun yaşı ($\beta =.12$) olarak sıralanmaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına yönelik t testi sonuçlarına incelendiğinde ise cinsiyet ($t=.423$; $p>.05$) ve baba öğrenim durumu ($t=-.786$; $p>.05$) değişkenlerinin istatistiksel olarak önemli bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Çocukların sorun çözme kontrol listesi puanlarının bağımsız değişkenler tarafından yordanma durumu ise Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Sorun Çözme Kontrol Listesi Puanları İçin Regresyon Analizi Sonuçları.

Bağımsız Değişkenler	B	S.H	β	t	p	İkili r
Sabit	-1.794	.947		-1.895	.039*	
Çocuğun cinsiyeti	-.008	.159	-.003	-.050	.960	-.003
Okul öncesi eğitime devam yılı	.426	.127	.204	3.352	.001**	.224
Çocuğun yaşı	.097	.141	.040	.687	.493	.047
Ailenin aylık geliri	-.057	.043	-.090	-1.331	.185	-.091
Anne öğrenim durumu	.087	.090	.084	.963	.337	.066

Baba öğrenim durumu	-.032	.099	-.027	-.323	.747	-.022
Engelleyici kontrol	-.388	.141	-1.533	-2.749	.006**	-.186
Dikkat	-.365	.132	-1.512	-2.778	.006**	-.187
Çalışma belleği	-.262	.143	-.506	-1.832	.068	-.125
Öz-düzenleme ölçeği toplam puanı	.393	.129	3.317	3.047	.003**	.205
R=.60, R ² =.36, F= 12.13, p<.01						

*p<.05; **p<.01

Tablo 5'e göre bağımsız değişkenlerin birlikte sorun çözme kontrol listesi toplam puanlarını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($R=.60$, $R^2=.36$, $F=12.13$, $p<.01$). Bağımsız değişkenler sorun çözme kontrol listesi varyansının %36'sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) ve t testi sonuçlarına göre yordayıcı değişkenlerin sorun çözme kontrol listesi toplam puanları üzerindeki görece önem sırası öz-düzenleme toplam puan ($\beta = 3.32$), engelleyici kontrol ($\beta = -1.53$) ve dikkat ($\beta = -1.51$) ve okul öncesi eğitime devam yılı ($\beta = .20$) olarak sıralanmaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına yönelik t testi sonuçlarına incelendiğinde ise cinsiyet ($t=-.050$; $p>.05$), baba öğrenim durumu ($t=-.323$; $p>.05$) çalışma belleği ($t=-1.83$; $p>.05$), anne öğrenim durumu ($t=.96$; $p>.05$), aile aylık geliri ($t=-1.33$; $p>.05$) ve çocuğun yaşı ($t=.69$; $p>.05$) değişkenlerinin istatistiksel olarak önemli bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Çocukların bilimsel tutumun gözlemsel envanteri puanlarının bağımsız değişkenler tarafından yordama durumu ise Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Bilimsel Tutumun Gözlemsel Envanteri Puanları İçin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	B	S.H	β	t	p	İkili r
Sabit	-3.436	1.597		-2.151	.033*	
Çocuğun cinsiyeti	.131	.268	.025	.487	.626	.033
Okul öncesi eğitime devam yılı	.505	.214	.132	2.356	.019*	.160
Çocuğun yaşı	.478	.238	.109	2.006	.046*	.136
Ailenin aylık geliri	-.131	.072	-.114	-1.824	.069	-.124
Anne öğrenim durumu	.173	.152	.092	1.140	.256	.078
Baba öğrenim durumu	-.075	.167	-.035	-.451	.652	-.031
Engelleyici kontrol	-.919	.238	-1.989	-3.859	.000**	-.256
Dikkat	-.970	.222	-2.200	-4.372	.000**	-.288
Çalışma belleği	-.911	.241	-.965	-3.781	.000**	-.251
Öz-düzenleme ölçeği toplam puanı	1.012	.218	4.682	4.650	.000**	.304
R=.68, R ² =.46, F= 17.77, p<.01						

*p<.05; **p<.01

Tablo 6'ya göre bağımsız değişkenlerin bilimsel tutumun gözlemsel envanteri toplam puanlarını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($R=.68$, $R^2=.46$, $F=17.77$, $p<.01$). Bağımsız değişkenler bilimsel tutumun gözlemsel envanteri varyansının %46'sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) ve t testi sonuçlarına göre yordayıcı değişkenlerin bilimsel tutumun gözlemsel envanteri toplam puanları üzerindeki görece önem sırası öz-düzenleme toplam puan ($\beta = 4.68$), dikkat ($\beta = -2.20$), engelleyici kontrol ($\beta = -1.99$), çalışma belleği ($\beta = -.96$), okul öncesi eğitime devam yılı ($\beta = .13$) ve çocuğun yaşı ($\beta = .11$) olarak sıralanmaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına yönelik t testi sonuçlarına incelendiğinde ise cinsiyet ($t=.49$; $p>.05$), anne öğrenim durumu ($t=1.14$; $p>.05$), baba öğrenim durumu ($t=-.45$; $p>.05$) ve aile aylık geliri ($t=1.82$; $p>.05$) değişkenlerinin istatistiksel olarak önemli bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden çocukların öz-düzenleme becerileri ile bilimsel süreç becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca, bilimsel süreç becerilerinin yordayıcı değişkenleri saptanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre; bilimsel süreç

becerileri toplam puanı, öz-düzenleme becerileri toplam puanı, öz-düzenleme becerileri alt boyutlarından dikkat, engelleyici kontrol ve çalışma belleği ile pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki göstermektedir. Öz-düzenleme becerileri toplam puanı, bilimsel süreç becerileri alt boyutlarından fen süreçleri kontrol listesi, sorun çözme kontrol listesi ve bilimsel tutumun gözlemsel envanteri ile pozitif yönde orta düzeyde ilişkilidir. Araştırmadan elde edilen diğer önemli bir bulgu, öz-düzenleme toplam puanı ve dikkat, engelleyici kontrol ve çalışma belleği alt boyutlarının bilimsel süreç becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğudur. Ulaşılan sonuçlar, öz-düzenleme becerilerinin bilimsel süreç becerilerinin gelişimi için önemli olabileceğini göstermektedir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, erken çocuklukta bilimsel süreç becerileri ve öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen önceki çalışmalardan elde edilen sonuçların bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir (Fridman vd., 2020; Nayfeld vd., 2013). Örneğin, Fridman ve diğerleri (2020), yaş ortalaması 65 aylık olan çocukların öz-düzenleme becerileri ile bilimsel sorgulama kapasiteleri arasında pozitif yönlü düşük ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, çocukların öz-düzenleme puanlarının arttıkça bilimsel sorgulama kapasitelerine ilişkin puanlarının da arttığını göstermektedir.

Öz-düzenlemenin alt boyutları ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikte bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin; alanyazında araştırmalar bilimsel süreç becerilerinin, görsel ve işitsel dikkat becerileri ile ilişkili olduğuna işaret etmektedir (Güven ve Yılmaz, 2020). Bununla birlikte, öz-düzenleme ve matematik becerisi arasında çift yönlü bir ilişki olduğunu belirleyen araştırmalar (Schmitt vd., 2017; ten Braak vd., 2019; Welsh vd., 2010) ve bilimsel süreç becerileri ile matematik, yılmazlık düzeyi, öğrenme siteleri arasındaki ilişki olduğunu gösteren çalışmalar (Sezer, 2019; Tok, 2020), bilimsel süreç becerilerinin öz-düzenleme ile de ilişkili olabileceğine işaret etmektedir. Dolayısıyla, öz-düzenleme becerilerinin diğer değişkenlerle ilişkisine yönelik çalışmaların bu çalışma kapsamında elde edilen sonuçları desteklediği söylenebilir.

Çalışmada elde edilen bir diğer bulgu, bazı demografik değişkenlerin (okul öncesi eğitime devam yılı, anne öğrenim durumu, aile aylık geliri, yaş) bilimsel süreç becerilerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı şeklindedir. Çocukların bilimsel süreç becerileri toplam ve fen süreçleri kontrol listesi puanlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordayan demografik değişkenlerin görece önem sırası; okul öncesi eğitime devam yılı, anne öğrenim durumu, aile aylık geliri ve çocuğun yaşı şeklindedir. Çocukların sorun çözme kontrol listesi puanlarının anlamlı yordayıcı demografik değişkeni ise yalnızca okul öncesi eğitime devam yılı olarak belirlenmiştir. Çocukların bilimsel tutumun gözlemsel envanteri puanlarının anlamlı yordayıcı demografik değişkenleri ise, okul öncesi eğitime devam yılı ve çocuk yaşıdır. Çocukların yaş arttıkça bilimsel süreç becerilerini daha iyi kullandıkları bilinmektedir (Kuru ve Akman, 2017; Şimşek ve Tezcan, 2008). Okul öncesi eğitime devam yılının da çocukların bilimsel süreç becerilerine olumlu katkıları bulunmaktadır (Sezer, 2020). Bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde, Kuru ve Akman da (2017) çocuğun yaşının bilimsel süreç becerilerinin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olduğunu saptamıştır.

Bu çalışmanın demografik değişkenlerle ilgili bulguları alanyazındaki çalışmaların bulgularına benzerlik göstermektedir. Örneğin, Güven ve Yılmaz (2020) bilimsel süreç becerilerinin çocukların sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaştığını ve bu farklılığın üst sosyo-ekonomik düzey lehine olduğunu belirtmiştir. Tok (2020), çocukların bilimsel süreç beceri düzeyleri ile kardeş sayısı, baba öğrenim durumu ve aile gelir düzeyi değişkenleri arasında anlamlı fark olduğunu saptamıştır. Sezer (2019) çocukların bilimsel süreç beceri düzeyleri ile yaş, anne öğrenim düzeyi, ailenin gelir düzeyi ve okul öncesi eğitime devam yılı arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ifade etmiştir. Diğer bir yandan, bu araştırmanın cinsiyet ve baba öğrenim durumu ile ilgili bulguları ile örtüşmeyen araştırma bulguları da mevcuttur. Çocukların bilimsel süreç beceri düzeyleri ile Tok'un (2020) baba öğrenim durumu ve Sezer'in

(2019) cinsiyet, baba öğrenim düzeyi değişkenleri ile ilgili olarak bulunduğu anlamlı farklılık bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Bu farklılığın bir sebebi, çalışmalarda yer alan katılımcıların bireysel farklılıkları ve kullanılan ölçme araçlarından kaynaklanabilir. Bir diğer sebebi de bu bağlamda yapılan araştırmaların oldukça sınırlı sayıda olması olabilir.

Cinsiyet ve baba öğrenim durumu değişkenlerine ek olarak, aile aylık geliri ve anne öğrenim durumu da çocukların bilimsel tutumun gözlemsel envanteri puanlarını ve söz konusu değişkenlere ek olarak yaş değişkeninin sorun çözme kontrol listesi puanlarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamadığı saptanmıştır. Bu bulgunun, bilimsel süreç becerilerinin demografik değişkenlere göre farklılaşma durumunu inceleyen çalışmaların bulgularıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir (Güven ve Yılmaz, 2020; Akman, Üstün ve Güler, 2003). Bu çalışmalarda da okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerileri ile cinsiyet (Akman, Üstün ve Güler, 2003; Güven ve Yılmaz, 2020) ve çocukların bilimsel süreç becerileri ile anne öğrenim durumu (Tok, 2020) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Bu çalışmanın ortaya koyduğu önemli bulgular olmasına rağmen bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bunlardan biri, çalışmanın veri toplama araçlarının çocuklar adına öğretmenler tarafından doldurulmuş olup çocuklardan bire bir veri toplanmamasıdır. Bu sınırlılık, çalışma verilerinin pandemi sürecinde toplanmasından ve bu sebeple çocuklardan gözlem ya da performansa dayalı veri toplama fırsatı elde edilememesinden kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte, çalışmadan elde edilen verilerin tartışılması sürecinde alanyazında birebir konuyla ilgili yeterli kaynağa ulaşılamamıştır. Dolayısıyla, tartışma ulaşılan kaynaklar çerçevesinde sınırlıdır. Çalışmanın bulguları ve sınırlılıkları doğrultusunda çeşitli öneriler verilebilir. Bu çalışmada bilimsel süreç becerileri, öz-düzenleme becerileri bağlamında incelenmiştir. Gelecekteki çalışmalar bilimsel süreç becerilerinin sosyal beceriler bağlamında kullanılmasına odaklanabilir. Ek olarak, bu çalışmada öz-düzenleme becerilerinin bilimsel süreç becerilerinin anlamlı yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla, erken çocukluk döneminde çocukların öz-düzenleme becerilerini destekleyici eğitim programları geliştirilip uygulanabilir. Çalışmada bazı demografik değişkenlerin (okul öncesi eğitime devam yılı, anne öğrenim durumu, aile aylık geliri gibi), bilimsel süreç becerilerini yordadığı belirlenmiştir. Bu açıdan dezavantajlı bölgelerden gelen çocukların bilimsel süreç becerileri hazırlanan eğitim programları ile desteklenebilir. Çalışmada okul öncesi eğitime devam yılının bilimsel süreç becerilerinin bütün boyutlarını anlamlı yordadığı ortaya konmuştur. Bu bulgu, tüm çocukların okul öncesi eğitimden faydalanması gerektiğine bir kez daha dikkat çekmektedir.

KAYNAKÇA

- Abruscato, J. ve DeRosa, D. A. (2010). *Teaching children science: A discovery approach*. USA: Pearson.
- Akman, B., Üstün, E. ve Güler, T. (2003). 6 yaş çocuklarının bilim süreçlerini kullanma yetenekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24).
- Alabay, E. ve Akman, B. (2020). Sciencestart!™ destekli bilim eğitim programının 60-72 aylık çocukların bilimsel süreç becerilerine ve bilimsel inanca ve yönelime etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 20-39.
- Allan, N. P., Hume, L. E., Allan, D. M., Farrington, A. L. ve Lonigan, C. J. (2014). Relations between inhibitory control and the development of academic skills in preschool and kindergarten: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 50(10), 2368–2379. <https://doi.org/10.1037/a0037493>
- Andiema, N. C. (2016). Effect of child centred methods on teaching and learning of science activities in pre-schools in Kenya. *J. Educ. Pract.* 7, 1–9.

- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa* (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev.) Ankara: Nobel Akademi Yayınevi.
- Blair, C. ve Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and psychopathology*, 20(3), 899-911.
- Blair, C. ve Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child development*, 78(2), 647-663.
- Blair, C. ve Ursache, A. (2011). A bidirectional model of executive functions and self-regulation. K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Ed.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* içinde (s. 300–320). Guilford Press.
- Bodrova, E. ve Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind the Vygotskian approach to early childhood education* (8. Edition). Pearson Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey. ISBN: 0-13-027804-1.
- Büyüktaşkapu, S., Çeliköz, N. ve Akman, B. (2012). Yapılandırmacı bilim eğitimi programı'nın 6 yaş çocuklarının bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165).
- Braak, D., Størksen, I., Idsoe, T. ve McClelland, M. (2019). Bidirectionality in self-regulation and academic skills in play-based early childhood education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 65, 101064.
- Bradley, R. H. ve Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual review of psychology*, 53(1), 371-399.
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar* (H. Z. İnan & T. İnan, Ed. & Çev.). Nobel. (Orijinal yayın tarihi, 2014).
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Counsell, S., Escalada, L., Geiken, R., Sander, M., Uhlenberg, J., Van Meeteren, B. Ve diğerleri. (2016). *STEM learning with young children: Inquiry teaching with ramps and pathways*. New York: Teachers College Press.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135-168.
- Eisenberg, N. (2012). *Temperamental effortful control (Self-regulation)*. *Encyclopedia on early childhood development*. Erişim adresi: <http://www.child-encyclopedia.com/temperament/according-experts/temperamental-effortful-control-self-regulation>.
- Erürk-Kara, H. G. ve Gönen, M. (2015). Examination of Children's Self Regulation Skill In Terms of Different Variables/Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Öz Düzenleme Becerisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1224-1239.
- Fridman, R., Eden, S. ve Spektor-Levy, O. (2020). Nascent inquiry, metacognitive, and self-regulation capabilities among preschoolers during scientific exploration. *Frontiers in psychology*, 11, 1790.
- Gathercole, S. E. ve Pickering, S. J. (2000). Working memory deficits in children with low achievements in the national curriculum at 7 years of age. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 177-194.
- Grenell, A., ve Carlson, S. M. (2021). Individual differences in executive function and learning: The role of knowledge type and conflict with prior knowledge. *Journal of experimental child psychology*, 206, 105079.

- Gropen, J., Clark-Chiarelli, N., Hoisington, C. ve Ehrlich, S. B. (2011). The importance of executive function in early science education. *Child Development Perspectives*, 5(4), 298-304.
- Guttentag, C. L., Pedrosa-Josic, C., Landry, S. H., Smith, K. E. ve Swank, P. R. (2006). Individual variability in parenting profiles and predictors of change: Effects of an intervention with disadvantaged mothers. *Journal of applied developmental psychology*, 27(4), 349-369.
- Güven, G. ve Yılmaz, E. (2020). Investigation of the relationship between attention skills and science process skills in children regarding external elements. *Ilkogretim Online*, 19(4).
- Hamlin, M. ve Wisneski, D. (2012). Supporting the scientific thinking and inquiry of toddlers and preschoolers through play. *Young Children* 67(3): 82-88.
- Hammerman, E. (2006). *Eight essentials of inquiry-based science, K-8*. Thousands of Oaks, CA: Corwin Press.
- Hoff, E., Laursen, B., Tardif, T. ve Bornstein, M. H. (2002). Handbook of parenting. *Biology and ecology of parenting. Socioeconomic status and parenting. 2nd ed London: Lawrence Erlbaum Associates, 2*, 231-252.
- Hoffmann, J., ve Russ, S. (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(2), 175-184
- Howe, A.C. ve Jones, L. (1998). *Engaging children in science*. Prentice. Hall, Inc. New Jersey.
- Ivrendi, A. (2011). Influence of self-regulation on the development of children's number sense. *Early Childhood Education Journal*, 39(4), 239-247.
- Ivrendi, A. (2016). Investigating kindergarteners' number sense and self-regulation scores in relation to their mathematics and Turkish scores in middle school. *Mathematics Education Research Journal*, 28(3), 405-420.
- İvrendi, A. ve Erol, A. (2018). *4-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin demografik değişkenler ve sosyo-dramatik oyun oynama sıklığı açısından incelenmesi*. EJER Congress Conference Proceedings, 1(1), 683-685, Anı Yayıncılık.
- Jirout, J. ve Zimmerman, C. (2015). Development of science process skills in the early childhood years. K. C. Trundle, ve M. Sackes içinde (Ed.), *Research in early childhood science education* (pp. 143–165). New York: Springer.
- Klahr, D., Zimmerman, C., ve Jirout, J. (2011). Educational interventions to advance children's scientific thinking. *Science* 333, 971–975. doi: 10.1126/science.1204528
- Korucu, I., Ayturk, E., Finders, J., Schnur, G., Bailey, C. S., Tominey, S., ve diğerleri. (2022). Self-regulation in preschool: Examining its factor structure and associations with pre-academic skill and social-emotional competence. *Frontiers in Psychology*, 12:717317. Doi: 10.3389/fpsyg.2021.717317
- Kuhn, D. (2011). What is scientific thinking and how does it develop? Goswami, U. (Ed.), *Handbook of childhood cognitive development* içinde (s. 497-523). Oxford, England: Blackwell.
- Kuru, N. ve Akman, B. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerinin öğretmen ve çocuk değişkenleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190).
- Legare, C. H. (2012). Exploring explanation: explaining inconsistent evidence informs exploratory, hypothesis-testing behavior in young children. *Child Dev.* 83, 173–185. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01691.x
- Lind, K. (2005). *Exploring science in early childhood: A developmental approach*. USA: Delmar Cengage Learning.

- Martin, R., Sexton, C., Franklin, T., Gerlovich, J. ve McElroy, D. (2009). Teaching science for all children: An inquiry approach. USA: Pearson.
- Matthews, J. S., Marulis, L. M. ve Williford, A. P. (2014). Gender processes in school functioning and the mediating role of cognitive self-regulation. *Journal of Applied Developmental Psychology, 35*,128–137. doi: 10.1016/j.appdev.2014.02.003.
- Matthews, J. S., Ponitz, C. C., ve Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of educational psychology, 101*(3), 689.
- McClelland, M. M. ve Tominey, S. L. (2015). Stop, think, act: Integrating self-regulation in the early childhood classroom. Milton Park, Abingdon, Oxfordshire: Taylor & Francis.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C.L., Jewkes, A.M., ve diğerleri. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology, 43*, 947–959. doi: 10.1037/0012-1649.43.4.947
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Duncan, R., Bowles, R. P., Acock, A. C., Miao, A., ve diğerleri. (2014). Predictors of early growth in academic achievement: The head-toes-knees-shoulders task. *Frontiers in psychology, 5*, 599.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Wanless, S. B. ve Murray, A. (2007b). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology, 43*(4), 947–959.
- McClelland, M. M., Geldhof, J., Morrison, F., Gestsdottir, S., Cameron, C. E., Bowers, E., Grammer, J. (2018). Self-regulation. N. Halfon, C. Forrest, R. Lerner, and E. Faustman (Ed.), Handbook of Life Course Health Development (s. 275-298) içinde. Cham: Springer.
- McClelland, M. M., Gonzales, C. R., Cameron, C. E., Geldhof, G. J., Bowles, R. P., Nancarrow, A. F., ... Tracy, A. (2021). The Head-Toes-Knees-Shoulders revised: Links to academic outcomes and measures of EF in young children. *Frontiers in Psychology, 12*.
- McClelland, M. M. ve Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child development perspectives, 6*(2), 136-142.
- Miech, R., Essex, M. J. ve Goldsmith, H. H. (2001). Socioeconomic status and the adjustment to school: The role of self-regulation during early childhood. *Sociology of education, 102*-120.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M. ve Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental psychology, 52*(11), 1744.
- Moomaw, S. (2013). Teaching STEM in the early years: Activities for integrating science, technology, engineering, and mathematics. 10 Yorkton Court St. Paul: Redleaf Press.
- Murray, D. W., Rosanbalm, K., Christopoulos, C. ve Hamoudi, A. (2015). Self-regulation and toxic stress: Foundations for understanding self-regulation from an applied developmental perspective (OPRE Report #2015-21). Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families.
- Nayfeld, I., Fuccillo, J. ve Greenfield, D. B. (2013). Executive functions in early learning: Extending the relationship between executive functions and school readiness to science. *Learning and Individual Differences, 26*, 81-88.
- National Science Teachers Association (NSTA). (2014). NSTA position statement: Early childhood science education. Erişim adresi: <http://www.nsta.org/about/positions/early-childhood.aspx>

- National Research Council (NRC). (1996). National Science Education Standards: Observe, Interact, Change, Learn. Washington, DC: National Academies Press.
- National Research Council (NRC). (2007). Taking science to school: Learning and teaching science in grade K-8. In R.A. Duschl, H.A. Schweingruber, & A.W. Shouse (Ed.), Committee on science learning, kindergarten through eighth grade. Washington, DC: The National Academy Press
- Onchwari, G. ve Keengwe, J. (2011). Regulation Ability Examining the Relationship of Children's Behavior to Emotion. *Early Childhood Education Journal*, 39, 279–284. DOI 10.1007/s10643-011-0466-9.
- Padilla, M. J. (1990). *The science process skills. Research matters—To the science teacher*, No. 9004. Reston, VA: National Association for Research in Science Teaching (NARST). Erişim adresi: <http://www.narst.org/publications/research/skill.cfm>.
- Pandey, A., Hale, D., Das, S., Goddings, A. L., Blakemore, S. J. ve Viner, R. M. (2018). Effectiveness of universal self-regulation-based interventions in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *JAMA pediatrics*, 172(6), 566-575.
- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S. ve Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental psychology*, 45(3), 605.
- Ponitz, C. E. C., McClelland, M. M., Jewkes, A. M., Connor, C. M., Farris, C. L. ve Morrison, F. J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 141-158.
- Robson, D. A., Allen, M. S., ve Howard, S. J. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: a meta-analytic review. *Psychol. Bull.* 146, 324–354. doi: 10.1037/bul0000227
- Rothbart, M. K. ve Posner, M. I. (2005). Genes and experience in the development of executive attention and effortful control. *New directions for child and adolescent development*, 2005(109), 101-108.
- Saracho, O. ve Spodek, B. (2008). (Ed.), Contemporary perspectives on research in social learning in early childhood education (pp. 83–107). Charlotte, NC: Information Age.
- Schmitt, S. A., Geldhof, G. J., Purpura, D. J., Duncan, R. ve McClelland, M. M. (2017). Examining the relations between executive function, math, and literacy during the transition to kindergarten: a multi-analytic approach. *Journal of Educational Psychology*, 109(8), 1120.
- Sezer, E. (2019). *60-72 aylık çocukların öğrenme stilleri ile bilimsel süreç becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Skibbe, L. E., Connor, C. M., Morrison, F. J. ve Jewkes, A. M. (2011). Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth. *Early childhood research quarterly*, 26(1), 42-49.
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T. ve Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173-187.
- Son, S. H., Lee, K. ve Sung, M., (2013). Links Between Preschoolers' Behavioral Regulation and School Readiness Skills: The Role of Child Gender. *Early Education and Development*, 24(4), 468-490. DOI: 10.1080/10409289.2012.675548.
- Şimşek, C. ve Tezcan, R. (2008). Çocukların fen kavramıyla ilgili düşüncelerini etkileyen faktörler. *İlköğretim Online*, 7(3), 569-577.

- Tok, Y. (2020). *Okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş grubu çocukların yılmazlık düzeyleri ile matematik ve bilimsel süreç becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Tominey, S. L. ve McClelland, M. M. (2013). Quantitative and qualitative factors related to the effectiveness of a preschool behavioral regulation intervention. *Dialog*, 16(3), 21–44.
- Trawick Swith, J. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı*. (B. Akman, Cev. Ed.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi, 2010).
- Trundle, K. C. ve Saçkes, M. (2015). *Research in Early Childhood Science Education*. Berlin: Springer.
- Vohs, K. D. ve Baumeister, R. F. (2011). Understanding self-regulation: An Introduction. R. F. Baumeister & K. D. Vohs, (Ed.), *Handbook of self-regulation: Research, theory and applications* içinde (pp. 1-10). The Guilford Press.
- Vosniadou, S., Pnevmanitikos, D., Makris, N., Ikospentaki, K., Lepenioti, D., Chountala, A., ve Kyrianakis, G. (2015). Executive functions and conceptual change in science and mathematics learning. R. Dale, C. Jennings, P. P. Maglio, T. Matlock, D. C. Noelle, A. Warlaumont, & J. Yoshimi (Eds.) içinde, *Proceedings of the 37th annual meeting of the Cognitive Science Society: Mind, Technology, and Society*. Pasadena, CA (s. 2529–2534). Merced, CA: University of California.
- Wanless, S. B., McClelland, M. M., Lan, X., Son, S.-H., Cameron, C. E., Morrison, F. J., ve diğerleri. (2013). Gender differences in behavioral regulation in four societies: The United States, Taiwan, South Korea, and China. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(3), 621–633. Doi: 10.1016/j.ecresq.2013.04.002.
- Welsh, J. A., Nix, R. L., Blair, C., Bierman, K. L. ve Nelson, K. E. (2010). The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income families. *Journal of educational psychology*, 102(1), 43.
- Whitebread, D. ve Basilio, B. (2012). The emergence and early development of self-regulation in young children. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 15-33.
- Worth, K. (2010). Science in early childhood classrooms: Content and process. *Early Childhood Research & Practice (ECRP)*, 12(2), 1-17.
- Worth, K. (2019). *STEM in Early Childhood Education: How Science, Technology, Engineering, and Mathematics Strengthen Learning*. London: Routledge.
- Yamamoto, N. ve Imai-Matsumura, K. (2017). Gender differences in executive function and behavioural self-regulation in 5 years old kindergarteners from East Japan. *Early Child Development and Care*. DOI: 10.1080/03004430.2017.1299148.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Zimmerman, C. (2007). The development of scientific thinking skills in elementary and middle school. *Developmental review*, 27(2), 172-223.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Early childhood research shows that children use innate features such as curiosity, questioning and exploration to recognize and understand the world that they live in. The basis of science learning for young children is based on a sense of curiosity triggered by uncertainty.

The science process skills (observation, classification, communication, measurement, estimation, inference, and comparison) that science education aims to develop in early childhood enable children to develop new knowledge gained from their environment through concrete experiences. Studies show that science learning has been carried out by drawing heavily on executive function skills. For example, it includes the use of executive function skills and higher-order thinking skills such as classifying objects based on multiple criteria, making predictions and inferences based on previous experiences, participating in an experiment with multiple variables in the environment, and reflecting on the results of this experiment. From this point of view, the purpose of this study was to investigate the relationship between self-regulation skills, which are observable forms of executive function skills, and science process skills of 4-6-year-old children.

Method

In this study, the correlational survey method is used to examine the association between self-regulation skills and science process skills. After obtaining permission from the Provincial Directorate of National Education for the research, participants were chosen on a voluntary basis from eight preschools in a city in the south-western part of Turkey. In the spring term of 2020-2021, the research was conducted with 223 preschoolers (108 girls and 115 boys). The age range varied between 4 and 6 years. Of the participating children, 66 (29.6%) of them were 4 years old, 137 (61.4%) were 5 years old and 20 (9%) were 6 years old. Data were gathered by using the Instrument for Measuring Self-Regulation Skills of 4–6-Year-Old Children (Teacher Form) and Science Observation Form. Data were analyzed with SPSS 25.0 (Statistical Package for Social Sciences) package program. The normality assumption was examined using the kurtosis and skewness coefficients, and it was determined that the normality assumption was fulfilled. In analyzing the data Pearson's product-moment correlation analysis and multiple regression techniques were used.

Results

The results revealed that there was a moderately positive correlation between preschool children's self-regulation skills and science process skills ($r=.67$). Science process skills total score showed a moderately positive correlation with inhibitory control ($r=.54$), working memory ($r=.55$), and attention ($r=.49$), which are sub-dimensions of self-regulation skills. Self-regulation skills overall score displays a moderately positive correlation with the sub-dimensions of science process checklist ($r=.63$), observational inventory of scientific attitude ($r=.59$), and problem-solving checklist ($r=.52$). In addition, according to the results of multiple regression analysis, it was seen that the sub-dimensions of scientific process skills significantly predicted children's self-regulation skills ($R=.67$, $R^2=.45$, $F=57.25$, $p<0.05$). Science process skills accounted for 45 percent of the variance in self-regulation skills. When the t scores regarding the significance of the regression coefficients were examined, it was revealed that the sub-dimensions of science processes checklist ($t=5.26$; $p<.05$) and observational inventory of scientific attitude ($t=3.01$; $p<.05$) were a significant predictor of self-regulation skills, whereas the problem-solving checklist ($t=1.61$; $p>.05$) sub-dimension was not a significant predictor of self-regulation skills.

Discussion and Conclusion

As a result of the study, it was shown that there was a significant relationship between preschool children's self-regulation skills and science process skills, while self-regulation skills significantly predicted their science process skills.

“Uzay Güzeli” Adlı Çocuk Oyununda Söz Edimsel Uygulama

Verbal Practice in the Children’s Play in Name “Uzay Güzeli”

Nevin Akkaya¹, Berfu Can Toplu²

¹ Prof.Dr., Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Buca Eğitim Fakültesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, nevin.akkaya@deu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-7222-4562>)

² Yüksek Lisans öğrencisi, Türkçe Eğitimi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, berfucantoplu@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0003-4286-7908>)

Geliş Tarihi: 13.04.2022

Kabul Tarihi: 16.09.2022

ÖZ

İnsana ait olan düşünme süreci; bireyin zihinsel girdilerini düzenlemesi ve belleğe aktarımında, dilsel ilişkiler kurmasında etkin bir süreçtir. Birey, düşünme edimiyle dili belirli bir dizge içerisinde kullanabilme ve zihinsel düzen kurabilme yetisini geliştirebilmektedir. Bu zihinsel düzen sonucunda insanlar, duygu ve düşüncelerini dil aracılığıyla bütünlük olarak sunmaktadırlar. Birey; duygu ve düşüncelerini dil ile yansıtmakta, zihinsel verilerini dil sayesinde aktarmaktadır. Kişiden kişiye değişen bu aktarımlar sözcelerin farklılığı aracılığıyla sağlanmaktadır. Söz edimleri, kelimelerin sözcelerin yerine getirilen edimlerini kullanılan cümlelerin anlamsal işlevleriyle okura yansıtır. Çocuk edebiyatı metin çözümlenmelerinde yeni dil kuramlarının uygulanması, literatüre ve araştırmacılara yeni ufuklar açmaktadır. Bu kuramlardan biri de Austin ve Searle’in Söz Edimleri Kuramı’dır. Bu çalışmada da çocuk ve dil bağlamında etkililiği yapılan araştırmalarla tespit edilen tiyatro türü inceleme materyali olarak kullanılmış ve Ayla Çınaroğlu’nun “Uzay Güzeli” isimli çocuk tiyatro oyunu söz edimleri açısından incelenmiştir. Bu araştırma, tiyatro türünün çocuklarda öğretimsel etkililiği, dil becerilerinin etkin kullanımını ve söz edimlerinin anlam çözümlenmelerinin ayırt ediciliği konusunda betimsel bir analiz sunması açısından önemlidir. Austin tarafından yapılan tasnifle incelenen tiyatro metninde düzsöz edim ve edimsöz edim başlıklarında yoğun bir kullanım tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dil, Söz Edim Kuramı, çocuk tiyatrosu, Uzay Güzeli, Austin, Searle.

ABSTRACT

With the act of thinking, the individual can develop the ability to use the language within a certain system and to establish a mental order. As a result of this mental order, people present their feelings and thoughts in an integrated way through language. Speech acts reflect the semantic functions of the sentences used and the actions performed while speaking the words to the reader. The application of new language theories in children's literature text analysis opens new horizons for literature and researchers. In this study, the type of theater whose effectiveness was determined by researches in the context of children and language was used as research material and Ayla Çınaroğlu's “Uzay Güzeli” children's theater was examined in terms of speech acts. To present a descriptive analysis of the educational effectiveness of the theater genre in children, the effective use of language skills, and the distinctiveness of the analysis of meaning of speech acts. In the theatrical text, which was examined with the classification made by Austin, an intense use was determined in prose and pragmatic verb titles.

Keywords: Language, Speech Act Theory, children's theater, Uzay Güzeli, Austin, Searle

GİRİŞ

Austin tarafından ortaya atılan Söz Edimleri Kuramı, bir ifadenin ne anlama geldiği ve nasıl kullanıldığı arasındaki ayrımı ve sözcelerin bağlam çözümlemesinin yapılması açısından işlevsel bir kuramdır. Söz Edim Kuramı'nda dilsel ifadelerin anlam çözümlemesi çocukta merak uyandırır. Bu ifadelerin sorgulama sürecindeki pedagojik etkileşim bireyin eğitici deneyimler üretmesinde etkindir. Cümlelerin anlam özelliklerinin incelenmesiyle ortaya çıkan bulgular ile söz edimlerinin incelenmesinden ortaya çıkan bulgular birbirini tamamlar niteliktedir. Austin'den sonra kuramı geliştiren Searle, söz edimleriyle konuşucunun niyetini, sözcelenen cümlelerin anlam yönünün ve dilsel öğelerinin hangi kurallarla yönetildiğini, konuşucunun sorularının bir dizi çözümleyici ilişkiler ağıyla yanıt bulduğunu belirtmektedir. Bir ortamda iletişim olgusu içerisinde söz edimlerinden bahsedilebilmesi için bilinçli bir davranışın, iletişimsel bir niyetin olması gerekmektedir. Söz Edim Kuramı'yla yapılan çalışmalarda varılan ortak sonuç, kimlik kazanma noktasında bireye aitlik olgusu kazandırma hedefindedir.

Alanyazın incelemelerinde Söz Edim Kuramı'yla yapılan farklı türlerde araştırmaların olduğu görülmüştür. Boz (2013), Necip Fazıl'ın "Yunus Emre" şiirini, Say (2019), Haldun Taner'in "Ay Işığında Şamata" adlı tiyatro metnini, Hirik (2019), "Dede Korkut Hikâyeleri"ni, Kundakçı (2021), Orhan Kemal'in "Küçük" hikâyesini Söz Edim Kuramı açısından incelemiştir. Bu çalışmada ise Ayla Çınaroğlu'nun "Uzay Güzeli" adlı tiyatro metni söz edim açısından incelenmiştir.

Tiyatro, çocuklara iş birlikli öğrenme becerilerini geliştirme fırsatı tanıyan; duygu ve düşüncelerin aktarımında aktif dil deneyimi sunan bir türdür. Tiyatronun yanında yaratıcı drama çalışmaları da dil gelişiminde öğrencilere tümleşik bir dil öğrenme ortamı sağlar. Tiyatro metinleri ve drama, dil becerilerinin kazandırılmasında ve gelişiminde bu tümleşikliği ve dengeyi sağlayan materyaller ve yöntem olarak ön plana çıkmaktadır (Ulutaş, 2014).

1.1. Dil ve Söz

Dil, düşünme edimi açısından ele alındığında bireyin bilincini ve benliğini şekillendiren temel etmenlerden biridir. İnsanın dünya ve diğer bireylerle ilişkisi, ruhsal ve toplumsal kişiliğinin oluşumunda dil kavramının rolü oldukça büyüktür. Bireyin zihinsel öğeleri, anlamsal bütünlükle birleştirme özelliği dilin yardımıyla gerçekleşmektedir. Her dilsel iletişim dil edimleriyle gerçekleşmektedir. Dil, salt edilgen bir araç değildir; yalnızca yansıtıcı olmakla kalmaz aynı zamanda etkin bir biçimlendirme ve yaratım aracıdır (Vardar, 1982). Dil, insan üzerinde edimlerin betimlenmesinin yanında gerçekliğin kendine özgü görünüm almasında etkindir. Söz ise bireysel bilinç, ruhsal ve fizyolojik olarak karmaşık bir etkinlikle gerçekleşmektedir. Birey, iletişim sağlamak amacıyla söz ile duygu ve düşüncelerini diğer insanlarla paylaşır duruma gelmektedir. Söz, kişinin karakter özellikleriyle de yakından ilgilidir. Kişi, kullandığı kelimelerle kendisini ve çevresini anlamlı kılmakta ve bilişsel gelişimini yansıtmaktadır. Kullanılan kelimelerde sözcüklerin edimsel yönü Söz Edim Kuramı'nın ortaya çıkmasına aracılık sağlamıştır.

1.2. Söz Edim Kuramı

Dilin ayrımlı şekillerde kullanılması sözceler aracılığıyla gelişir. Bütün eylemlerin hareket bildirdiği önermesinden hareketle John Austin tarafından Söz Edim Kuramı ortaya atılmıştır. Söz Edim Kuramı, anlam sorunları dil üzerine yapılan felsefi çalışmalardan ortaya çıkmıştır. Bu kuram, Searle tarafından geliştirilmiştir. Austin bu kuramı, düzsöz edimi, edimsöz edimi, ve etkisöz edimi olarak üç farklı başlıkta sınıflandırmıştır. Edimsöz grubu; serimleyiciler, erk belirticiler, sorumluluk yükleyiciler, hüküm belirticiler, davranış belirticiler olmak üzere beş bölüme ayrılmaktadır. Aynı zamanda dil betimlemesi imkânı da sunan Söz Edim Kuramı, dilin iletişim ortamındaki işlevini de yansıtmaktadır.

Austin, konuşan kişinin ciddi ve olağan bir iletişim ortamında gerçekleştirdiği dilsel davranışı çözümlenmeye çalıştığı *How to Do Things with Words*'te dili betimlemek, bildiri unsurlarının yanında dilin diğer işlevlerinden de söz etmektedir (akt. Aysever, 2000). John Searle tarafından sistematik hale getirilen Söz Edim Kuramı'nda söz ve eylemin gönderimlerinin bilinmesinin yanı sıra semantik çözümlenmelerinin de yapılması gerekmektedir. Searle, sözedimleri; Tanımlayıcılar, Üstleniciler, Emrediciler, Değiştiriciler, Dışavurumcular, Yargılayıcılar olmak üzere altı ana başlıkta toplamıştır.

Söz edimlerinin semantik yönünün çözümlenmesi sadece konuşmacının niyetine dayanmamakta, kasıtlı ve kasıtsız zihinsel eylemlerin bütünleşik olarak incelenmesiyle gerçekleşmektedir. Söz Edim Kuramı dilin; gönderme, anlam, zorunluluk ve doğruluk özelliklerini nitelemektedir. Söz edimiyle simge, tümce ya da sözcük üretme ve anlamlı birimlerle yazıya aktarma eylemi gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmada da Söz Edim Kuramı'nın çocuk edebiyatı türlerinde de kullanılabilirliği üzerinde durulmaktadır.

1.3. Çocuk Tiyatrosu

Meşrutiyet dönemiyle önemi artan çocuk tiyatrosu, esnek bir öğreti imkânı sunması ile de eğitimde kendine önemli bir yer edinmiştir. Meşrutiyet döneminde çocukların tiyatro faaliyetlerine katılımı önemsenmiştir. Bu dönemden itibaren yazarlar çocuklar için “mektêbî temsil”, “küçükler için tiyatro” ve “mektep temsilleri” adı altında oyunlar yazmaya ve çevirmeye başlamışlardır (ed. Şimşek, 2018).

Cumhuriyet döneminde de çocuklar için tiyatro çalışmaları devam etmiştir. Bu dönemde çocuk tiyatrosu için çalışmalar yürüten Muhsin Ertuğrul, Sovyetler Birliği'nde incelemelerde bulunmuş ve Darülbekâi dergisinde Çocuk tiyatrosu kavramının amaç ve gerekliliğine dikkat çekmiştir. Türkiye'de ilk ödenekli çocuk tiyatrosu Muhsin Ertuğrul tarafından 1935-1936 döneminde şehir tiyatroları içinde faaliyete geçerek 1 Ekim 1935 tarihinde, M.Kemal Küçük'ün yazdığı Çocuklara İlk Tiyatro Dersi adlı oyunla çocuklara perdelerini açar (Kuyumcu, 2000, s.25).

Çocuk tiyatrosu, çocukların pedagojik yönden gelişimini destekleyecek bir tür olmasının yanında yapısal özellikleri bakımından da diğer türlerden ayrılır. Çocuk tiyatrolarında hedef seyirci grubunun bilişsel özellikleri dikkate alınarak eserler oluşturulmalı ve kullanılan dil, ana dilin kavramsal varyetini yansıtacak unsurlarla desteklenmelidir. Türkçenin zengin ifade gücüne sahip olduğu ve dili etkin kullanmada tiyatro türünün de destekleyici bir yanı olduğu çocuklara sezdirilmelidir.

1.4. Türkçe Öğretiminde Tiyatro ve Söz Edim Kuramı

Dil, duygu ve düşüncelerimizi ifade etmek için kullanılan devingen bir araçtır. Dilin bu devingenliği sözcüklere de yansımaktadır. Dil becerilerinin etkin kullanımında duygu ve düşüncelerin ses farklılıklarıyla, konuşmadaki içerik aktarımının vurgu ve duraklamalarıyla birlikte dilde devinîşsel becerilerin, jest ve mimiklerin işe koşulmasıyla aktif bir şekilde dil kullanım bilinci edinen bireyler yetiştirmek Türkçe öğretiminin temel öğreti hedeflerindedir.

Dile ait unsurların sergilendiği ve birçok duyu organına hitap edilebilen tiyatrodaki temel dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) bütün olarak yer alması bu sanatın önemini daha da artırmaktadır (Altunbay, 2012). Buna göre dil becerilerinin etkin kullanımında metin türlerinden tiyatro türünün dil kullanımı ve dilin işlevselliğine önemli bir katkı sağladığı söylenebilir. Tiyatroda kişi ve metin arasındaki bağ, oyunda yer alan karakterlerin dil düzeni çocuklara hayat gerçekliğini aktarmada büyük katkı sağlamaktadır.

Çocuklara ana dili öğretiminde, sözcüklerin ifade ve anlam gücünü sezdirmek aynı zamanda tiyatro türünde söylemlerin eylemlerle bütünleşmiş şekilde yansıtıldığını belirtmek ve bu türün yapısal özelliklerinin dilin duygu ve düşünceleri aktarmadaki işlevine vurgu yapmak araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Dili kullanma, dile ait unsurları (söz kalıplarını,

anlam olaylarını, örtük ve örtülü anlamları, mecaz anlamları vs.) kullanma ancak tiyatrodaki çok net bir şekilde görülebilir ve hissedilebilir (Altunbay, 2012). Türkçenin ifade gücü, dilimizin edim ve anlam yönünden zengin bir dil olduğu düşüncesini destekler niteliktedir. Söz Edim Kuramı da inceleme materyalindeki cümlelerin eylem ve anlam yönünden analizinin yapılması açısından araştırmaya önemli bir destek sağlamaktadır.

Gökmen ve Dilber (2011), tarafından yapılan çalışmada Türkçe dersinde söz edimlerin kullanımını üzerine bir değerlendirme yapılmıştır. Çalışma bulgularına göre Türkçe Öğretim Programı'nda ve ders kitaplarında söz edim kullanımını geliştirmeye yönelik yeterli etkinlik ve yönerge içeriğinin bulunmadığı ortaya konulmuştur. Türkçe öğretiminin önemli bir çıktısı da öğrencilerin soru sorma, önerme, özür dileme, yanıtlama vb. söz edimlerin kullanımını sağlamaktır. Bu konuda yapılan çalışmaların yetersizliği çocuk edebiyatı metinlerinde de söz edimsel incelemelerin yapılması ve bu çalışmaların bulgularına göre Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinlerinden daha fazla yararlanılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bu tür çalışmaların devamlılığının sağlanması çocuklara dil öğretiminde metin türlerinin ayırt ediciliği ve dildeki söz dizimi, anlam bilinci oluşturabilme yetisi kazandırma hedefleri bakımından ana dili öğretiminde fayda sağlayacaktır.

YÖNTEM

Bu başlık altında öncelikle çalışmanın modeline ait bilgiler verilmiştir. Bunun akabinde; araştırmanın yapıldığı evren ve örneklem, çalışma sürecinde kullanılan veri toplama araçları tanıtılmıştır. En son olarak da toplanan verilerin analiz süreçlerine yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Nitel olarak yürütülen bu çalışmada doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman inceleme, araştırmanın konusu ile ilgili bilgi içeren materyallerin analizidir (Karamustafaoğlu ve Özmen, 2019). Araştırmada Ayla Çınaroğlu'nun "*Uzay Güzeli*" adlı çocuk tiyatro oyunu incelenmiş, metnin söz edimsel analizinden hareketle araştırmanın bulguları elde edilmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmada araştırma materyali Ayla Çınaroğlu'nun "*Uzay Güzeli*" adlı çocuk tiyatro oyunudur.

2.3. Veri Toplama Araçları

"*Uzay Güzeli*" adlı çocuk tiyatrosu Ayla Çınaroğlu'nun kaleme aldığı Kültür Bakanlığının yayınları arasında yer alan kitaptan seçilmiştir. Oyun seçilirken söz edim sınıfındaki kullanımların zenginliği göz önünde bulundurulmuştur.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada verilerin analizi doküman incelemesine göre yapılmıştır. İncelenen metinde cümlelerin uygunluğu söz edim incelemesi yönünden uygun kabul edilmiş ve söz edimsel gruplamalar çerçevesinde incelenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde "*Uzay Güzeli*" adlı çocuk tiyatro oyununda yer alan söz edim tiplerinin Austin'in Söz Edim Kuramı başlığında gruplandığı söz edim gruplandırmasına göre sınıflandırması verilmiştir.

3.1. Uzak Güzeli Adlı Çocuk Oyununda Yer Alan Söz Edim Tipleri

Çocuk edebiyatı alanında birçok eser veren Ayla Çınaroğlu'nun tiyatro türünde de birçok eseri bulunmaktadır. Çocuk edebiyatı araştırmacılarınca eserleri incelemeye alınan Ayla Çınaroğlu'nun eserlerinde çocuk gerçekliğine uygun ve okuyuculara mesaj kaygısıyla eserlerini oluşturduğu söylenebilir. Tiyatro metinlerinin oluşum sürecinde önermelerin okuyucuya ve izleyiciye vermek istediği mesaj oldukça önemlidir. Çalışmanın inceleme materyali olan “*Uzak Güzeli*” isimli tiyatro oyunu Sinema ve Telif Hakları Genel Müdürlüğü'nün Cumhuriyetin 75.yılı kutlamaları çerçevesinde açmış olduğu “23 Nisan ve Çocuk” konulu senaryo yarışmasında ikincilik ödülü almıştır. Çalışmada Austin tarafından ortaya konan Söz Edim Kuramı'nda düzsöz edimi, edimsöz edimi ve etkisöz edimi başlıklarında bulguların içerikler aşağıda verilmiştir.

3.1.1. Düz söz Edimi

Austin, düzsöz edimi üçe ayırmaktadır. Düz söz edimi, “seslendirme”(phonetic art), “dillendirme” (phatic act) ve “anlamlandırma” (rhetic act) edimlerinden oluşmaktadır. Seslendirme edimi, birtakım sesler çıkarma edimidir (akt. Aysever, 2000). Dillendirme ediminde bulunmak için seslendirmede de aktif olmak gereklidir. Dillendirme edimi, kullanılan dilin dil bilgisi kurallarına uygun olarak dilin gerektirdiği tonlamayla üretmektir. Anlamlandırma ediminde, anlatma ve gönderme edimleri bu edime yardım eden öğelerdir. Dillendirme edimi sonrasında anlamlandırma ediminde bulunmak edimin kullanım olanaklarını kolaylaştırır. Anlamlandırma edimi, bir dilin söz varlığında belirli ses birliği ve göndermelerle bir şey üretme edimidir. Doğrudan ve dolaylı olarak iki farklı aktarımla düzsöz edimi gerçekleştirilir. İncelenen tiyatro oyununda sıklıkla düzsöz edimine rastlanmaktadır.

“Neşeli, canlı bir uzak-pop tarzı müzik. Omuzuna asılı çantasıyla kaldırımında hızlı hızlı yürümekte olan Hala'nın arkadan yakın çekim görüntüsü üstünde, koyu renk giysilerinin üstüne düşen, küçük bir çocuk elinden çıkma, renkli, canlı film başyazıları.. Hala'nın üstünde kısa, bolca bir ceket, dar, kısa bir etek, ayaklarında arkası açık, kısa ökçeli ayakkabılar. Başyazıların bitiminde Hala bir süpermarkete girmiştir.” (s.1)

“Kasiyer kızla gülerken sevecenlikle konuşur. Gözlüğüne çıkarıp çantasına koyar, parayı öder, fişini alıp çıkar.” (s.3)

“Bora, en yüksekteki katlardan birinin düğmesine basmaya çalışır. Hala onu biraz kaldırıarak yardımcı olur. Poşetteki dergiyi çıkarıp verir.” (s.7)

“Hala ceketini çıkarır, Bora'nın çıkarıp koltuklardan birinin üstüne atıverdiği ceketle birlikte götürüp portmantoya asar.” (s.8)

“Işıklar, kediyi alıp kırmızı ışığın altına götürürler. Kedi önce acı acı miyavlar, kırmızı ışık güçlendiğinde öylece donmuş gibi durur.” (s.18)

3.1.2. Edimsöz Edimi

Austin, edimsöz edimlerini bir şey söylenirken yerine getirilen eylemler olarak bir şey söylemek, bir şey yapmaktır, şeklinde tanımlamaktadır. Austin, bir dilin söz varlığında yer alan fiiller, iletişim sırasında kullanılan tümcelerın taşıyabilecekleri edimsöz edimleri sayısının binlerce şekliyle kullanılabileceği görüşündedir. Edimsözler, düzsöz ediminde bulunurken gerçekleştirilen edimleri kapsar. Dil yoluyla kişilere bir iş yaptırılırken ortaya çıkan edimsöz güçleridir (Çelebi, 2014). Austin edimsöz edimlerini; Erk Belirticiler, Davranış Belirticiler, Serimleyiciler, Hüküm Belirticiler, Sorumluluk Yükleyiciler olmak üzere beş başlıkta toplamıştır.

3.1.2.1. Serimleyiciler (Expositives)

Bir sözün iletişim sırasındaki yeri ve kullanımları bu edimsöz grubunda değerlendirilir. Konuşma anı ve konuşanların dil kullanımlarının gerçekleşme durumunu betimleyen edimsözlerdir. İncelenen eserde rastlanan edimsözler aşağıda belirtilmiştir.

Açıklamak: *Kendi dillerini öğretiler bana. Auoa'ca öğretiler. Orda işte,o kırmızı ışıkta. Şimdi konuşurum ben onlarla, sen korkma yavrurum. Aeaouoa ieiöi. (s.18)*

Betimleme: *Uzaylılar geldiler, ordan, Auoa'dan. Hiç biri görünmüyordu ama. Mavi bir ışık vardı. Sonra vvvuuup... Bizi de içine alıp doğruca oraya... Vvunnn uçurdular... Sonra da... (s.31)*

Düşüncesini belirtmek/Methetmek: *Aa, çok yakışmış. Her zaman böyle kestirin bence. (s.3)*

Öneride bulunmak: *Üzülme canım, mutlaka bir şey buluruz. Ama hazırlıklı olmalıyız. O güne kadar iyice hazırlanmalıyız. (s.33)*

Tanıklık etmek: *İaieoia. Evet, öğrendik. Ama, ama gene de inanamıyorum. (s.28)*

Yanıtlamak ve Niyetini Beyan Etmek: *Evet, biraz değişiklik olsun dedim. Kötü mü olmuş? (s.3)*

3.1.2.2. Sorumluluk Yükleyiciler (Commissives)

Konuşan kişinin yükümlülükleriyle ilgilidir. Bu edimsöz grubunda kişi kullandığı sözcelerle dinleyicilere teminat vermektedir. Bu grupta rıza göstermek, teminat vermek, söz vermek eylemleri örnek verilebilir.

Rıza Göstermek: *İyi iyi Auoa'ca konuşuruz. Konuşuruz da, filmi izleyenler nasıl anlayacaklar? Herkesi de getirip kafasına kırmızı ışığı tutamazsınız ya (s.21)*

Söz Verme: *Tabii gelirim canım, canım haydi görüşürüz. (s.3)*

Teminat Vermek: *Korkma Bora'cığim, hiç acıtmıyor yalnızca kendi dillerini öğretiyorlar işte, bir şey yapmıyorlar, korkma. (s.19)*

3.1.2.3. Davranış Belirticiler (Behabitives)

Austin'e göre bu edimsöz grubu tutum ve davranışlarla ilgilidir. Bir durum karşısında insanların gösterdiği olumlu ve olumsuz tavırların, duyguların dışavurumudur. Örneğin; özür dileme, kutlama, saygı duyma, taziyede bulunma, beddua etme, meydan okuma bu grupta değerlendirilir.

Duygularını Paylaşmak: *Beni bir daha götürmeyin oraya, onları hiç sevmedim.(s.29)*

Memnun Olmamak: *Iu, hep örgü örüyorsun ama. (s.12)*

Meydan Okuma: *Haberin olsun, bana kurşun filan işlemez. (s.13)*

Övmek, Methetmek: *Ayy, dur, makyajını bozmadım değil mi? Mmm, çok şıksın doğrusu, çok da güzelsin. (s.8)*

Selamlaşma: *Hoşgeldiniz Güler'cığim, İlhan'cığim. Dalmışız işte. Film izleyelim demiştik. (s.31)*

Teşekkür Etme: *Çok teşekkür ederim ablacığim, sen olmasan ne yapardım bilmem? (s.35)*

3.1.2.4. Hüküm Belirticiler (Verdictives)

Karar bildirilirken sözcelenen tümcelerın kesinlik bildirmeden tahmin ile yansıtılması bu edimsöz grubunda değerlendirilir. Austin, karar belirticilerin doğruluk ve yanlışlıkla, sağlam

olmak ve sağlam olmamakla, hakkaniyetli olma ve olmama ile etkili bağları olduğunu ifade eder. Bu gruba örnek olarak Hüküm vermek, Tahminde bulunmak, Tahmin yürütmek, Suçlu bulmak sözceleri örnek verilebilir. İncelenen eserde bu gruptan birçok örneğe rastlanmıştır.

Hüküm Verme: *Açıklamalarınız çok anlamsız ve geçersiz. Şimdi sizlere yüce Auoa yargı kurulu kararını duyuruyorum. Sizler, yani insanlar, henüz gelişim içinde, gelişim sürecini tamamlamamış yaratıklarsınız. Bu yüzden davranışlarınız ve yorumlarınız yerinde değil. Eylemlerinizi çelişkili ve anlamsız. Gelişim sürecini tamamlamanız, güzel ve çirkin tanımlayabilmeniz için birkaç yüzyıl daha gerekli. Bu yüzden şimdilik sizi bağışlıyor ve geri gönderiyoruz.* (s.69)

Suçlu Bulmak: *Aaa, sanki biz suçluymuşuz gibi bir de her şeyi geri götüreceğimizi söylüyorlar. Burayı kirletemez mişiz.* (s.21)

Tahminde Bulunmak: *Kedilerin gözleri başka türlü ama, belki de görüyordur.* (s.23)

Tahmin Yürütme: *Ah, nasıl da babasına çekmiş. Bayılır uzaylı filmlere. Astronot mu olacak nedir?* (s.31)

3.1.2.5. Erk Belirticiler (Exercitives)

Bu edimsöz grubunda bir güç, bir erk tarafından bir eylemin olumlu ve olumsuz bir yönlendirmesi ve bu yönlendirmelerden birinde karar kılınması anlatılır. Örnek olarak; önerme, üsteleme, emretme birer erk belirtici edimsözdür.

Emir vermek, Tehdit: *Eğer en güzel ve en çirkin şeyden birer örnek getiremezseniz, biz gelip aramak zorunda kalacağız* (s.26)

İstekte Bulunmak: *Halanı üzme olur mu canım.* (s.9)

Tavsiye Etmek: *Üzülme canım, mutlaka bir şey buluruz. Ama hazırlıklı olmalıyız. O güne kadar iyice hazırlanmalıyız. Hadi artık uyu. Yarın konuşuruz canım.* (s.33)

Yalvarmak, Israr Etme: *Korkma canım, ağlama yavrım, korkma, bak ben buradayım.* (s.17)

3.1.3. Etkisöz Edimi

Etkisöz edimi, bir düzsöz edimi aracılığıyla bilinçli ya da bilinçsiz kendisini dinleyen kişinin ya da başkalarının duygu, düşünce ve eylemlerine tepki vermeyi ifade etmektedir. Austin'e göre bu edim, bir şey söylerken bir şey yapma edimi olarak tanımlandığı edimsöz ediminden farklı olarak bir şey söyleyerek bir şey yapma edimidir (akt. Aysever, 2000). İncelenen metinde bu başlıkta yer alan söz edim tiplerine çok sık rastlanmamıştır.

"Ebru, gel, bak!.." (s.4)

"Teşekkür etsene kız."(s.6)

"Size, sizin zaman ölçünüzle tam otuz gün süre veriyoruz. İyice araştırın." (s.26)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çocuk yazınının, pedagojik açıdan incelenmesi önemli bir süreçtir. Çocuk edebiyatında metin çözümlene çalışmaları son dönemde oldukça rağbet görmektedir. Çocuk yazınında dil bilimsel çalışmaların çocuk gerçekliğine uygunluğu ve çocukların dil öğretiminde ve dili etkin kullanımında iletişimin temel öğelerini çözümlemesinde etkin bir yönü olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Söz Edim Kuramı; dil kullanımını ve dilin anlam özelliğini yapısal bakımdan farklı bir bakış açısıyla ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada amaçlanan, araştırmacılara söz edimleri hakkında bilgi sunup Türkçe öğretiminde söz edimlerle ders içi etkinlik tasarlamak ve Türkçe öğretiminde söz edimleri etkin kullanmaktır. Çocuk yazınında yer alan eserlerde söz edimsel uygulamaların belirlenmesi çocukların dil yapısını ve dilin kullanımındaki ayrıntıları fark ettirmeyi amaçlar. Alanda yapılan benzer çalışmalara bakıldığında; Tüfekçi Can (2013), çocuk edebiyatında dilin ideolojisini anlatıbilimsel yönüyle, Kayhan ve Shirizad (2016), Ayla Çınaroğlu'nun çocuk şiirlerinde yer alan ses bilgisel ve biçimbirimsel yinelemeler yönüyle, Çer (2013), "Gülibik" adlı yapıtı sözdizimsel yönüyle, Tüfekçi Can (2012), "Dünya Güzeli" eserini; Güneş (2012), "Koca Nine İle Tilki" adlı masalı; Dumanlı Kadızade (2016), "Keloğlan ve Kardeşi" adlı masalı göstergebilim yönüyle incelemiştir. Dilbilim temelli çalışmalar çocuk edebiyatı başlığında örneğine az rastlanır durumdadır. Söz Edim Kuramı ve diğer dilbilim kuramlarıyla yapılacak olan çalışmalara örnek teşkil etmesi bu çalışmanın alt amaçlarından biridir.

Çalışmada Söz Edim Kuramı'nın kullanılması metin odaklı bir yöntemi içermesindedir. Söz Edim Kuramı, kişiler arası karşılıklı eylemleri ve davranışları dilsel bir bağlam içinde ortaya koyar. Tiyatro metinlerinin yapı bakımından diyaloglardan oluşması nedeniyle çalışmada tiyatro metni tercih edilmiştir. Bu çalışmada tiyatro metninin göstergeyle belirtilen iletilerinin bütünsel olarak yan anlam ilişkilerinin edimsel yönüyle saptanmasının yanında metin içi açıklama kısımları da incelenmiştir.

Bu araştırmada Austin'in Söz Edim Kuramı sınıflandırması esas alınarak Ayla Çınaroğlu'nun "Uzay Güzeli" adlı çocuk tiyatro metni analiz edilmiş ve metinde geçen söz edimsel yapılar bulgular kısmında sayfa numaraları verilerek sunulmuştur. İncelenen metinde toplamda beş yüzü aşkın söz edimsel yapıya rastlanmıştır. Austin'in sınıflandırmasında yer alan yapılardan birçok örnek bulunmuştur. Araştırmada düzsöz edimi sınıfında oldukça fazla örneğe yer verilirken etkisöz edimi sınıfında pek örneğe rastlanmamıştır. İncelenen metin tiyatro türünde olduğundan dolayı düzsöz edim sınıfında örneklere sık rastlanılması araştırmaya konu olan söz edim yapılarının diyaloglar haricinde yer alan diğer metin açıklamalarının da eklenmesinden dolayı çoğunluğu oluşturmaktadır. Metinde birçok söz edimsel yapıya rastlanıldığından dolayı sınırlı sayıda örneğe yer verilmiştir. Araştırmanın çocuk edebiyatı alanında yapılacak çalışmalara kaynaklık edeceği düşünülmüştür.

KAYNAKÇA

- Akşehirli, S. (2011). *Söz Edimleri Kuramı Açısından Kurgusal Anlatı Metinlerinde Söz Aktarımı*. Turkish Studies, 6 (2), 143-162.
- Alpöge, G. (1991). *Çocuk ve Dil*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Altunbay, M. (2012). *Dil Öğreniminde ve Öğretiminde Tiyatronun Kullanımı ve Tiyatronun Temel Dil Becerilerine Katkısı*. Turkish Studies, 7 (4). 747-760
- Çakır, A. (2020). *Söylem Analizi Ne Demek İstiyorsun?*. 2. Baskı. Konya: Palet Yayınları.
- Çelebi, V. (2014). *Gündelik Dil Felsefesi ve Austin'in Söz Edimleri Kuramı*. Beytülhikme Uluslararası Felsefe Dergisi 4 (1). 73-89.
- Çağlayan Dilber, N., Gökmen S. (2011). *Türkçe Derslerinde Söz Edimlerin Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme*. Dil Dergisi, 154. 44-60.
- Çınaroğlu, A. (2000). *Uzay Güzeli*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Fidan, D. (2007). *Türkçe Ezgi Örüntüsünde Duygudurum ve Söz Edimi Görünümü*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Göktürk, A. (2019). *Okuma Uğraşı*. 7. Baskı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Hirik, E. (2018). *Söz Edimleri Kuramı Bağlamında Atasözleri-Deyimlerde Toplum/Topluluk Adları ve Duygu Değerleri*. Motif Akademi Halkbilimi Dergisi, 11 (24), 158-177.
- Karagül, S., Şen, E. (ed). (2020). *Türkçe Eğitiminde Tiyatro ve Drama*. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Karamustafaoğlu, O., Özmen, H. (2019). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (23. Baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Say, G. (2019). "*Ay Işığında Şamata*" Adlı Tiyatro Metninde Söz Edim İncelemesi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 9 (1), 274-286.
- Searle, J. (2000). *Söz Edimleri*. (çev.R.Levent Aysever) Ankara: Ayraç Yayınları.
- Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, T. (ed). (2018). *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı*. 5. Baskı. Ankara: Grafiker Yayınları
- Vardar, B. (1982). *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*. Ankara: TDK Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

The aim of this research is to provide information about speech acts to researchers, to design in class activities with speech acts in Turkish teaching and to use speech acts effectively in Turkish teaching. Determining the syntactic applications in the works in children's literature aims to make children aware of the language structure and the details in the use of language. The educational effectiveness of the theater genre in children the effective use of language skills and the use of theater texts in language teaching. In this study the type of theater whose effectiveness was determined by researches in the context of children and language was used as a study material and Ayla Çınaroğlu's children's theater play named "*Uzay Güzeli*" was examined in terms of speech acts. The children's theater named "*Uzay Güzeli*" was chosen from the book written by Ayla Çınaroğlu, which is among the publications of the Ministry of Culture. While choosing the play the richness of the uses in the speech act class was taken into consideration.

The meaning analysis of linguistic expressions in Speech Act Theory arouses curiosity in the child. The pedagogical interaction in the questioning process of these statements is effective in the individual's production of educational experiences. Findings from the analysis of the semantic features of the sentences and the findings from the analysis of speech acts complement each other. Language is a dynamic tool used to express our feelings and thoughts. This dynamism of the language is also reflected in the words. Speech Act Theory reveals mutual interpersonal actions and behaviors in a linguistic context. Because the theater texts are composed of dialogues theatrical text was preferred in the study. In this study, besides determining the holistic connotation relations of the messages of the theater text which are indicated by the sign, from the pragmatic aspect the in text explanation parts are also examined. The analysis of the semantic aspect of speech acts is not only based on the speaker's intention but also takes place through an integrated examination of intentional and unintentional mental acts. With the speech act, the act of producing symbols, sentences or words and putting them into writing with meaningful units is carried out. In this study, the usability of Speech Act Theory in children's literature genres is emphasized.

In this study based on Austin's Speech Theory classification Ayla Çınaroğlu's children's theater text "*Uzay Güzeli*" was analyzed and the speech performative structures in the text were

presented by giving page numbers in the findings section. The use of Speech Act Theory in the study is because it includes a text-oriented method. Speech Act Theory reveals mutual interpersonal actions and behaviors in a linguistic context. Because the theater texts consist of dialogues in terms of structure, theatrical text was preferred in the study. In this study besides determining the holistic connotation relations of the messages of the theater text, which are indicated by the sign, from the pragmatic aspect the in text explanation parts are also examined. In the analyzed text, more than five hundred speech performative structures were found in total. Many examples of structures in Austin's classification were found. In the study, while quite a lot of examples were included in the prose class, not many examples were found in the effector speech act class. Since the analyzed text is in the theater type the majority of the examples in the prose performance class are mostly due to the addition of other text explanations in the speech act structures which are the subject of the research, apart from the dialogues. It is one of the main teaching goals of Turkish teaching to raise individuals who acquire language awareness by using dynamic skills, gestures and mimics in the language, with the sound differences of feelings and thoughts, emphasis and pauses in the transfer of content in speech, in the effective use of language skills. An important output of Turkish teaching; students questions, suggestions, apologies, answers, etc. to enable the use of speech acts. The inadequacy of the studies on this subject reveals the necessity of making speech perform analyzes in children's literature texts and using more children's literature texts in Turkish teaching according to the findings of these studies.

In the research, Ayla Çınaroğlu's children's theater play "Uzay Güzeli" was examined, and the findings of the research were obtained based on the speech perform analysis of the text. In this study the analysis of the data was made according to the document analysis. The suitability of the sentences in the analyzed text was accepted as appropriate in terms of speech act analysis and examined within the framework of speech perform groupings. Qualitative research is defined as research in which qualitative data collection techniques such as the following are used. Observation, interview and document analysis are used and a qualitative process is followed to reveal it.

Türkçe Öğretmenlerinin Dil Becerileri ile İlgili Uygulamaları ve Yeterlikleri

A Study on Turkish Language Teachers' Practices and Competencies in Language Skills

Atilla Dilekçi¹

¹*Dr., Bolu Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye, dilekciatilla@gmail.com, (https://orcid.org/0000-0001-5393-9570)*

Geliş Tarihi: 15.04.2022

Kabul Tarihi: 08.11.2022

ÖZ

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerine yönelik sınıf içinde yaptıkları çalışmaların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre yürütülmüştür. Bunun için tesadüfi örnekleme göre 11 Türkçe öğretmeni seçilmiştir. Bu öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını belirlemek için gözlem formu kullanılmıştır. Her bir öğretmen 5 Türkçe ders saati gözlemlenmiştir. Elde edilen veriler betimsel analize göre çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin dersi beceri temelli yapılandıkları belirlenmiştir. Öğretmenler öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için örnek okuma yaptığı, ardından öğrencilere metni okuttuğu ve metne bağlı olarak sorulara cevap verme, metni çözümleme çalışmaları yapmıştır. Metin yazma çalışmaları sınıfta en çok kullanılan etkinliklerin başında yer almıştır. Zaman kaygısı nedeniyle bu etkinliklere ayrılan süre az olmuştur. Dolayısıyla öğrencilerden kısa sürede metinlerini yazmaları istenmiştir. Ayrıca öğrenci metinlerinin tamamı için değerlendirme çalışmaları yapılmamıştır. Dinleme becerisi için sıklıkla katılımsız dinleme, az da olsa diğer dinleme yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Dinleme becerisine yönelik etkinlik çeşitliliğinin az olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenler öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmek için beyin fırtınası, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yapma, metinle ilgili soruları cevaplama, metni değerlendirme çalışmaları yapmışlardır.

Anahtar sözcükler: Dil becerileri, okuma becerisi, yazma becerisi, dinleme becerisi, konuşma becerisi.

ABSTRACT

This study aimed at determining Turkish language teachers' in- class practices concerning language skills. For this aim, case study design was employed. 11 Turkish language teachers were recruited through random sampling and observation form was used to determine teachers' in- class practices. Each teacher was monitored during 5 lesson hours. The data were analysed via descriptive analysis. As a result of the research, it was determined that the teachers structured the lesson in a skill-based. Teachers performed sample reading activities, asked their students to read the texts and conducted activities as answering questions and analysing to improve their reading skills. Text writing studies were among the most-performed activities in class. Due to time concern, the time allocated these activities are relatively insufficient. Therefore, students were asked to write a text in a short time. Besides, evaluation was not performed for all texts written. For listening skills, unparticipating listening technique was mostly used; other listening method and techniques were also included. It was determined that variety of activities for listening skills is limited. In the study, teachers performed brainstorming, speaking with and without preparation, answering comprehension questions and evaluating text to improve students' speaking skills.

Keywords: Language skills, reading skill, writing skill, listening skill, speaking skill.

GİRİŞ

Dil, iletişimi sağlayan temel araçtır. Bu iletişim dil becerileri ile gerçekleşir. Dinleme ve konuşma becerileri sözlü iletişimin unsurlarıdır. Okuma ve yazma becerileri yazılı iletişimin unsurlarıdır. İletişimin tam anlamıyla gerçekleşmesi için bu dört becerinin de gelişmiş olması gerekir.

İnsanın işitme duyusu anne karnındayken oluşur. İnsanın dünya gelmesiyle birlikte etrafındaki sesleri anlamlandırma çabası neticesinde dinleme becerisi şekillenmeye başlar (Calp, 2007; Doğan, 2010). Bu beceri yaşam boyu gelişim gösterir. Dinleme becerisinin temeli üzerine insanın etrafındaki sesleri çıkarmaya çalışması, ebeveynlerini taklit etmesi ile konuşma çabası başlar. Agulama, babıldama konuşmaya hazırlık olarak değerlendirilebilir. Bu aşamalardan sonra heceleme, tek sözcük ve telegrafik konuşma ortaya çıkar. Basit düzeyde başlayan bu konuşma farklı ortamlarda, sosyal ilişkilerde, öğretim kademelerinde gelişerek daha üst bir düzeye ulaşır. Konuşma becerisinin yaşam boyunca geliştiği söylenebilir.

Dinleme ve konuşma okul öncesi dönemde edinilen bir beceri iken okuma becerisi okul yaşamında öğrenilen bir beceridir. İlkokul sürecinde öğrencilere harfler tanıtılır ardından harflerin bir araya gelmesiyle oluşan sözcükler sesletilir. Yazılı sembollerin okunması anlama ulaşılması ile temel düzeyde okuma becerisi edinilmiş olur. Üst öğretim kademelerine doğru Okuma becerisinin daha derinsel bir noktaya gelmesi için eğitim devam eder.

Okuma becerisi ile beraber yazma çalışmaları da başlar. Küçük çizgi çalışmaları zamanla harflere dönüşür. En sonunda basit düzeyde yazma faaliyeti gerçekleştirilir. Yazma, en son ve en zor gelişen beceri olduğu söylenebilir. Çünkü yazma becerisinin gelişimi için bilinçli, amaçlı ve kararlı çalışmaların devam etmesi gerekir. Yazma becerisi diğer becerilerden daha uzun sürede olgunlaşır (Murray, 1997). Sadece okul derslerinde kullanılmak üzere edinilen bu becerinin üst düzey yazma becerisine dönüşmesi zordur. Gelişmiş bir yazma becerisi için duygu ve düşüncelerin amaca ve türe uygun ifade edebilme yetkinliğine ulaşması gerekir.

Okul öncesinde sosyal ortamlarda edinilen dinleme ve konuşma ya da örgün eğitim ortamlarında edinilen okuma ve yazma becerisinin gelişiminde dil dersleri önem taşır. Bu derslerin öğretmenlerinin sınıf içi ve dışı faaliyetlerinde yaptıkları etkinlikler, kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri dilin gelişimini etkiler (Kavcar, vd., 1999). Yine bazı becerilerin öncelenmesi diğer becerilerin ihmal edilmesine neden olabilmektedir (Özbay, 2003; Ozman ve Gürbüz, 2006). Bunun yanında öğretmenlerin sınıfta oluşturduğu öğrenme ortamları öğrencilerin derse katılımını, işbirlikli çalışma motivasyonlarını etkiler. Türkçe öğretmenleri sınıfta yaptıkları ve yapmadıkları ile öğrencilerin dil gelişimini şekillendirir. Bunun için öğretmenler çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri bilmeli ve farklı öğretim materyalleri ile dersi işlemelidir.

Türkçe öğretmenleri ders sürecinde dinleme becerisi için şarkı, film ve belgesellerden yararlanmalı ve not alarak dinleme, sorgulayıcı dinleme gibi farklı yöntem ve teknikleri kullanmalıdır. Konuşma becerisi için sınıfta uygun iletişim ortamı oluşturmalı; işbirlikli çalışma, grup etkinlikleri ve tartışma gibi çeşitli yöntemler kullanmalıdır. Öğretmenler; öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimi için metni anlama, yorumlama, analiz etme, değerlendirme ve başka metinlerle karşılaştırma, durum ya da olaylara yönelik neden-sonuç ilişkisi kurdurma çalışmaları yapmalıdır. Ayrıca okuma becerisine yönelik; sesli okuma, okuma saati, akran değerlendirmesi, birlikte okuma, okuma çemberi, serbest okuma, birlikte kütüphaneye gitme, görsel okuma etkinlikleri yapılabilir (Göçen, 2020). Öğretmenler öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için metni tahmin etme, metin tamamlama, yaratıcı yazma ve araştırma raporu oluşturma gibi etkinlikler yapmalıdır. Yazma etkinliklerinin çeşitlendirilmesinin öğrencinin bu becerisini geliştireceği bilinmektedir (Batur, vd., 2017). Nitekim farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere göre öğretim çeşitliliğinin sağlanması (Güneş, 2017) ve birden çok duyuya hitap

eden uygulamaya dönük çalışmalar (Lüle Mert, 2014) öğretimin somutlaşmasını sağlayarak öğrencilerin dil gelişimini destekleyecektir.

Öğretmenlerin Türkçe dersi alan bilgilerinin tam olması, eğitim bilimlerine hâkim olmaları ve bu bilgilerden hareketle derslerini doğru yapılandırmaları gerekir. Öğretmenlerin ders işleme sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikler, yaptıkları etkinlikler, sınıf içi tutumları dil derslerinin niteliğini belirler. Bütün bunlar öğretmenin öğretimsel yeterliği hakkında fikir verebilir. Alanyazında dil becerilerine yönelik çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bunlar öğretmenlerin dinleme becerisine yönelik uygulamaları (Ateş, 2011; Çarkıt, 2018; Çaylı, 2012; Göçen, 2020; Göçer, ve Çaylı, 2019; Karabay, 2014; Sevim ve Kaya, 2016), okuma becerisine yönelik uygulamalar (Ateş, 2011; Ateş ve Yıldırım, 2014; Göçen, 2020; Maden ve Maden, 2018), konuşma becerisi için ders programında önerilen yöntem ve teknikler (Erden, 2014), yazma becerisine yönelik yapılan uygulamalar ve yazma eğitimi sorunları (Karakoç Öztürk, 2016; Tağa ve Ünlü, 2013) ile ilgilidir. Ayrıca Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara (Demir ve İzci, 2015) ilişkin çalışmalar da yapılmıştır. Türkçe dersi dört dil becerisi üzerine kurgulanmıştır. Bu becerilerin okullarda nasıl öğretildiği, hangi öğretim yöntem ve tekniklerin kullanıldığı ve ders sürecinde öğretmenlerin yaptıkları etkinlikler önem arz etmektedir. Türkçe derslerinde dil becerilerine yönelik yapılan uygulamaların belirlenmesi ve dil dersinin işleme süreçlerinin ortaya konması amaçlanmaktadır. Böyle Türkçe öğretmenlerinin dört dil becerisini işleme yeterlikleri değerlendirilecektir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine yönelik açıklamalar yapılmıştır.

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada durum çalışmasına göre yapılmıştır. Bu yöntemde mevcut durum olduğu gibi açığa çıkarılır ve duruma bütüncül bir yaklaşımla incelenir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin ders işleme sürecinde dil becerilerinin kazandırılmasına ve geliştirilmesine ne kadar yer verdikleri, bunların öğretiminin hangi yöntem ve tekniklerle gerçekleştirildiği belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışılan durumu ortaya koymak için gözlem yöntemi sıklıkla kullanılır. Gözlem yönteminde izlenen durum ayrıntılı kaydedilir. Bu araştırmada da Türkçe öğretmenlerinin ders uygulamalarında dil becerilerinin öğretim durumlarını ve öğretmenlerin bu konudaki yeterliklerini belirlemek için gözlemler yapılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 5 farklı ortaokulda görev yapan 11 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmenler 5 Türkçe ders saatinde gözlemlenmiştir. Dersi gözlenecek öğretmenler tesadüfi örnekleme göre seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan Türkçe öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcı Bilgileri

Kişisel Bilgiler		f
Cinsiyet	Erkek	5
	Kadın	6
Yaş	31-40	10
	41-50	1
Eğitim durumu	Lisans	10
	Yüksek lisans	1
Mesleki deneyim	1-5 yıl	1
	6-10 yıl	3

11-15 yıl	2
16-20 yıl	5

Araştırma katılımcısı öğretmenlerin 5'i erkek, 6'sı kadındır. Öğretmenlerin 10'u 31-40 ve 1'i 41-50 yaş aralığındadır. Öğretmenlerin 10'u lisans ve 1'i yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin 1'i 1-5 yıl, 3'ü 6-10 yıl, 2'si 11-15 yıl ve 5'i 16-20 yıl hizmet yılına sahiptir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için gözlem formu kullanılmıştır. Alanyazın taramasından sonra gözlem formu için 8 ölçüt belirlenmiştir. 3 uzman görüşü alındıktan sonra gözlem formundaki değerlendirme ölçütlerinin 14 olmasına karar verilmiştir. Bunlar dersin girişinde, işleme sürecinde ve sonunda neler yapıldığı; okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik neler yapıldığı; öğrencilerle yapılan öğretim etkinlikleri; ders sürecinde kullanılan öğretim materyalleri ve araçları; öğretim sürecinde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri; dersin girişinde, işleme sürecinde ve sonunda yapılan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri gibi ölçütlerdir. Bu ölçütlere göre Türkçe öğretmenlerinin sınıf içinde ders işleme süreçleri gözlemlenmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Gözlem formu aracılığıyla toplanan veriler betimsel analize göre çözümlenmiştir. Belirlenen temalara göre değerlendirilmiştir. Bunlar; okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri temalarıdır. İki uzman bu temalara göre verileri çözümlemiş ve ulaştıkları sonuçları uygun olan beceri temasına kodlamıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini için iki uzman verileri birbirinden bağımsız olarak çözümlenmiştir. Ardından uzmanlar bir araya gelerek analizlerini karşılaştırmıştır. %84 oranında analizlerin tutarlı olduğu belirlenmiştir. Görüş farkı olan durumlar üzerine uzmanlar tartışmış, uzlaşılan bulgular belirledikleri tema altına kodlamıştır. Böylece verilerin analizinde görüş birliğine ulaşılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma bulgularına ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

3.1. Öğrencilerin Okuma Becerilerini Geliştirmek İçin Yapılan Çalışmalar

Türkçe öğretmenlerinin derslerde öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için yaptıkları çalışmalar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Okuma Becerisinin Gelişimi İçin Yapılan Çalışmalar

Beceri	Etkinlikler	Katılımcılar	f
Okuma becerileri	1. Metnin içeriğini, yapısını değerlendirme	1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11	9
	2. Sesli okuma yapma	1, 2, 5, 6, 7, 9, 10, 11	8
	3. Metne hazırlık sürecinde araştırma görevi verilmesi	3, 4, 5, 7, 9, 10, 11	7
	4. Sözcük-cümle-paragraf çözümlene çalışmaları	1, 2, 4, 5, 7, 10	6
	5. Araştırma ödevi verme	1, 2, 6, 7, 12	5
	6. Sessiz okuma yapma	1, 2, 9, 10	4
	7. Görsel okuma	4, 9, 10	3
	8. Okuduğunu anlama etkinlikleri	1, 2, 7	3
	9. Metinlerin karşılaştırılması	2, 5	2

10. Metni tamamlama çalışması	5, 6	2
11. Şiir okuma	2	1
12. Türe özgü okuma	12	1
13. Ünite değerlendirme çalışmaları	1	1

Sınıf içi yapılan gözlemler sonucunda öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik 13 farklı çalışmanın yapıldığı belirlenmiştir. Araştırmacının yaptığı gözlemler sürecinde tuttuğu kayıtlardan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“*Sesli ve sessiz okuma yapıldı (K1), Sınıfta öğrencilerine görsel okuma yaptırdı (K4). Metin okunurken okuma stratejileri kullanıldı. Metin tür ve özelliklerine uygun olarak okundu (K3). Öncelikli olarak metin; öğretmen tarafından türe uygun olarak, noktalama işaretlerine ve vurguya dikkat ederek okundu ve metnin iki bölümünde durularak sorulan soruları, öğrenciler yazarak cevaplandırdı. Metnin devamıyla alakalı bu iki cevabı, istekli öğrenciler sözlü olarak ifade etti. Öğrenciler metni dinlerken bilmediği kelimelerin altını çizdi. Altı çizilen kelimeler tahtaya yazıldı. Ben okuduktan sonra metin öğrenciler tarafından sesli olarak okundu ve tahtadaki kelimeler metinden hareketle tahmin edildi (K5). Öğretmen metni (örnek okuma) okudu. Ardından metin üç kez farklı öğrenci tarafından okundu. Metin ile ilgili etkinliklere geçildi. Metnin adı, anlatım biçimi, türü, konu ve ana fikri ile ilgili etkinlik yapıldı. Öğrenciler kitaptaki metinle ilgili sorulara cevap verdi (K8)...”*

3.2. Öğrencilerin Yazma Becerilerini Geliştirmek İçin Yapılan Çalışmalar

Türkçe öğretmenlerinin derslerde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için yaptıkları çalışmalar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Yazma Becerisinin Gelişimi İçin Yapılan Çalışmalar

Beceri	Etkinlikler	Katılımcılar	f
Yazma becerileri	1. Metnin içeriğini, yapısını değerlendirme	1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11	9
	2. Hikâye edici metin yazma	1, 4, 5, 6, 7, 8, 9	7
	3. Sözcük-cümle çalışmaları	1, 2, 4, 5, 7, 10, 11	7
	4. Metni ya da görseli yorumlama	1, 2, 4, 6, 9, 10	6
	5. Bilgilendirici metin yazma	2, 3, 11	3
	6. Araştırma raporu oluşturma	5, 6, 7, 10	3
	7. Şiir yazma	1, 10	2
	8. Metne yönelik soru hazırlama	10, 11	2
	9. Metinlerin karşılaştırılması	2, 5	2
	10. Metni tamamlama çalışması	5, 6	2
	11. Sunu hazırlama	5, 8	2
	12. Ünite değerlendirme çalışmaları	1	1
	13. Yazım ve noktalama kurallarına uygun yazma	2	1
	14. Öz değerlendirme formuna göre yazısını değerlendirme	4	1

Sınıf içi yapılan gözlemler sonucunda öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik 14 farklı çalışmanın yapıldığı belirlenmiştir. Araştırmacının yaptığı gözlemler sürecinde tuttuğu kayıtlardan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“*Şiir yazma çalışmaları yapıldı (K1), Doğal afetler ile ilgili bilgilendirici metin yazdırıldı (K3), Öğretmen hikâye edici metin yazma çalışması yaptırdı ardından metinle ilgili etkinliklerin tamamı uygulandı (K4), Tema hazırlık sürecinde verilen araştırma ödevleri sınıfta sunuldu. Metnin içeriği İslamiyet öncesi Türklerde isim verme geleneği olduğu için kendilerine bir isim*

vermeleri ve bu ismi hangi olay sonucu aldıklarını kurgulayacakları bir metin yazmalarını istedi (K5), Okunan metnin giriş bölümünden sonra öğrenciler kendi hayal dünyalarına göre metni yazdılar (K6), Metinde anlamı bilinmeyen kelimeler tahtaya ve defterlere yazıldı. Bayram konulu bir hikâye yazmaları ve yazdıkları hikâyenin içinde kullandıkları sıfatları renkli kalemlerle yazmaları istendi (K7), Masal yazma etkinliği yapıldı. Okunan masalda geçen sıfatları ve çeşitlerini bulmaları ve defterlerine yazmaları istendi. (K8), Yaratıcı yazma çalışmaları yapıldı (K9), Metinde verilen görsellerin çağrıştırdıklarından hareketle “vatan sevgisi” konulu bir şiir yazdırıldı. Yeni öğrenilen kelimeler defterlere yazıldı. Metinle ilgili sorulara yazılı cevap verildi. Metne yönelik sorular hazırlandı. Metin unsurlarına göre analiz edildi (K10), Metne yönelik sorular hazırlandı. Metin özetlendi. Sözcük çalışmaları yapıldı. Gezi türünün tanımı ve özellikleri deftere yazdırıldı. Nasıl yazacaklarını anlatan bir yazı taslağı oluşturuldu ve çevrelerini anlatan bir yazı yazmaları istendi (K11)...

3.3. Öğrencilerin Dinleme Becerilerini Geliştirmek İçin Yapılan Çalışmalar

Türkçe öğretmenlerinin derslerde öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için yaptıkları çalışmalar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Dinleme Becerisinin Gelişimi İçin Yapılan Çalışmalar

Beceri	Etkinlikler	Katılımcılar	f
Dinleme becerisi	1. Dinlenen metnin içeriğini, yapısını değerlendirme	1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11	9
	2. Katılımsız dinleme yapma	1, 2, 3, 5, 6, 10, 11	7
	3. Dinlenen metni yorumlama	1, 2, 4, 6, 9, 10	6
	4. Konuşmaları amaca uygun dinleme	1, 3, 4, 10, 11	5
	5. Çeşitli dinleme yöntem ve tekniklerini kullanma	4, 7, 9	3
	6. İzlenen video ile ilgili etkinlikler yapma	8, 9, 10	3
	7. Dramatizasyon yapma	8, 9	2
	8. Dinlenen metinde bilinmeyen kelimelerin belirlenmesi	4, 5	2
	9. Dinlenen metni özetleme	1	1
	10. Dinlenen metne yönelik görüşlerini bildirme	1	1
	11. Dinlenen metinle ilgili sorulara cevap verme	5	1
	12. Seçici dinleme yapma	5	1
	13. Örnek olay inceleme	8	1

Sınıf içi yapılan gözlemler sonucunda öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik 13 farklı çalışmanın yapıldığı belirlenmiştir. Araştırmacının yaptığı gözlemler sürecinde tuttuğu kayıtlardan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“Metinle ilgili kilim şarkısı akıllı tahtadan açılarak sınıfça dinlenildi (K2), Öğretmen zaman zaman metni durdurarak öğrencilere dinlettirdi. Bu esnada bilinmeyen kelimeler tespit edildi. Öğrenciler dinledikleri metne yönelik sorulara cevap verdi (K4), Öğretmen metni okumadan önce, metni bazı yerlerde böleceğini ve metinle ilgili sorular soracağını söyleyerek öğrencilerin dinleme kurallarına uygun dinlemelerini istedi. Metinde geçen olayların ve sonuçlarının ne olacağı hakkında daha seçici dinlediler. Öğrenciler akranlarının ödevlerini dinlerken, dinlerken notlar aldılar (K5), Metin ile ilgili video izlendi ve etkinlikler yapıldı. Öğrenciler kendi oluşturdukları metni sınıfta okudular, diğer öğrenciler dinledikleri metinlerle ilgili görüşlerini ifade ettiler. Okuma etkinliği sırasında herkes arkadaşını dinleyip takip etti (K7), Örnek masal anlatımları izletilir (K8), Örnek içeriklere ait ses kayıtları dinletildi. Öğrencilerden hangi türe ait olduğunu bulmaları istendi (K9), Öğretmen ve öğrenciler sesli okuma yaparken diğer öğrencilerden metni dikkatli dinlemeleri istendi. Etkinlikte verilen boşluklara öğrenciler metni dinlerken sorular oluşturdular (K11)...”

3.4. Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Geliştirmek İçin Yapılan Çalışmalar

Türkçe öğretmenlerinin derslerde öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için yaptıkları çalışmalar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Konuşma Becerisinin Gelişimi İçin Yapılan Çalışmalar

Beceri	Etkinlikler	Katılımcılar	f
Konuşma becerisi	1. Metnin içeriğini, yapısını değerlendirme	1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11	9
	2. Sözcük-cümle-paragraf çalışmaları	1, 2, 4, 5, 7, 10, 11	7
	3. Beyin fırtınası	1, 2, 6, 7, 8, 10	6
	4. Metni ya da görseli yorumlama	1, 2, 4, 6, 9, 10	6
	5. Soru-cevap yöntemi	1, 5, 7, 10, 11	5
	6. Hazırlıksız konuşmalar yapma	1, 4, 10, 11	4
	7. Metinle ilgili görüşlerini açıklama	1, 2, 3, 6,	4
	8. Hazırlıklı konuşma yapma	2, 3, 11	3
	9. Belirlenen bir konunun tartışılması	1, 3, 6	3
	10. Araştırma sonuçlarının açıklanması	5, 7, 10	3
	11. Metinlerin karşılaştırılması	2, 5	2
	12. Grup oyunları oynama	7, 8	2
	13. Dramatizasyon yapma	8, 9	2
	14. Aile ile iletişime yönlendirme	4, 10	2
	15. Bilgisayar destekli sunu yapma	5, 8	2
	16. Metnin içeriğini tahmin etme	10	1
	17. Beden dilinin etkili kullanımı	2	1
	18. Kendi konuşmasını değerlendirme	11	1

Sınıf içi yapılan gözlemler sonucunda öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik 18 farklı çalışmanın yapıldığı belirlenmiştir. Araştırmacının yaptığı gözlemler sürecinde tuttuğu kayıtlardan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“Depremden önce, deprem sırasında ve sonrasında neler yapılmalı?” sorusu ile derse başlandı. Öğrencilerin bununla ilgili görüşleri alındı. Ardından öğrenciler deprem hazırlıkları hakkında hazırlıklı konuşma yaptı (K3), Öğrencilere tema ve metne yönelik hazırlıksız konuşmalar yaptı. Konu günlük hayatla ilişkilendirilerek günlük hayattan örnekler verildi (K4), Konusu aynı başka bir metin verilerek iki metin arasında karşılaştırmalar yapıldı. Öğretmenin sorduğu sorularla öğrencilerin kendilerini ifade edebileceği bir ortam oluşturuldu (K5), Okunan bir metin üzerine konusu ana fikri ve diğer unsurlar konusunda konuşuldu. Öğrenciler metinle ilgili kendi çıkarımlarını belirttiler. Soru cevap yöntemi kullanıldı. Beyin fırtınası yapıldı. Tartışma yöntemi ile öğrenciler konu üzerinde konuştular (K6), Metni anlama ve çözümleme sorularına cevap verildi. Bayramlarda yapılanlar ve adetlerimiz hakkında konuşuldu. Sıfatlar konusunda bir öğrencimizi ebe seçip sınıfın dışına çıkardık. Grup oyunları oynandı (K7), Küçük dekor veya kostümler kullanarak masal anlattılar. Türk masal derleyicilerinden birisini seçerek slayt hazırlayıp sunum yaptılar. Sınıfça Kim Bu? oyunu oynadılar (K8), Öğrenciler daha önce okudukları metin türleri ile ilgili yorum yaptılar. Drama çalışmaları yapıldı (K9), Öğretmen vatan kelimesinin öğrencilere çağrıştırdıklarından hareketle vatan sevgisi konulu bir konuşma yapmalarını istedi. Metnin başlığı ve görselleri hakkında öğrenciler konuşturuldu. Öğrenciler metnin içeriğini tahmin etti (K10), Dersin başında öğrencilere gezip gördükleri yerleri anlatan hazırlıklı konuşmalar yaptırıldı. Ders kitabında yer alan bir etkinlikte verilen 5 kelimenin de içerisinde yer aldığı kısa konuşmalar yapmalarını istendi. Öğrenciler konuşmalarını öz değerlendirme ölçeğine göre değerlendirdi (K11)...”

TARTIŞMA VE SONUÇ

İnsanların açık, anlaşılır ve doğru bir iletişim gerçekleştirmesi temel dil becerilerinin bütün bir şekilde gelişmesine bağlıdır (Sever, 1998). Öğretmenlerin bu dört dil becerisi için sınıf içinde yaptıkları çalışmalar öğrencilerin iletişim becerilerini şekillendirir. Öğretmenlerin sınıf içinde okuma becerisine yönelik yaptıkları çalışmalara bakıldığında geleneksel ders işleme süreçlerine göre yapıldığı görülmüştür. Ders başlangıcında öğrencilerin ilgisini çekmek ve onları derse motive etmek için metin görselindeki iletinin ne olduğuna dair yorumlar yapmaları istenmiştir. Öncelikle öğretmen örnek okuma yapmış ardından öğrenciler tarafından aynı metin birkaç kez sesli okunmuştur. Zaman zaman sessiz okuma ve işlenen metin türüne göre türe özgü okuma yöntemleri de kullanılmıştır. Okunan metnin anlaşılması için metne yönelik sorular sınıfça cevaplandırılmaya çalışılmıştır. Metin içeriğini ve yapısını değerlendirme etkinlikleri yapılmıştır. Buna göre metindeki yer, zaman, kahramanlar, olay ya da durum ve ana fikir belirlenmiştir. Okuma etkinlikleri okuduğunu anlamaya yönelik çalışmalarla devam etmiştir. Alanyazındaki ilgili çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin de Türkçe derslerinde bu tür etkinlikleri yaptıkları belirlenmiştir (Göçen, 2020). Dil derslerinde okuma becerisine yönelik çalışmaların geleneksel öğretim yöntemlerine göre sürdürüldüğü söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik; sesli okuma, birlikte okuma, anlama çalışmaları, metni resmetme, drama yapma, görsel okuma, okuma çemberi, serbest okuma, metni anlatma, okuma yarışı, akran değerlendirme, okuma saati, öğretmen değerlendirmesi ve öz değerlendirme etkinlikleri yaptıkları bulgulanmıştır (Göçen, 2020). Bu araştırmada Türkçe öğretmenleri öğrencilerin sözvarlığı gelişimi için sözcük-cümle-paragraf çözümleme çalışmaları yapmışlardır. Bunlar; sınıfta metindeki bilinmeyen kelimelerin belirlenmesi, anlamlarının tahmin edilmesi, sözlükten yararlanarak anlamı doğrulama çalışmaları ve yeni öğrenilen kelimelerle cümle kurma çalışmalarıdır. Bu çalışmalar ile öğrencilerin kelime haznelerinin zenginleştirilmesi amaçlanmıştır.

Sınıf içerisinde yazma becerisi eğitimi okunan metin üzerine kurgulanır. Metin okunduktan sonra metni çeşitli yönlerden yazılı değerlendirme etkinlikleri yapılmıştır. Yine ders kitabındaki sözcük, cümle ve paragraf çalışmaları yapıldığı da gözlemlenmiştir. Metni anlama ve yorumlama yönelik sorulara yazılı cevap verildiği ve metinle ilgili sorular oluşturulduğu belirlenmiştir. İki metni farklı yönlerden karşılaştırma ve çözümleme çalışmaları yapılmıştır. Belli bir bölümü verilmemiş metinleri tamamlama çalışmaları da yapılmıştır. Yazma etkinliklerinin çeşitlendirilmesinin öğrencinin bu becerisini geliştirecektir (Batur, vd., 2017).

Metin yazma çalışmaları sınıfta en çok kullanılan etkinliklerin başında yer almıştır. Hikâye edici metin, bilgilendirici metin ya da şiir yazma çalışmaları yapılmıştır. Zaman kaygısı nedeniyle bu etkinliklere ayrılan süre az olmuştur. Dolayısıyla öğrencilerden kısa sürede metinlerini yazmaları istenmiştir. Burada süreç temelli yazma yerine ürün odaklı yazma yönteminin kullanıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrenci metinlerinin tamamı için değerlendirme çalışmaları yapılmamış ve bu yazılan metinlere bağlı olarak tartışmalar yapılamamıştır. Bu yönden bakıldığında yazma becerisinin gelişimini engelleyen bir durum olmuştur. Oysa yazma çalışmalarının değerlendirilmesi, öğrencilere yazıları ile ilgili dönütler verilmelidir (Göçer, 2010). Öğrenci metinlerinin değerlendirilmesine ayrılan zaman öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini etkileyecektir.

Dinleme geliştirilebilir bir beceridir (Aytaç, 2011; Çaylı, 2012; Doğan, 2008; Epeçan, 2013; Göçer ve Çaylı, 2019; Melanlıoğlu, 2012). Bu becerinin gelişimi için sınıf öğretmenleri; sesli metin dinleme, anlama çalışmaları, dinleme ölçütleri belirleme, dinlemenin önemini anlatma, film izleme, masal/hikâye anlatma, model olma, ses tonunu değiştirme, ezgi tekrarı yapma, şarkı dinleme etkinliklerini yaptıkları bulgulanmıştır (Göçen, 2020). Bu araştırmada Türkçe öğretmenleri dinleme metinlerinde özellikle katılımsız dinleme yöntemi kullandıkları

belirlenmiştir. Bazı öğretmenlerin diğer dinleme yöntem ve tekniklerini kullandıkları gözlemlenmiştir. Dinlenen metni anlamaya yönelik etkinlikler yapılmıştır. Dinlenen metinle ilgili sorular cevaplanmış ve öğrenciler metindeki olay ve durumları yorumlamıştır. Sınırlı da olsa metinle ilgili videolar da izlenmiştir. Sınıf içinde yapılan dinleme becerisi etkinliklerinin çok ve çeşitli olmadığı söylenebilir. Alanyazında Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin ihmal edilmiş olduğu belirtilmiştir (Özbay, 2003; Ozman ve Gürbüz, 2006). Dinleme öğrencilere sözel olarak anlatılsa da uygulamaya dönük planlı bir çaba gösterilmemektedir (Özbay, 2009). Bu çalışmada da dinleme becerisine diğer becerilere göre daha az zaman ayrıldığı, dinleme becerisine yönelik etkinlik çeşitliliğinin az olduğu söylenebilir. Nitekim daha farklı etkinlikler yapılabilir. Tema ve metinle ilgili film ve şarkılardan yararlanılabilir. Dinleme edilgen bir beceri olmanın ötesinde etkin bir katılım gerektiren bir beceri olduğuna yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bunun için ders kitaplarındaki, EBA'daki dinleme etkinliklerinin niceliği ve niteliği artırılabilir. Ayrıca öğretmenlerin dinleme becerisinin öğretimi ile ilgili yeterliklerinin artırılmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

2006 TDÖP'ten itibaren eğitimde uygulanan yapılandırmacı sisteme bağlı olarak derste öğrencilerin etkinliği artmıştır. Buna bağlı olarak metne hazırlıkta, metin işleme sürecinde ve metni değerlendirme çalışmalarında öğrencilerin görüş açıklamaları teşvik edilmiştir. Yapılan sınıf içi gözlemlerde öğretmenler öğrencileri dersin içine çekmeye çalıştıkları ve onların işlenen konuya ilişkin duygu ve düşüncelerini açıklamalarını istemiştir. İlgili araştırmada da Batur, vd., (2017), Türkçe öğretmenleri konuşma eğitiminde öğrencilerin teşvik edilip cesaretlendirilmesi yönünde görüş bildirmişlerdir.

Türkçe öğretmenleri konuşma becerisi eğitiminde, öğretmenin model olması, öğrencileri konuşmaya motive etmesi, ilgi çekici ve düzeye uygun konuların seçilmesi, ders kitaplarının öğrenciye uygun tasarlanması, okuma çalışmalarıyla desteklenmesi, sınıf ortamının düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Batur, vd., 2017). Kavcar, vd., (1999), dilin doğal ortamlarda öğretilmesi, farklı etkinliklerle dil becerileri arasında ilişki kurulması, çeşitli öğretim materyallerinden faydalanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu araştırmada öğretmenler öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmek için beyin fırtınası, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yapma, metinle ilgili soruları cevaplama, metnin içeriği ve yapısını değerlendirme çalışmaları yapmışlardır. Bu çalışmalar ile öğrencilerin derslere etkin katılımları sağlanmıştır. Böylece öğrenciler metne yönelik düşüncelerini açıklamış ve değerlendirmeler yapmıştır.

Tartışma yöntemiyle öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri geliştirilebilir (Arıcı, 2006). Öğretmenler tartışma yöntemi ile öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmek ve ikna etme tekniklerini kullanabilme becerine yönelik çalışmalar yapmıştır. Tartışma yöntemlerinin amacına uygun gerçekleşmesi için katılımcı öğrencilerin konuyla ilgili bilgilerinin yeterli düzeyde olması gerekir. Ancak yapılan gözlemlerde öğrencilerin konuya ilişkin bilgilerinin tam olmaması nedeniyle tartışmanın doğru devam etmesi öğretmenin çabasına bağlı kalmıştır. Tartışma yöntemi ile hedeflenen kazanıma ulaşmak için öncesinde öğrenci gruplarının hazırlık süreçlerinin tam olarak gerçekleştirilmesine ihtiyaç vardır. Öğretmenler öğrencilerin dokümanlara erişmesine, uygun dokümanı seçmesine ve tartışma için metin hazırlamasına yardımcı olmalıdır.

Metnin yapısı imkân verdiğinde öğretmenler öğrencilere dramatizasyon yolu ile metni canlandırma çalışmaları yaptırmıştır. Bu yöntemle öğrencilerin beden dilini kullanmayı öğrendikleri ve konuşma için özgüven kazandıkları söylenebilir. Dramatizasyon yönteminin kullanıldığı zamanlarda sınıfta olumlu öğrenme ikliminin oluştuğu ve öğrencilerin eğlenerek derse katıldığı gözlemlenmiştir. Yine grup oyunlarıyla yapılan etkinliklerde öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade ettiği belirlenmiştir. Öğrenciler için derslerin daha eğlenceli işlendiği gözlemlenmiştir. Drama yönteminin öğrencilerin iletişim kurma becerilerini geliştirmesi (Arslan, vd., 2010), sosyal beceriler kazandırması, yaparak ve yaşayarak öğrenme imkanı vermesi (Önder, 2016) dikkate alındığında ortaokul kademesindeki öğrenciler için bu yöntemin sıklıkla kullanılmasında fayda vardır.

Öğretmenler çeşitli ödevler vererek öğrencileri konu ile ilgili ailelerinden destek almaya yönlendirmiştir. Aile ile öğrencilerin ders sürecinin birlikte katılımını sağlayarak aile iletişiminin güçlendirilmesinin amaçlandığı söylenebilir. Nitekim ailelerin öğrencilerin öğretimsel süreçlerinde ailelerin yeteri kadar destek vermedikleri bilinmektedir (Göçen, 2020). Öğretmenler öğrencilere ailelerle yapabilecekleri görevler vererek aileleri öğrenme sürecine dahil edilmeye çalıştıkları söylenebilir.

Çer (2017) araştırmasında öğretmenlerin Türkçe derslerinde düz anlatım, soru-yanıt, gösteri, drama, tartışma, eğitsel oyunlar, konuşma halkası, istasyon yöntem ve tekniklerini kullandıklarını; sessiz okuma, sesli okuma, metin üzerine konuşma, metni tamamlama, metin yazma, öyküyü oyunlaştırma, etkinlikleri yaptıklarını bulgulamıştır. Araştırmada gözlenen öğretmenlerin de derslerinde düz anlatım, soru-yanıt, drama, eğitsel oyunlar, tartışma; sessiz okuma, sesli okuma, metni tamamlama, metin üzerine konuşma, öyküyü oyunlaştırma, yazılı anlatım etkinlikleri yaptıkları belirlenmiştir. Ancak gösteri, istasyon, konuşma halkası gibi öğretim yöntem teknikleri kullanılmamıştır. Bunun nedeni olarak öğretim yöntemlerinin hazırlık ve daha çok zaman gerektirmesi olabilir. Güneş'in (2017) yaptığı çalışmada dil eğitiminde etkinlik çeşitliğinin sağlanması öğrenmeyi olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Derslerin farklı etkinliklerle yapılandırılması farklı öğrenme stillerindeki öğrencilerin ilgisini çekecek ve farklı bilişsel düzeydeki öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecektir.

Çer (2017) Türkçe öğretmenlerinin en çok anlatım yöntemi ile soru-cevap yöntemini tercih ettiklerini belirlemiştir. Nitekim bu çalışmada da en sık kullanılan yöntemin soru-cevap yöntemi olduğu bulgulanmıştır. Bu öğretim yöntemini kullanırken öğretmenlerin kendilerini rahat hissettiği söylenebilir. Soru-cevap yöntemi, dersin başında öğrencilerin dikkatini çekmek ve konuya ilişkin ön bilgilerini tespit etmek; ders sürecinde öğrencileri derse katmak, öğrenme sürecini kontrol etmek ve dersi ona göre şekillendirmek; ders sonunda değerlendirme yapmak üzere kullanılmıştır.

Metne hazırlık sürecinde araştırma görevleri verildiği ve araştırmalarının sonucunda öğrencilerin araştırma raporu oluşturmaları istenmiştir. Araştırma kapsamında işlenen metne yönelik ilgili bilgilerin öğrencilerce edinilmesi, okunması ve araştırma raporu oluşturulması amaçlanmıştır. Öğrenciler ulaştıkları haber, video, görsel ve kitapları toplayıp sınıfa getirmiştir. Ancak derse başlama sürecinde ulaşılan araştırmalar üzerine kısaca konuşulmuş ve derinlikli bir şekilde ulaşılan bilgilerin tartışıldığı bir ortam yaratılamamıştır. Nitekim öğrencilerin araştırma raporları üzerine yeteri kadar değerlendirme çalışmalarının yapılmadığı da belirlenmiştir. Bu belirlemelerden hareketle öğrencilerin araştırmaya dayalı yazma becerilerinin tam olarak desteklenemediği anlaşılmıştır. Burada araştırma süreçlerinde beklenen ham verilerin çözümlenmesi, değerlendirilmesi ve bir sonuca varılmasıdır. Bu etkinliğin doğru yapılabilmesi için öğretmenlerin öğrencilere tam olarak rehberlik yapamadığı söylenebilir. Benzer çalışmalarda da öğrencilerin araştırma yapma sürecinde öğretmenlerin danışmanlık görevlerini tam olarak yerine getiremedikleri bulgulanmıştır (Maltepe, 2015). Araştırma süreçlerinin bilinmesi ve uygulanması için öğretmenler süreç boyunca öğrencileri desteklemelidir.

Ders kitaplarındaki ünite değerlendirme çalışmaları da tema sonunda yapılmıştır. Bu değerlendirme çalışması kısa bir metne yönelik soruların soruların cevaplandırılması ve çoktan seçmeli birkaç sorudan oluşur. Tema sonu ölçme ve değerlendirme çalışmalarının nitelikli olmadığı söylenebilir. Çünkü tam anlamıyla öğrencilerin tema ve beceri bilgilerini değerlendirme yapılabilecek türde soruları içermemektedir. Öğretmenlerin de ders kitabındaki ölçme ve değerlendirme çalışmaları dışında tema sonu değerlendirme çalışmaları yapmadıkları belirlenmiştir. Bu nedenle yapılan tema sonu değerlendirme çalışmalarının beceri gelişimini ölçecek yeterlikte ve nitelikte olmadığı söylenebilir. Nitekim öğretmenlerin öğrencilerinin yazma, konuşma ve dinleme becerilerini değerlendirmeye yönelik yaptıkları çalışmaların yetersiz olduğu bilinmektedir (Karatay ve Dilekçi, 2019).

Dil eğitiminde sıklıkla uygulama temelli çalışmalar yapılmalıdır (Lüle Mert, 2014). Çer (2017) araştırmasında öğretmenlerin Türkçe dersini sadece bilgi değil beceri dersi olarak da gördüklerini bulgulamıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin bilgi vermekten öte uygulamaya yönelik çalışmalar yaptığı belirlenmiştir. Ancak zaman sınırı ve programın yetiştirilmesi nedeniyle çeşitli uygulamaların göz ardı edildiği, bilgi vererek öğrenme konusunun geçildiği de belirlenmiştir. Bu durum dikkate alındığında çok fazla kazanım ve konunun işlenmesi yerine yeteri kadar kazanım ve konunun işlenmesi Türkçe derslerinin etkililiğini artıracaktır.

ÖNERİLER

Araştırma sonucunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Dil becerilerinin öğretimi üzerine öğretmenlere etkinlik desteği sağlanabilir.
- EBA'ya bu becerilere yönelik çeşitli etkinlikler, dokümanlar konulabilir.
- Dil becerilerinin öğretime yönelik öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Beceri eğitimi için uygulamaya yönelik oyunlar oynanabilir.

KAYNAKÇA

- Arslan, E., Erbay, F. ve Saygın, Y. (2010). Yaratıcı drama ile bütünleştirilmiş iletişim becerileri eğitiminin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 1-8.
- Arıcı, A. F. (2006). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299 - 307
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik uygulamaları: Strateji öğretimi ve anlama. *İlköğretim Online*, 13(1), 235-257.
- Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Batur, Z., Gülten, E., Kadir, K. ve Ertuğrul, E. (2017). Türkçe eğitimi ve yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde dört temel dil becerisinin edinimine ilişkin öğretmen görüşleri, *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 42-75.
- Calp, M. (2007). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Çarkıt, C. (2018). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin değerlendirilme sürecine yönelik öğretmen görüşleri. *Journal of Social And Humanities Sciences Research*, 5(27), 2782-2793.
- Çaylı, C. (2012). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarındaki dinleme metinlerine yönelik öğretmen uygulamalarının değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Çer, E. (2017). Türkçe öğretmenlerinin "Türkçe öğretime" yönelik yeterlilikleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 68-89.

- Demir, O., & İzci, E. (2015). İlkokul (4. sınıf) Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik öğretmen görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi*, 49, 440-460.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, Y. (2010). *Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma*. TÜBAR, XXVII, 263-274.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 331-352.
- Erden, B. (2014). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programında konuşma eğitimine yönelik olarak önerilen yöntem/tekniklere ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Göçen, G. (2020). Türkçe eğitiminde algısal dil becerilerine yönelik yapılan uygulamalar ve yaşanan sorunlar. *Journal of Sustainable Educational Studies*, 1(1), 64-77.
- Göçer, A., ve Çaylı, C. (2019). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin gelişimine yönelik öğretmen uygulamaları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 456-476.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 3(12), 178-195.
- Güneş, F. (2017). Türkçe öğretiminde etkinlik yaklaşımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 48-64.
- Karabay, A. (2014). Dinleme metinlerinin sınıf içi uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 81-94.
- Karakoç Öztürk, B.. (2016). Yazma becerisine ilişkin süregelen uygulamaların Türkçe dersi öğretim programı (2006) çerçevesinde değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1921-1945.
- Karatay, H. ve Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716.
- Kavcar, C., Sever, S., ve Oğuzkan, A. F. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları.
- Lüle Mert, E. (2014) Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.
- Maden, S. ve Maden, A. (2018). Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik alternatif uygulamaları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(10), 1-17.
- Maltepe, S. (2015). Türkçe derslerinde yürütülen proje çalışmalarının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Journal of Academic Studies*, 17(67), 31-52.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 7(29), 65-77.
- Murray, D. (1997). *Teach Writing as a Process not Product*. V. J. Villanueva içinde, *Cross-Talk in Comp Theory: A Reader*. Urbana, USA/ Illinois: National Council of Teachers of English. (ERIC Document Reproduction Service No. ED474209).
- Ozman, E., Gürbüz, B. (2006). Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı Işığında Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesine ve Değerlendirilmesine Yönelik Bir Örnek, Eğitimde Çağdaş Yönelimler III 'Yapılandırmacılık ve Eğitimi Yansımaları' Sempozyumu Bildiri Kitabı, 140-142, İzmir: Özel Tevfik Fikret Okulları.
- Önder, A. (2016). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*. Nobel Akademi Yayıncılık.

- Özbay, M. (2003). *Türkçe öğretiminde ihmal edilmiş bir alan: dinleme eğitimi. Anadolu çağdaş eğitim vakfı cumhuriyetimizin 80. yılında Türkçemiz* (s. 93-104). Ankara: ANAÇEV Yayınları.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Sever, S. (1998). Dil ve iletişim (etkili yazılı ve sözlü anlatım). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1), 51-66.
- Sevim, O. ve Kaya, E. (2016). Ortaokul (5-8) Türkçe dersi dinleme eğitimi etkinliklerinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi: durum çalışması. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 277-296.
- Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies International Periodical for The Languages of Turkish or Turkic*, 8(8), 1285-1299.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Language is the fundamental instrument that enables communication. The communication is performed thanks to language skills. Listening and speaking skills are the elements of verbal communication. However, reading and writing skills are the elements of written communication. All four skills are required to be advanced in order for communication to be carried out properly.

Language lessons play a pivotal role in the development of listening and speaking acquired in social environments during pre- school period or reading and writing skills acquired in formal learning environments. The activities carried out by teachers in- and out- of class and the teaching method and techniques used have an impact on the development of language (Kavcar et. al., 1999). In addition, prioritisation of certain skills may result in ignorance of other skills (Özbay, 2003; Ozman and Gürbüz, 2006). Moreover, the learning environments created by teachers in the classroom influence students' participation in the lesson and their motivation for collaboration. Turkish language teachers channel students' language development through what they do and do not do in the classroom.

Teachers are required to have proper field knowledge of Turkish lesson, master's in educational sciences and construct their lessons in a correct way based on this knowledge. The teaching method and techniques used by teachers during the lessons, the activities they carry out and their attitudes in the classroom determine the quality of language lessons. This can provide an insight into the teaching competence of a teacher.

Turkish language course is built upon four language skills. The way these skills are taught in schools, what teaching method and techniques are used and the activities conducted by teachers in class are of importance. It is aimed to determine the practices regarding language skills in Turkish language courses and to reveal the language course process.

Methods

Case study design was used in the current study. In the study, it was attempted to determine to what extent the teaching of language skills was included in Turkish language course process and what methods and techniques were used to teach these skills. Observation method was employed in the present study. The teachers whose lessons are to be observed were selected through random sampling. These teachers were monitored by using observation forms during 5 lesson hours. The research data obtained through observation form were analysed by using

descriptive analysis. As a result, following themes have been identified: reading skill, writing skill, listening skill and speaking skill. Two experts analysed the data based on these themes and the results were presented under relevant themes.

Results

Teachers performed sample reading activities, asked their students to read the texts and conducted activities as answering questions and analysing to improve their reading skills. Text writing studies were among the most- performed activities in class. For listening skills, unparticipating listening technique was mostly used; other listening method and techniques were also included. In the study, teachers performed brainstorming, speaking with and without preparation, answering comprehension questions and evaluating text to improve students' speaking skills.

Discussion and Conclusion

The fact that people communicate in an open, clear and proper way depends on the development of basic language skills (Sever, 1998). The activities carried out by teachers in class shape the students' communication skills. When looking at these activities, it has been seen that the activities were performed according to traditional approach. The students were first asked to interpret what the message in the visual in the text in order to motivate and engage them in the lesson. The teacher performed sample reading, and then, the same text was read aloud several times by the students. Silent reading and text type- specific reading methods were also used based on the type of the text that was read. In order to understand the text that was read, reading comprehension questions were tried to be answered by the class. Certain activities concerning the evaluation of text content and structure were performed. Accordingly, the place, time, characters, plot and situation and main idea in the text were determined. Reading activities are carried out with other activities regarding reading comprehension.

In the classroom, the training toward writing skill is based on the text being read. Subsequent to reading the text, written evaluation activities in various aspects were carried out. Furthermore, it was observed that the activities regarding words, sentences and paragraphs in the course book were conducted. Written answers were given to the questions towards comprehending and interpreting the text and certain questions regarding the text were developed. Comparison and analysis of the text in two different aspects were carried out. In addition, text completion activities were conducted. The variation of writing activities may improve students' ability in this field.

Text- writing activities were among the most- performed activities in the classroom. Due to time concern, the time allocated these activities are relatively insufficient. Therefore, students were asked to write a text in a short time. It is understood that product- based writing method was used instead of process- based writing.

Listening is an improvable skill (Aytan, 2011; Çaylı, 2012; Doğan, 2008; Epçaçan, 2013; Göçer ve Çaylı, 2019; Melanlıoğlu, 2012). In this study, it was noted that Turkish language teachers particularly used unparticipating listening method in listening scripts. However, certain teachers were monitored to use other method and techniques. Activities concerning the comprehension of the text that was listened were carried out. The questions related to the text were answered and students interpreted the plot and situations in the text. Videos related to the text, albeit limited, were also been watched. Nonetheless, it can be said that listening skill activities performed in the classroom are not adequate and varied.

In the study, teachers performed brainstorming, speaking with and without preparation, answering comprehension questions and evaluating text content and structure to improve students' speaking skills. Through these activities, students were encouraged to effectively participate in the lessons. Thus, students explained their opinions on the text and made evaluations.

Hayat Bilgisi Öğretiminde Hayal Gücü Geliştirici Etkinliklerin Öğrencilerin Yaratıcı Hayal Gücü Gelişimine Etkisi*

The Effect of the Activities Improving Imagination in Life Sciences Lesson on the Improvement of Learners' Creative Imagination

Yıldıray Aydın¹, Aynur Oksal²

¹Sorumlu Yazar, Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, yildirayaydin48@gmail.com,
(<https://orcid.org/0000-0001-8848-7463>)

²Prof. Dr., Temel Eğitim, Eğitim Fakültesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye,
aynuroksal@yahoo.com, (<https://orcid.org/0000-0002-3569-1871>)

Geliş Tarihi: 30.04.2022

Kabul Tarihi: 11.08.2022

ÖZ

Araştırmanın amacı, Hayat Bilgisi öğretiminde Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler'in öğrencilerin yaratıcı hayal gücü gelişimine etkisinin belirlenmesidir. Bu bağlamda araştırma, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte uygulandığı karma yöntemler araştırması desenlerinden yakınsayan paralel desen kullanılarak modellenmiştir. Araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Mustafakemalpaşa İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir resmi ilkokulun iki farklı üçüncü sınıfında gerçekleştirilmiştir. Uygulama kapsamında, ilkokul 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi Ülkemizde Hayat, Doğada Hayat ünitelerindeki her bir kazanıma yönelik tasarlanan Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler dersin öğretmeni tarafından her bir kazanım işlendikten sonra öğrencilerle yapılmıştır. Verilerin toplanması ve uygulamanın yapılması toplamda 13 hafta sürmüştür. Nicel verilerin toplanmasında Yaratıcı Hayal Gücü Testi, nitel verilerin toplanmasında ise araştırmacı tarafından geliştirilen "Hayalimdeki Ülkem" ve "Hayalimdeki Doğam" öğrenci görüşme formlarından, araştırmacı gözlem notlarından, öğretmen ve velilerle yapılan görüşmelerden faydalanılmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi, nicel verilerin analizinde betimleyici istatistikler, Mann Whitney U Testi ve Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır. Her iki yöntemle elde edilen bulgulardan ortaya çıkan sonuca göre, araştırmada etkisi araştırılan Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler'in öğrencilerin yaratıcı hayal gücü gelişimine katkı verdiği anlaşılmıştır. Bu bağlamda sınıf öğretmenleri tarafından öğrencilerde hayal gücü gelişimini desteklemek amacıyla Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler, ilkokul öğretim programlarında yer alan kazanımlara ilişkili olarak derslerde kullanılabilir.

Anahtar sözcükler: Etkinlik, hayat bilgisi, hayal gücü, yaratıcı hayal gücü.

ABSTRACT

The aim of the research is to determine the effect of imagination improving activities in Life Science teaching on the creative imagination improvement of students. In this context, the research was designed using a convergent parallel design from the mixed methods research designs in which qualitative and quantitative research methods were conducted together. The research study was carried out in two different third grades of a state primary school affiliated to Bursa Provincial Directorate of National Education, Mustafakemalpaşa District Directorate of National Education, in the second term of the 2020-2021 academic year. Within the scope of the application, the imagination improving activities designed for each outcome in the units of Life in Our Country and Life in Nature in the 3rd grade Life Sciences lesson were carried out with the students after each outcome was taught by the teacher of the lesson. Data

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir.

collection and implementation took 13 weeks in total. In the collection of data, quantitative and qualitative data collection tools were used in accordance with the design of the research. The Test of Creative Imagery Abilities was used to collect quantitative data. In the collection of qualitative data, student interview forms of "My Dream Country" and "My Dream Nature" developed by the researcher, researcher observation notes and interviews with teachers and parents were used. Content analysis was used in the analysis of qualitative data. In the quantitative data analysis, descriptive statistics, Mann-Whitney U Test and Wilcoxon Signed-Rank Test were used. According to the result obtained from the findings obtained from both methods, it was understood that the imagination improving activities, the effects of which were investigated in the research, contributed to the development of creative imagination, development of speaking skills, gaining self-confidence, and social and emotional development. In this context, imagination improving activities can be used in lessons by primary school teachers in order to support the development of imagination of students in relation to the outcomes of primary school curriculum.

Keywords: Activity, life science, creative imagination, imagination.

GİRİŞ

Eğitimin temel amaçlarından biri ekonomik kalkınmayı sağlayacak nitelikli bireyleri yetiştirmektir (Toker-Gökçe ve Bülbül, 2014). Wagner (2008) yaptığı araştırmada 21. yüzyıl dünyasında, eleştirel düşünme ve problem çözme, iş birliği ve liderlik, esneklik ve uyum, girişimcilik, merak ve hayal gücü becerilerinin öğrencilerin gereksinim duydukları önemli beceriler olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda Türk eğitim sistemine yönelik bazı eleştiriler yapılmıştır. Bu eleştirilerden birincisi; 21. yüzyıl becerileri Türk eğitim sisteminde ne öğretim programlarında yer almakta ne de test araçlarıyla ölçülmektedir. Bu yüzden, öğretim programlarında ve ölçme değerlendirme araçlarında bu yeni değerlere yer verilmesi gerekmektedir (Genç ve Eryaman, 2008). İkincisi; okullarda akademik başarıyı sağlama amacı ön planda olduğundan öğrencilerin eleştirel düşünme, sorgulama, hayal gücü ve yaratıcılığını kullanmak için ortam ve fırsat yaratılmamaktadır (Baz, 2019). Üçüncü eleştiri olarak da Baltaş (2017) bugün bilgi aktarmaktan öteye gidemeyen ve tek bir yolla öğrenci performansını ölçmeyi amaç edinmiş testlerle gösterilecek başarıya endekslenmiş eğitim anlayışının, bireysel gelişime bağlı olarak farklılıkları ortaya koymaya yetemediğini, bu sorunun çözümü için “eleştirel düşünme” ve “farklı düşünme” becerilerinin gelişiminin desteklenmesine yönelik uygulamaların eğitim müfredatına entegre edilmesinin ön koşul olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca 21. Yüzyıl becerilerinden biri olan hayal gücü ile ilgili Türkiye’deki duruma bakıldığında; İntel ve Future Bright şirketleri tarafından 10 şehirde 8-55 yaş arası iki bin kişi ile görüşülerek ülkenin hayal haritası çıkartılmış, buna göre Türkiye’de çocukların yarısının hayal kurmadığı belirlenmiştir (İleri, 2017). Yapılan bu eleştirilerin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından dikkate alındığı, bu kapsamda 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde bu durumu telafi edebilmek için öğrencilerin, çevrelerinde gördükleri sorunlara erken yaşlardan itibaren yenilikçi çözümler geliştirme farkındalığı ile birlikte, bu çözümleri Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve Güzel Sanatlar gibi farklı disiplinlerle harmanlayarak üretme becerisi kazanmasının temel hedeflerden biri haline geldiği görülmüştür. Aynı zamanda eğitim sistemindeki tüm sınavların amacı, içeriği, soru tiplerine bağlı yapısı ve sağlayacağı yarar bağlamında yeniden düzenlenmesi, akıl yürütme, eleştirel düşünme, yorumlama, tahmin etme, hayal gücü ve benzeri zihinsel becerilerin sınanmasının öne çıkarılması, bilgi depolamak, formül ezberlemek gibi işlemlere ihtiyacın kalmadığı bir yaklaşımın sergilenmesi, çocukların üretim becerilerinin gelişimi için bilişim teknolojilerini çevrimiçi ve çevrimdışı ortamlarda “üretim”, “sorunlara çözüm geliştirme” ve “hayallerini hayata geçirme” aracı olarak kullanmaları da hedeflenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Belirtilen bu hedefler değerlendirildiğinde, Türk eğitim sisteminde çocukların hayal gücü gelişimine ve hayal gücünü içeren testlere daha fazla yer verileceği anlaşılmaktadır. Ayrıca çocuklarda hayal gücü konusuna yönelik yurt dışında kapsamlı ve derinlemesine birçok araştırma (Aljarrah, 2017; Ariffin, Siraj ve Hashim, 2016; Blandn ve Sharma-Brymer, 2012;

Caiman ve Lundegard, 2018; Canning, Payler, Horsley ve Gomez, 2017; Hatt, 2018; Hedegaard, 2016; Hopkins, 2019/2020; Jankowska, Gajda ve Karwowski, 2019; Latham ve Ewing, 2018; Lane, Ronfard, Francioli ve Harris, 2016; Møller, 2015; Nilsson ve Ferholt, 2014; Patten, Iarocci ve Bojin, 2017; Rustin, 2016; Sansanwal, 2014; Singer, 2003) yürütülmüşken, Türkiye'de buna yönelik yapılan araştırmaların (Ağraş ve Şeyba, 2018; Arı ve Gündoğan, 2014; Gündoğan, 2011; Gündoğan vd., 2013; Hiçyılmaz, 2020; Kara ve Akkaya, 2014; Küçükali ve Akbaş, 2017; Ünveren, 2020) sınırlı sayıda olduğu görülmüştür.

Bireyin hayal kurması, kurduğu hayali hayata geçirebilmesi öncelikle zengin bir hayal gücü ile olmaktadır. Vygotsky'e (2004) göre zengin bir hayal gücü için bireylerin gelişiminin desteklenmesindeki kritik dönem okulöncesi ve ilkökul yıllarıdır. Bu dönemde hayal gücü, en ileri düzeydedir (Ayaydın, 2011). Bu görüşleri doğrular nitelikte Gündoğan, Arı ve Gönen (2013) araştırmasında, hayal gücü gelişim hızı ile bireyin yaşı arasında ters yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada, farklı yaş gruplarındaki çocukların yaratıcı hayal gücü, drama yöntemi kullanılarak geliştirilmeye çalışılmış, hazırlanan drama programının 13 yaş çocuklarına göre 10 yaş çocuklarının hayal gücü gelişiminde daha fazla etkili olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle özellikle okul öncesi eğitiminden başlanarak çocuklarda hayal gücü gelişiminin standardize edilmiş etkinliklerden arındırılarak, etkinlik temelli, zenginleştirilmiş oyun seçenekleri ve oyun alanları ile zengin yaşantı sunularak desteklenmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda ilkökul döneminde çocukların hayal gücü gelişiminin desteklenmesinin en kolay olacağı derslerden biri de Hayat Bilgisi'dir. Bu, iki farklı bakış açısı ile açıklanabilir. Birincisi Hayat Bilgisi dersi, çocuğun gerçek yaşamla bütünleşmesini, yaşamın gerçekliğine dair bilgi, beceri ve değerleri doğrudan kazanmasını, sosyal yaşama dair zengin yaşantılarla desteklenmesini amaçlayan bir derstir. Bireyin yeni bilgi, beceri ve değer kazanması aynı zamanda onun olağan hayal gücü gelişimini destekler. Çünkü Hayat Bilgisi dersi öğretiminin amacı, temel yaşam becerilerine sahip, kendini bilen ve tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, üreten ve ülkesini seven bireyler yetiştirmektir (MEB, 2018). İkinci bakış açısı ise hayal gücü ilkökulda Görsel Sanatlar, Türkçe vb. derslerde de gündeme gelmektedir fakat bu derslerde öğrenciler, bir sorunla karşılaşarak çözüm için hayal gücünü zorlamalarından ziyade daha çok var olan hayal güçlerini işe koşmaktadır ve bu sınırlı bir alan sunmaktadır. Hayat Bilgisi dersi ise etkinlik temelli öğrenme ile günlük yaşama dair her türlü bilgi, beceri ve değeri, deneyim yaşama ilkesini temel alarak öğrenciye sunmaktadır. Öğrenci deneyim sırasında bir problemle karşı karşıya kalmakta ve problemin çözümü için hayal gücünü zorlamaktadır. Böylece hayal gücünün olağan potansiyelin dışına çıkmaktadır. Ayrıca her ne kadar Hayat Bilgisi dersi öğretim programında okul dışı uygulamaların gerekliliğinden bahsedilmiş olsa da ulaşım, ailelerin ve okulun ekonomik durumu, güvenlik vb. sebeplerden dolayı okul dışı uygulamalara istenilen düzeyde fırsat verilememektedir. İşte tam da bu noktada hayat bilgisine dair her şeyi öğrenci sanki okul dışında da uygulayabiliyormuş gibi öğrenme sürecinde hayal gücünün deneyim öncesi zihinde test etme yönünden faydalanabilmektedir. Hayat Bilgisi dersinde çocuğun zihinsel veya eylemsel anlamda deneyim yaşaması hayal gücü gelişiminde Vygotsky'in (2004, s.19) "Çocuğun gördüğü, duyduğu, yaşadığı, öğrendiği, deneyimlerinde sahip olduğu gerçeklik ne kadar çok ise, doğru orantılı olarak üretkenliği ve hayal gücünün faaliyetleri de o derece güçlü olacaktır." görüşünü doğrular niteliktedir. Her ne kadar iki farklı bakış açısıyla hayal gücünün Hayat Bilgisi dersinde yer alması gerektiği üzerine değerlendirmelerde bulunulsa da 2017 Hayat Bilgisi öğretim programı incelendiğinde beceriler başlığı altında, hayal gücü ve yaratıcılık becerisine yer verilmediği görülmektedir (Güldalı, 2017). Hayal gücü alanında baş araştırmacı olan Bland (2006) hayal gücünü, yaratıcı hayal gücü, empatik hayal gücü, fantastik hayal gücü ve eleştirel hayal gücü olmak üzere dört tipe ayırmıştır. Bunlar arsında yaratıcı hayal gücü gerçekleşme potansiyeli yüksek olan fikirler olarak tanımlanmaktadır (Bland ve Sharma-Brymer, 2012). Yapılan bu değerlendirmeler bağlamında mevcut çalışmada, çocukların yaratıcı hayal gücü gelişiminde kullanılan Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler'in özgünlüğü, bu etkinliklerin konu-kazanım bazlı öğretim

programları içine entegre edilebilir olduğunu göstermiş ve bu yönüyle araştırmanın, literatüre özgün bir katkı sağlayacağı değerlendirilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi “Hayat Bilgisi dersinde Ülkemizde Hayat ve Doğada Hayat ünitelerinin kazanımları ile ilişkili olarak tasarlanan Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler’in çocukların yaratıcı hayal gücü gelişimine etkisinin incelenmesi” şeklinde belirlenmiştir. Bu ana probleme ait araştırma soruları aşağıda listelenmiştir.

1. Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler uygulanmadan önce deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı hayal gücü puanları ne düzeydedir?
2. Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler uygulanmadan önce kontrol ve deney grubu öğrencilerinin yaratıcı hayal gücü puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler uygulandıktan sonra, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı hayal gücü puanları ne düzeydedir?
4. Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler uygulandıktan sonra kontrol ve deney grubu öğrencilerinin yaratıcı hayal gücü puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney grubundaki öğrencilerin Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler öncesi ve sonrası yaratıcı hayal gücü puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Kontrol grubundaki öğrencilerin Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler öncesi ve sonrası yaratıcı hayal gücü puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası Ülkemizde Hayat ve Doğada Hayat ünitelerine yönelik hayallerine ilişkin görüşleri nelerdir?
8. Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası Ülkemizde Hayat ve Doğada Hayat ünitelerine yönelik hayallerine ilişkin görüşleri nelerdir?
9. Uygulamayı yürüten ders öğretmenin, öğrencilerde yaratıcı hayal gücü gelişimini amaçlayan Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler üzerine görüşleri nelerdir?
10. Velilerin, öğrencilerde yaratıcı hayal gücü gelişimini amaçlayan Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler üzerine görüşleri nelerdir?
11. Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler’in uygulama boyunca öğrencilerin yaratıcı hayal gücü gelişimini etkileme durumu nedir?

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, nicel ve nitel yaklaşımların birlikte uygulandığı karma yöntemler araştırması ile modellenmiştir. Creswell’in (2017) belirttiği gibi bu araştırmada karma yöntemin kullanılması ile araştırma problemini yeterince anlamak için nicel ve nitel yöntemle daha fazla veri elde etmek, her iki yöntemden ortaya çıkan geniş iki farklı bakış açısını karşılaştırılıp sonuca gitmek amaçlanmıştır. Araştırmada karma yöntemler araştırması (Mixed Method) deseni olarak yakınsayan paralel kullanılmıştır. Yakınsayan paralel desen, eşit öneme sahip olan nicel ve nitel verilerin eş zamanlı olarak toplanması, farklı yöntemlerle analiz edilmesine rağmen, sonuçların bir araya getirilerek yorumlanması olarak açıklanmaktadır (Kocaman-Karoğlu, 2016). Araştırmanın nicel boyutu, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak tasarlanmıştır. Yakınsayan paralel desenin nitel boyutunda ise araştırmacı gözlem notlarından ve görüşme tekniğinden faydalanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma, gerekli olan etik izin alındıktan sonra, 2020-2021 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Mustafakemalpaşa İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı bir resmi ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Bu okulun seçilmesinde ulaşılabilirlik ve deneysel çalışma için bu okulda çok fazla üçüncü sınıf şubesinin olması etkili olmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde okul müdürünün desteği alınmıştır. Bu kapsamda

okul müdürü, araştırma yapılacak sınıfın belirlenmesinde, öğretmeninin araştırma konusuna yatkınlığı kriterini dikkate alarak üçüncü sınıf okutan 10 sınıf öğretmeni arasından beşini kendi odasına davet etmiş ve araştırmacı ile tanıştırmıştır. Araştırmacı, sınıf öğretmenlerine araştırmanın içeriği ve kapsamı hakkında bilgi vermiştir. Beş öğretmen arasından E şubesinin sınıf öğretmeni, yeni uygulamaların sınıfında denenmesinin yerinde olacağını belirterek gönüllü olarak deney grubu olmayı kabul etmiştir. K şubesinin sınıf öğretmeni de kontrol grubu olmayı kabul etmiştir. Diğer üç öğretmen de çekimser kalmıştır. Deney grubunda toplam 33 öğrenci, kontrol grubunda da toplam 30 öğrenci olduğu görülmüştür. Covid 19 salgını nedeniyle okulların seyreltilmiş olarak eğitim öğretime devam etmesinden dolayı her iki grup da ikiye bölünerek Pazartesi-Salı ve Perşembe-Cuma günleri okula gelmiş, Çarşamba günü ise ortak olarak uzaktan eğitim ile derslere katılmışlardır. İki veli izin belgesini onaylamadığı için kontrol grubu 28 öğrenciden oluşmuştur. Verilerin analizi aşamasında deney grubundan 16, kontrol grubundan 15 öğrenciye ait veriler, testlere, görüşmelere ve uygulamaya katılım durumuna göre değerlendirmeye alınmıştır. Katılımcı öğrenciler KE1 (Kontrol Erkek 1 Nolu Öğrenci) ve DK3 (Deney Kız 3 Nolu Öğrenci) şeklinde kodlanmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Nicel verilerin toplanmasında Jankowska ve Krawowski (2015) tarafından bireylerin yaratıcı hayal yeteneklerini ölçmek amacıyla geliştirilen ve Türkçeye uyarlanması Aydemir (2019) tarafından yapılan Yaratıcı Hayal Gücü Testi kullanılmıştır. Testin Türkçeye uyarlanması Aydemir (2019) tarafından gerçekleştirilmiş fakat bu teste ait güvenilirlik ve geçerlik çalışmasına araştırmada yer verilmediği görülmüştür. Bu sebeple testin orijinal haline ulaşılmıştır. Jankowska ve Krawowski (2020) bazı durumlarda testin çok uzun olabileceğini göz önünde bulundurarak daha kısa olan ikinci versiyonunu geliştirmişlerdir. Bu testin geliştirilme sürecinde, testin tamamlanma süresi 30 dakika olarak belirlenmiştir. Jankowska ve Krawowski (2020) testin geliştirilmesi sürecinde, 1700 kişiye testi uygulanmış ve doğrulayıcı faktör analizi yapmış, ayrıca yaratıcı hayal gücü ve yaratıcı düşüncenin diğer ölçümlerini kullanan korelasyonel çalışmaların sonuçları, testin kriter geçerliliğini doğrulamıştır. Test, canlılık (renk olarak), orijinallik ve dönüşebilirlik olarak üç bölümden oluşmaktadır. Canlılık boyutunda 0,83; orijinallik boyutunda 0,84; dönüşebilirlik boyutunda 0,86 alfa güvenilirlik değeri hesaplanmıştır. Sonuçlar doğrultusunda testin geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Aydemir (2019) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan testin uzun hali, kısa halini de kapsamaktadır. Bu nedenle testin kısa hali, orijinal metinde yer alan yönergelere uygun olarak güvenilirlik ve geçerlilik çalışması için toplamda 3. sınıfa giden 13 öğrenciye uygulanmıştır. Testin güvenilirliğini hesaplamak amacıyla puanlayıcılar arası uyum düzeyinin belirlenmesi tercih edilmiştir. Alan yazında puanlayıcılar arası güvenilirliği belirlemek amacıyla uyum yüzdesi, puanlayıcılar arası korelasyon katsayısı, puanlar arasındaki farka dayalı ANOVA gibi çok sayıda teknik kullanıldığı görülmektedir (Jonsson ve Svingby, 2007). Bu testler arasından rastgele yedi test seçilmiş, puanlayıcı güvenilirliğini belirlemek için test, araştırmacının da dahil olduğu dört farklı puanlayıcı tarafından puanlama anahtarında yer alan kriterlere göre puanlanmıştır. Puanlayıcı1, doktora eğitimini tamamlamış Sınıf Öğretmenliği alan uzmanıdır. Puanlayıcı 2, araştırmacının kendisidir. Puanlayıcı 3, psikoloji alanında bilim uzmanlığını almıştır. Puanlayıcı 4, doktora eğitimini tamamlamış Sosyal Bilgiler Eğitimi alan uzmanıdır. Ayrıca araştırmacı tarafından puanlayıcılara, puanlama hakkında bilgilendirme yapılmış, puanlamanın anlaşılabilirliği teyit edilmiştir. Her bir testin maksimum puanı (her bir kriter için maksimum 2 puandır) 6'dır. Bir testte dört farklı şekil olduğu için bir formdan maksimum 24 puan alınabilir. Puanlayıcılar arasındaki uyum düzeyini tespit etmek amacıyla dört farklı puanlayıcının her bir teste üç kriter (canlılık, orijinallik, dönüşüm) üzerinden verdiği toplam puanlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Dört Farklı Puanlayıcıya Ait Puanlar

Test No	Toplam Puan (Canlılık, orijinallik, dönüşüm)			
	Puanlayıcı 1	Puanlayıcı 2	Puanlayıcı 3	Puanlayıcı 4
1	7	3	2	0
2	9	13	9	9
3	11	8	13	7
4	4	7	1	0
5	0	1	0	0
6	0	0	0	0
7	2	1	5	0

Tabloda yer alan puanların korelasyon katsayıları istatistik programı aracılığıyla hesaplanmış Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Puanlayıcılar Arası Korelasyon Katsayıları

	Puanlayıcı 1	Puanlayıcı 2	Puanlayıcı 3	Puanlayıcı 4
Puanlayıcı 1 Pearson Correlation	1	,797*	,836*	,795*
Sig. (2-tailed)		,032	,019	,033
N	7	7	7	7
Puanlayıcı 2 Pearson Correlation	,797*	1	,676	,861*
Sig. (2-tailed)	,032		,095	,013
N	7	7	7	7
Puanlayıcı 3 Pearson Correlation	,836*	,676	1	,870*
Sig. (2-tailed)	,019	,095		,011
N	7	7	7	7
Puanlayıcı 4 Pearson Correlation	,795*	,861*	,870*	1
Sig. (2-tailed)	,033	,013	,011	
N	7	7	7	7

Tablo 2’de yer alan verilere göre puanlayıcılar arası korelasyonun yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre Yaratıcı Hayal Gücü Testi’ne ait puanlamanın güvenilir olduğu kabul edilebilir.

Nitel verilerin toplanmasında Hayat Bilgisi dersinde yer alan Ülkemizde Hayat, Doğada Hayat ünitelerine yönelik öğrencilerin hayallerini belirlemek amacıyla hazırlanmış olan “Hayalimdeki Ülkem” ve “Hayalimdeki Doğam” tam yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun hazırlanması sürecinde alan yazın incelemesi yapılmış, iki farklı alan uzmanı görüşü alınmış, uzman görüşlerine göre formda yer alan soruların daha dramatize ve daha senaryolaştırılarak sorulmasının uygun olacağına karar verilmiş ve sınıf öğretmenliği bölümünde görevli drama eğitimi alanında uzman başka bir araştırmacının desteği alınarak her biri üç açık uçlu sorudan oluşan “Hayalimdeki Ülkem” ve “Hayalimdeki Doğam” formlarına son şekli verilmiştir. Görüşme formunun geliştirilmesi ve son şeklinin verilmesine dair aşamalar “Hayalimdeki Ülkem” formunda yer alan birinci soru üzerinden gösterilerek Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Tam yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesi

Ünite	Araştırmacı	Uzman 1 ve Uzman 2	Uzman 3 (Drama Eğitimi)
Ülkemizde Hayat	*Ülkemiz hakkındaki gelecek hayallerin nelerdir?	*Ülkemiz hakkındaki gelecek hayallerin nelerdir? (Çok genel olmuştur. Öğrencilerin anlayabileceği şekilde)	<i>Merhaba. Şimdi seninle bir yolculuğa çıkacağız. Bu yolculukta sen ülkemiz ile ilgili karar verme yetkisi olan kişilerden birinin ve gazeteciler senin ülkemiz</i>

*edilerek,
senaryolaştırılarak
sorulmalı.)*

*hakkındaki hayallerini merak
ediyorlar. Haydi, onlara
nasıl bir Türkiye hayal
ettiğini anlatmaya başla.*

Nitel verilerin toplanmasında ayrıca yapılan uygulamanın etkililiğini değerlendirmek üzere velilerin ve uygulamayı yapan sınıf öğretmenin görüşünü almak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve araştırmacı gözlem notları kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış veli ve öğretmen görüşme formu, araştırmacı tarafından hazırlanan, uzman görüşü alınarak son şekli verilen formdur.

2.4. Veri Toplama Süreci

Veriler, 2020-2021 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Mustafakemalpaşa İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir resmi ilkokulunda, 3E sınıfı (deney grubu) ve 3K sınıftan (kontrol grubu) 15.03.2021-25.06.2021 tarihleri arasında toplanmıştır. Veri toplama sürecinde nicel ve nitel veri toplama araçları eş zamanlı olarak bir arada kullanılmıştır. Yaratıcı Hayal Gücü Testi, araştırmacı tarafından öğrencilere beşerli-altışarlı gruplar halinde uygulanmıştır. Tam yapılandırılmış görüşme formları da araştırmacı tarafından her bir soru tek tek açıklanarak öğrencilere uygulanmıştır.

Deney grubundaki bazı öğrencilerin Covid 19 salgını nedeniyle etkinliklere yüz yüze katılamadığı, bazı öğrencilerin de internet kesintisi vb. nedenlerle online olarak uygulanan etkinliklere katılamadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle etkinliklerin en az %80'ine katılan öğrenciler değerlendirmeye alınmıştır. Verilerin toplanması dâhil Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler'e ait uygulama, 13 haftada tamamlanmıştır. Veri toplama sürecinin ayrıntılı olarak gösterimi Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Veri toplama süreci

Hafta	Tarih	Yapılan Çalışmalar	Ders Saati
1	16-21 Mart 2021	Araştırma İzininin Okul Yönetimi İle Paylaşılması Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi	
2	22-28 Mart 2021	Öğrencilerle Tanışma Veli İzin Belgelerinin Dağıtılması Ön Uygulamanın Yapılması	
3	29 Mart-4 Nisan 2021	Veli İzin Belgelerinin Toplanması Yaratıcı Hayal Gücü Testi ve Öğrenci Görüşme Formlarının Uygulanması	
4	5-11 Nisan 2021	Ülkemizde Hayat-1. Etkinlik	1
5	12-18 Nisan 2021	Ara Tatil	
6	19-25 Nisan 2021	Ülkemizde Hayat-2. Etkinlik	1
7	26 Nisan-2 Mayıs 2021	Ülkemizde Hayat-3. Etkinlik	1
8	3-9 Mayıs 2021	Ülkemizde Hayat-4. ve 5. Etkinlik	2
9	10-16 Mayıs 2021	Ramazan Bayramı Tatili	
10	17-23 Mayıs 2021	Ülkemizde Hayat-6. Etkinlik	1
11	24-30 Mayıs 2021	Ülkemizde Hayat-7. ve 8. Etkinlik	2
12	31 Mayıs-6 Haziran 2021	Doğada Hayat-9. ve 10. Etkinlik	2
13	7-13 Haziran 2021	Doğada Hayat-11. ve 12. Etkinlik	2
14	14-20 Haziran 2021	Doğada Hayat-13. ve 14. Etkinlik	2
15	21-27 Haziran 2021	Yaratıcı Hayal Gücü Testi'nin Uygulanması Öğrenci, Veli ve Öğretmen Görüşmelerinin Yapılması	

Uygulamada etkisi araştırılan Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler'in tasarımı sürecinde, Hayat Bilgisi dersi öğretiminde çocukların hayal gücü gelişimlerini sağlamak amacıyla literatür incelemesi yapılmış, bu kapsamda iki farklı sonuca ulaşılmıştır. Birincisi; Hayat Bilgisi dersi içerdiği yeni bilgi, beceri ve değerler ile çocukların olağan hayal gücü gelişimine destek vermektedir. İkincisi; Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin öğrendiklerini günlük yaşama transfer etmesi ve öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamak için hayal gücü potansiyelinin artırılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu bağlamda Hayat Bilgisi dersi Ülkemizde Hayat ve Doğada Hayat ünitelerinde yer alan toplamda 15 kazanımın her birine yönelik Hayal Gücü Geliştirici Etkinlik tasarımı karar verilmiştir. Böylece öğrenciler konuları normal yöntem/tekniklerle işledikten sonra aynı konunun öğretimini, hayal gücünü geliştirici etkinlik ile desteklemek amaçlanmıştır. Öncelikle araştırmacı tarafından etkinliklerin tasarımında üç temel kriter dikkate alınmıştır. Bu kriterler, etkinliklerin öğrencinin düzeyine uygunluğu, hayal gücünü harekete geçirmesi ve hayal gücü potansiyelini zorlaması, covid 19 salgını nedeniyle okulların uzaktan veya yüz yüze açık olması durumuna göre uygulanabilir olmasıdır. Bu üç temel kriter bağlamında kuramsal çerçevede yer alan etkinlik tasarımı ölçütleri dikkate alınarak her bir kazanıma yönelik hayal gücü geliştirici etkinlikler tasarlanmış, etkinlikler çalışma alanı etkinlik tasarımı olan sosyal bilgiler eğitimi uzmanı ile paylaşılmış ve etkinliklerde gerekli olan düzenlemeler yapılmıştır. Düzenlenen etkinlikler iki farklı sınıf öğretmenliği alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Bu iki uzmandan gelen dönütler doğrultusunda etkinlikler revize edilmiştir. Etkinlikler revize edildikten sonra çalışma alanı yaratıcılık ve hayal gücü olan sınıf öğretmenliği bölümünde görevli uzmana gönderilmiş, etkinliklerin hayal gücünü harekete geçirme bağlamında incelenmesi ve değerlendirilmesi sağlanmıştır. Bu aşamadan sonra etkinliklerin sınıf ortamında işleyip işlemediğinin anlaşılması adına iki yöntem tercih edilmiştir. Alanında deneyimli ve uzman olan bir sınıf öğretmeni ile etkinlikler e-posta yoluyla paylaşılmış ve etkinlikler üzerine görüşü alınmıştır. Bu görüş bağlamında etkinliklerde gerekli görülen eklemeler yapılmış ve ön uygulamadan önceki son hali verilmiştir. Ön uygulama sırasında iki nolu etkinliğin işlemediği görülmüş, bu etkinlik uygulamadan çıkartılmıştır. Ön uygulama sonrasında sorunsuz görülen tüm etkinlikler, uygulamanın yapılacağı her dersten bir gün önce uygulamayı yapan sınıf öğretmeni ile paylaşılmıştır. Sınıf öğretmenin onayı alındıktan sonra etkinliklerin uygulaması yapılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizi için uygun istatistiksel tekniğin seçiminde bağımlı değişkenin dağılımı ve örneklem büyüklüğü dikkate alınmıştır. Bu kapsamda araştırmanın amacı doğrultusunda ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans analizlerini içeren betimleyici istatistikler, Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretili Sıralar testlerini içeren parametrik olmayan analizler kullanılmıştır.

Nitel verilerin çözümlenmesinde, içerik analizinden faydalanılmıştır. İçerik analizinde, verilerin güvenilir ve geçerli bir şekilde çözümlenmesi için analizin amacına ve materyal türüne göre sırayla takip edilmesi gereken aşamalar bulunmaktadır (Creswell ve Creswell, 2021).

1. Aşama: Verilerin analiz için düzenlenmesi ve hazırlanması
2. Aşama: Verilerin okunması ve incelenmesi
3. Aşama: Bütün verinin kodlanması
4. Aşama: Tanım ve temaların oluşturulması
5. Aşama: Tanım ve temaların ifade edilmesi
6. Aşama: Temaların ve tanımların ilişkilendirilmesi
7. Aşama: Temaların/tanımların anlamların yorumlanması

Yukarıda yer alan içerik analizi aşamalarına bağlı kalınarak verilerin çözümlenmesinde araştırmacı, açık veya gizli içerik kullanarak kodlama yapmıştır. Açık içerikte doğrudan verilerde yer alan temalardan ve gizli içerikte ise Hayat Bilgisi dersi kuramsal çerçeveye bağlı kalınarak oluşturulan temalardan faydalanılmıştır.

2.6. Nitel Bulguların Elde Edilmesinde Geçerlilik ve Güvenirlik

Nitel verilerin analizinde, araştırmanın aleyhine olan verilere de yer verilmiştir. Tema, tanımların ve yorumların doğruluğunu kontrol etmek için akran sorgulaması yapılmıştır. Akran sorgulaması sırasında farklı değerlendirilen birkaç tanım üzerinde tartışılmış ve ortak olarak görüş birliğine varılan tema ve tanım seçilmiştir. Araştırma tamamlandıktan sonra sınıf öğretmenliği alan uzmanı tarafından değerlendirilmek üzere okunmuş, araştırmanın bütünsel kalitesine katkı verilmiştir. Creswell ve Creswell'in de (2021) belirttiği gibi karma yöntem araştırmalarında geçerliliği sağlamak amacıyla genel anlamda deneysel olan bu araştırmanın süreci tüm ayrıntılarıyla adım adım açıklanmıştır.

BULGULAR

1. Alt Probleme Ait Bulgular: Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi yaratıcı hayal gücü puanları ortalamaları betimleyici istatistikler kullanılarak belirlenmiş ve yorumlanmıştır. Uygulama öncesi yaratıcı hayal gücü puanlarına ait betimleyici istatistiksel bilgiler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Uygulama Öncesi Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Yaratıcı Hayal Gücü Puanlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	<i>N</i>	\bar{x}	Ss	$Sh_{\bar{x}}$
Deney	16	3.4375	2.82769	.70692
Kontrol	15	2.8667	3.88893	1.00412

Tablo 5'teki veriler incelendiğinde uygulama öncesi deney ve kontrol gurubu öğrencilerinin yaratıcı hayal gücü puanlarına ait ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri yer almaktadır. Tablodaki verilere göre deney grubu öğrencileri yaratıcı hayal gücü puan ortalamalarının ($\bar{X}=3.44$), kontrol grubu yaratıcı hayal gücü puanları ortalamasına ($\bar{X}=2.87$) yakın olduğu görülmektedir. Yaratıcı Hayal Gücü Testi puanlama anahtarında yer alan düşük (0), orta (1) ve yüksek (2) puanlar bağlamında bir öğrencinin bir testten alabileceği en düşük puan 0, en yüksek puan ise 24 olduğu için düşük puan aralığı 0-8, orta puan aralığı 9-16, yüksek puan aralığı ise 17-24 olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı hayal gücü puanları ortalamalarının birbirine yakın olduğu ve düşük düzeye sahip oldukları görülmektedir.

2. Alt Probleme Ait Bulgular: Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler uygulanmadan önce, Mann-Whitney-U Testi sonucuna göre kontrol ve deney grubu öğrencilerinin yaratıcı hayal gücü puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin yaratıcı hayal gücü puanları arasındaki ilişki durumunu gösteren veriler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Yaratıcı Hayal Gücü Puanlarının Grup Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
	Deney	16	17.69	283.00			
	Kontrol	15	14.20	213.00	93.000	-1.085	.278
	Toplam	31					

Tablo 6'da yer alan verilere göre uygulama öncesi deney ve kontrol grubu öğrencileri yaratıcı hayal gücü puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir, $U=93.00$, $p>.05$. Bu bulgu, araştırmanın başlangıcında deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı hayal gücü puanları arasında farklılık olmadığını ve yaratıcı hayal gücü bağlamında grupların denk olduğunu göstermektedir. Araştırmanın başlangıcında deney ve kontrol grupları

arasında yaratıcı hayal gücü açısından farklılık olmaması, grupların denkliliği açısından olumlu görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının aynı okuldaki şubelerden oluşturulması, öğrencilerin demografik özelliklerinin birbirine benzer oluşu, grupların denk olmasına etki eden önemli faktörler olarak görülebilir.

3. Alt Probleme Ait Bulgular: Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler uygulandıktan sonra, betimleyici istatistikler kullanılarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı hayal gücü puanları ortalamalarının ne olduğu belirlenmiştir. Uygulama sonrası deney ve kontrol grubu öğrencilerine ait yaratıcı hayal gücü puanları ortalamaları, standart sapma ve standart hata değerleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Uygulama Sonrası Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerine Ait Yaratıcı Hayal Gücü Puanları Ortalamaları, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$
Deney	16	9.7500	3.94124	.98531
Kontrol	15	3.0000	2.67261	.69007

Tablo 7’de yer alan veriler incelendiğinde deney grubu öğrencileri yaratıcı hayal gücü puan ortalamalarının ($\bar{X}=9.75$), kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı hayal gücü puan ortalamalarına ($\bar{X}=3.00$) göre yüksek olduğu görülmektedir. Uygulama öncesi deney ve kontrol grubu öğrencileri yaratıcı hayal gücü puanlarının ortalamaları düşük düzeyde görülürken, uygulama sonrası deney grubu öğrencileri yaratıcı hayal gücü puan ortalamaları orta düzeye çıkmıştır. Bu bağlamda araştırmada etkisi araştırılan Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler’in öğrencilerin yaratıcı hayal gücü puanlarını artırmada etkili olduğu yorumu yapılabilir.

4. Alt Probleme Ait Bulgular: Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler uygulandıktan sonra, Mann Whitney U Testi sonucuna göre kontrol ve deney grubu öğrencilerinin yaratıcı hayal gücü puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu Yaratıcı Hayal Gücü Puanlarının Grup Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
	Deney	16	22.16	354.50			
	Kontrol	15	9.43	141.50	21.500	-3.904	.000
	Toplam	31					

Tablo 8’de yer alan Mann Whitney-U Testi sonuçlarına göre uygulama sonrası deney ve kontrol grubu öğrencileri yaratıcı hayal gücü puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($U=21.50$, $p<.05$). Bu bulgu, araştırmada etkisi araştırılan Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler’in deney grubu öğrencilerinin yaratıcı hayal gücü düzeylerini artırdığını, uygulamanın öğrencilerin yaratıcı hayal gücü gelişimlerini destekleme noktasında etkili olduğunu göstermektedir.

5. Alt Probleme Ait Bulgular: Deney grubundaki öğrencilerinin Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler öncesi ve sonrası aldıkları yaratıcı hayal gücü puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Bu teste ait analiz sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Yaratıcı Hayal Gücü Deney Grubu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralı Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	<i>z</i>	<i>P</i>
	Azalanlar	0	.00	.00	-3.415	.001

Artanlar	15	8.00	120.00
Eşit	1		
Toplam	16		

Tablo 9’da yer alan analiz sonuçları, deney grubu öğrencilerinin yaratıcı hayal gücü testinden aldıkları uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z=3.41, p<.05$). Fark, puanların sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler’in çocukların yaratıcı hayal gücünü geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

6. Alt Probleme Ait Bulgular: Kontrol grubundaki öğrencilerin Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler öncesi ve sonrası aldıkları yaratıcı hayal gücü puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Bu teste ait analiz sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Yaratıcı Hayal Gücü Testi Kontrol Grubu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralı Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	P
	Azalanlar	4	6.50	26.00		
	Artanlar	6	4.83	29.00		
	Eşit	5			-.153	.878
	Toplam	15				

Tablo 10’da yer alan analiz sonuçları incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin Yaratıcı Hayal Gücü Testi’nden uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur ($z=.153, p>.05$).

7. Alt Probleme Ait Bulgular: Deney grubundaki öğrencilerin Ülkemizde Hayat ünitesine yönelik hayallerine ilişkin uygulama öncesi ve uygulama sonrası görüşlerinin ne/neler olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda “Hayalimdeki Ülke” ve “Hayalimdeki Doğa” tam yapılandırılmış görüşme formlarında yer alan her soru için ayrı bir tablo oluşturulmuştur. Tablolarda öğrencilerin cevaplarına doğrudan yer verilmiştir. Öğrencilerin uygulama öncesi hayalleri ile uygulama sonrası hayalleri hayal gücü kullanımına bağlı olarak içeriğin değişimi bakımından karşılaştırılıp tema ve tanım bağlamında çözümlenmeye çalışılmıştır.

Öğrencilerin Ülkemizde Hayat ve Doğada Hayat ünitelerine yönelik uygulama öncesi ve uygulama sonrası görüşleri Tablo 11 ve Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğrencilerin Hayallerindeki Türkiye

S.N	UÖ	f	US	f
DE1	<i>Robotların konuştuğu bir ülke hayal ediyorum. (Teknoloji)</i>	6	<i>İnsanların çocuğu rahat okuması için büyük bir okul yaparım. İnsanlar tatil yapabilsin diye havuz kurarım. Üstelik araba alması için de fiyatlar düşsün. İnsan rahat yaşayıp gezebilsinler. (Ekonomik, Çevre ve Şehircilik, Seyahat)</i>	26
DE2	<i>Parkları güvenli ve eğlendirici yaparım. Ormanları ağaçlandırırım. Binaları iyi yapardım. (Çevre ve Şehircilik)</i>	10	<i>Okullarda robotlar olacak. Okullarda çikolata şelalesi yaparım. Öğretmenler robot olacak. Işınlama makinası yapardım. Geç kaldığımızda yürüyen evler, evi yanımızda götürebileceğiz. Arabalı evler. (Teknoloji, Eğitim)</i>	22
DK3	<i>Temiz, mutlu.</i>	2	<i>Çocuklar da iyi çalışır. Evlerde hiç kavga olmaz. Kötü insanlar olmaz. Yardımsever</i>	13

olur. (Vatandaşlık, Aile)

DE4	Cevap yok.	0	Teknoloji yeni olur. Evler yüksek olur.	6
DK5	Deniz o kadar uzakta değil de yakında olması ve bizim kolay gidebileceğimiz yerde olmalı. Dere de burada olsun. Köylerde değil de buralarda olsun. Şef olmayı hayal ediyorum. (Çevre ve Şehircilik)	27	Çevre güzel olmalı. Okullar eğlenceli, bağırma, kızma disiplin olmamasını isterim. Hastane kurtarıcı, iyi hastane olmasını isterdim. Çevre eğlenceli keyifli olmasını isterdim. Her yere park kurardım. Çocuklar eğlenirdi. Hastanelerde her şey olurdu. Hasta insanlar ölmez ve hastanede para istemezler ve o insanlar çabucak iyileşirler ve sonra hasta olmazlar. (Sağlık, Vatandaşlık, Eğitim, Çevre ve Şehircilik)	47
DK6	Çok temiz bir sürü ağaçların olduğu, hayvanlara yardım edilen ülke, herkesin temiz kalpli olduğu ülke, çevreye saygı duyulan. (Çevre, Vatandaşlık)	18	Şöyle bir şey yapardım. Bu ülke şöyle olacak. Uçan arabaların olduğu, ulaşımın çok iyi olduğu bir ülke. Geri dönüşümlerden yapılmış parkların olduğu, cömert insanların olduğu, birçok şeyin olduğu bir ülke ve hiç yetişmeyen meyve ve sebzelerin olduğu bir ülke. Teknolojinin iyi olduğu, evlerin çok gelişmiş ve güzel olduğu bir ev. Sokakta yaşayan insanların olmadığı, hayvanların olmadığı ülke, onlara özel alan yapardım. (Teknoloji, Çevre ve Şehircilik, Vatandaşlık, Tarım)	61
DK7	Okullara depremde toplanma yeri isterim. Kadına ve hayvanlara şiddet olmasın. Evlerin dayanıklı olmasını isterdim. (Şehircilik, Vatandaşlık)	14	Evler meyve şeklinde olsun. Sınıflar daha eğlenceli olmalı. İnsanlar sevimli ve şefkatli olmalı. Ağaçların gövdesi çikolatadan, yaprakları pamuk şekerden olmalı. Daha gösterişli bir ülke olmalı. Kıyafetleri daha böyle renkli olmalı. Hayal diyarı gibi olmalı. Sihirler olmalı. (Fantastik, Çevre ve Şehircilik, Vatandaşlık, Kültür)	36
DE8	Hayalim: Türkiye'de kötü olanları çıkarırdım. Türkiye'de ağacımın bahçesinde dondurma ağacı istiyorum. Türkiye'de bir zaman makinası ve onu ilk ben denemek istiyorum. (Vatandaşlık, Şehircilik, Fantastik, Teknoloji)	21	Mesela evin görüntüsünü buraya getirmek isterdim. Türkiye'deki evlerin rengini değiştirmek isterdim. Bütün evleri kare, üçgen, dikdörtgen şekillerinde yapardım. (Teknoloji, Çevre ve Şehircilik)	18

DK9	Bütün illerdeki, ilçelerdeki evleri depreme daha dayanıklı hale getirirdim. Evsiz insanlara ev yapardım. Büyük abilere ablalara yaparım çünkü çocuk parklarında çocukları rahatsız ediyorlar. Caddelerin ve sokakların isimlerini bir tabelaya yazardım. (Çevre, Şehircilik ve Vatandaşlık)	30	Çoğu ev havuzlu, büyük ya da bahçeli olacak. Camiler üç dört katlı olacak. Apartmanlar depreme dayanıklı olacak. Parklar bahçeler daha büyük olacak. Okullar üç apartmanlı, üç katlı olacak. (Çevre ve Şehircilik)	28
DE1 0	Meyveler, sebzeler vitaminli şeyler ülkeme koyardım. Bir de ülkede saygılı insanlar isterdim. Evsiz insanlara ev verirdim. Mesela şöyle yaşlı bir insan bankta yatıyor ama iyi olursak evi olabilir, fakir insana ev vermek iyi olur ve saygılı oluruz. (Tarım, vatandaşlık, şehircilik)	37	Çöp atılmayan yemyeşil bir çevre istiyorum. Okullar akıllı tahta ve akıllı dolap olmalıdır. Evlerin her şeyi elektronik olmalıdır. (Eğitim, Teknoloji)	17
DK1 1	Cevap yok.	0	Eskişehir'e, Edirne'ye, Mardin'e gitmek isterdim. (Seyahat)	5
DE1 2	Türkiye'ye elektrikli araba getirirdim. İl, içle her yere lunapark yaptırırdım. Evsizlere ev yardımı ederim. (Teknoloji, Şehircilik)	14	Çok teknolojik bir Türkiye. Türkiye'nin binaları rengarenk olması. Bir makine olurdu, istediğimiz şeyi istediğimiz yere koyabilirdik. (Çevre ve Şehircilik, Teknoloji)	16
DK1 3	Bekçisi olan müstakil evler isterdim. Bahçesinde top havuzlu kaydırak olurdu. (Şehircilik)	10	Bir sürü yenilikler yapmak isterdim. Dükkanlardaki her şeyi yenilerdim. Buradaki bütün herkesin yardımsever ve çok güçlü olmalarını isterdim. Kıyafetlerimiz yenilensin, teknoloji yenilensin isterdim. (Teknoloji, Çevre ve Şehircilik, Kültür)	22
DK1 4	Herkesin birbirine saygılı olmasını isterdim. Depremde evi yıkılanlara ev yaparım. Her araba için ücretsiz otopark yaparım. Okullarda çocuklar için kurs ve oyun alanı yaparım. (Çevre, Şehircilik ve Vatandaşlık)	24	Herkes birbirine iyi ve güzel davransın. Dış ülkeden gelenlere ayrımcılık gösterilmesin ve onlara biz ev bulalım. Hayvanlara herkes mama ve kulübe koysun isterdim. (Vatandaşlık)	23

DK1 5	<i>Okullara depremde toplanma yeri isterim. Kadına ve hayvanlara şiddet olmasın. Evlerin dayanıklı olmasını isterdim. (Şehircilik ve Vatandaşlık)</i>	14	<i>Evleri değiştirmek isterdim. Ne mi yapardım, salona bir düğme yapardım. O düğme de neye mi yarıyor, bir kere bastığında ev merdivenli ev olur. Bir kere bastığında ev yine eski eve dönüşür. Belki o eve yaşlı teyzeler gelseler, o düğmeye bastığında merdivenden gidemiyorsa bir kere daha bastığında yine eski eve gelir ve yaşlılar yürüyebilir. (Teknoloji, Çevre ve Şehircilik)</i>	53
DE1 6	<i>Okulun karşısında lokanta ve stadyum olmalı. (Şehircilik)</i>	6	<i>Şehirler temiz olmalı. Ormanlar çok olmalı. Okullar temiz olmalı. Çalışkan öğrenciler olmalı. (Eğitim, Çevre ve Şehircilik)</i>	12
<i>Toplam</i>		233		40 5

Tablo 11’de yer alan veriler incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası hayallerindeki ülke Türkiye’ye yönelik görüşlerinde uygulama öncesine göre kelime frekansı bakımından artışın olduğu belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan 12 öğrencinin uygulama sonrası görüşlerinde artış olmuştur. Dört öğrencinin ise uygulama sonrası görüşlerinde kelime frekansı bakımından azalma olmuştur. Kelime frekansı doğrudan hayal gücü gelişiminin bir göstergesi olarak görülmesi de, veli ve uygulamayı yapan sınıf öğretmenin görüşlerinde Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler’in çocukların hayallerini genişlettiğine dair vurguların olması ve bunu da öğrencilerin daha çok kelime kullanarak konuşmasına bağlamaları etkili olmuştur.

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi, hayallerindeki Türkiye’ye yönelik görüşleri; teknoloji, çevre, şehircilik, vatandaşlık, fantastik ve tarım temaları altında toplanmıştır. Teknoloji teması, robotların konuşması, zaman makinesi ve elektrikli araç olarak tanımlanmaktadır. Çevre ve şehircilik temaları, depreme dayanıklı iyi yapıların (okul, ev vb.) olması, güvenli park ve oyun alanlarının olması şeklinde tanımlanmaktadır. Vatandaşlık teması, evsiz vatandaşlara ev yapılması, hayvanların bakımının yapılması, hayvanlara şiddetin olmaması, kadına şiddetin olmaması olarak tanımlanmaktadır. Fantastik teması, dondurma ağacının olması; tarım teması ise vitaminli sebze ve meyvelerin ülkede bulunması olarak tanımlanmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası hayallerindeki Türkiye’ye yönelik görüşleri; çevre ve şehircilik, ekonomi, eğitim, sağlık, kültür, fantastik, teknoloji, aile, vatandaşlık ve seyahat temaları altında toplanmıştır. Çevre ve şehircilik teması, mekan ve yapı tasarımı (okul, havuz, park, ev, apartman, cami); ekonomi teması, uygun fiyatlı araçların olması, insanların rahat yaşaması; eğitim teması, okullarda robot öğretmenlerin olması, okulların eğlenceli olması, okullarda güven ve sevgi ortamının olması, okullarda akıllı tahta ve akıllı dolap olması, okulların temiz olması, okullarda çalışkan öğrencilerin olması; sağlık teması, hastane hizmetlerinin iyi ve insanları iyileştirici olması; kültür teması, yeni kıyafet tasarımı; fantastik teması, okullarda çikolata şalesi, evlerin meyve şeklinde olması, ağaçların gövdesinin çikolatadan, yapraklarının pamuk şekerden olması, hayal diyarı ve sihirlerin olması; teknoloji teması, robot yapılması, ışınlanma makinesi, uçan arabaların olması, akıllı ev tasarımı, dönüştürülebilir ev olması; aile teması, aile içi huzur olması; vatandaşlık teması, iyiliksever ve yardımsever bireylerin olması, hastanelerden her bireyin faydalanabilmesi, sokakta yaşayan insanların ve hayvanların olmadığı bir ülke olması, onların için özel alanların yapıldığı, sosyal ilişkilerin iyi düzeyde olması, ırk ayrımı yapılmadan herkese eşit davranılması; seyahat teması ise insanların rahat yaşayıp gezebilmesi olarak tanımlanmaktadır.

Deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası görüşleri uygulama öncesi görüşlerine göre daha çok hayal gücü kullanımı içermektedir. Tablo 11’de yer alan verilere göre DE1, DE2, DK5, DK6, DK7, DE8, DE10 ve DK15 kodlu öğrencilerin uygulama öncesi görüşlerinin hayal

gücünün gelişimi bağlamında değiştiği belirlenmiştir. Öğrencilerin uygulama sonrası değişen görüşleri kuramsal çerçevede yer alan hayal gücü tipleri bağlamında incelenmiştir. Bu bağlamda DE2, DK7, DE10, DE12, DK15 kodlu öğrencilerin uygulama öncesi görüşleri hayal niteliği taşımazken, uygulama sonrası görüşlerinde yaratıcı hayal gücü (ışınlanma makinası, yürüyen evler, robot öğretmenler, meyve şeklinde evler, kıyafetlerin daha renkli olması, akıllı dolap, elektronik ev, teknolojik Türkiye, merdivenli ve merdivensiz hale dönüşebilen ev, uçan arabalar, geri dönüşümlerden yapılmış ev, meyve şeklinde evler) ve fantastik hayal gücünün (çikolata şelalesi, bir makine ile istenilen şeyin istenilen yere konulması, ağaçların gövdesinin çikolatan, yapraklarının pamuktan olması, hayal diyarı, sihirler) yer aldığı belirlenmiştir. DE8 kodlu öğrencinin uygulama öncesi görüşleri yukarıdaki beş öğrenciden farklı olarak hayal niteliği taşımakta ve fantastik hayal gücünü (dondurma ağacı, zaman makinesi) barındırmaktadır. Uygulama sonrası görüşlerinde ise yaratıcı hayal gücü (evin görüntüsünün istenilen yere getirilmesi, evlerin renginin ve şeklinin değişmesi) yer almaktadır.

Tablo 12. Öğrencilerin Doğanın Korunması İçin Yapabileceklerine Yönelik Hayalleri

S.N	UÖ	f	US	f
DE1	<i>Ağaçları, doğayı ışıklandırırdım. (Aydınlatma)</i>	3	<i>İnsanların yere çiçek veya çöp atması hiç hoş değil, maalesef insanlar durmuyor, insanlara dur demenin vakti geldi. Doğayı koruyalım. (Çevre Temizliği)</i>	19
DE2	<i>Cevap yok.</i>	0	<i>Avlanmaya gelenleri engellerim. Doğaya kötü birisi gelince ormana sokmam. (Önlem)</i>	9
DK3	<i>Bitkileri sulamayı unutmazdım. (Bakım)</i>	3	<i>Her yere geri dönüşüm kutusu koyardım. Her yer ter temiz olurdu. (Çevre Temizliği)</i>	11
DE4	<i>Cevap yok.</i>	0	<i>Okul yapardım.</i>	2
DK5	<i>Depreme dayanıklı evler parklar yapardım. Çöpleri yere atmazdım. Doğayı temiz tutardım. (Çevre Temizliği)</i>	11	<i>Doğayı koruyan robot yapardım ve çiçekler ağaçları yetiştiren robot yaparım ve doğayı korur ve çiçekleri yetiştiren sonra çiçeklere hep su veren bir robot yaparım. (Tasarım)</i>	24
DK6	<i>Her gün ağaçları sular, çiçekleri sular, dereleri, denizleri temiz tutar doğayı korurum. (Bakım, Çevre Temizliği)</i>	12	<i>Su, hava, toprak gibi yerleri korumak için şöyle bir şey yapardı ormanlara gitmeden önce herkese test yapardım. Bu test şöyle o kişinin doğaya zarar verip vermeyeceğini anlamak için test olurdu. (Tasarım)</i>	30
DK7	<i>Sular temiz olacaktır. Hava tertemiz olacaktır. Toprağa çöp atılmayacaktır. Ormanlardaki çöpler toplanacak, ateşler söndürülecektir. Bahçeler temiz tutulacak, kırlar temiz bırakılacak. (Çevre Temizliği)</i>	17	<i>Havayı korumak için fabrika bacalarına filtre takarım. Arabaları şarjlı yaparım. Toprağı korumak için yeni sihirler yaparım. Bu sihirler toprağı koruyacak. Suları korumak için su robotları yaparım. Onlar sudaki pislikleri toplarlar. Bir dernek yaparım. Hava, su, toprakları korumak isteyen insanlarla hava, su, toprak temizliklerine başlarız. (Tasarım, Sivil Toplum)</i>	44
DE8	<i>Robot yapar her yeri korurdum, ormanı, herkesi, Türkiye'yi. (Tasarım)</i>	8	<i>Çok özel robotik bir bilgisayar yapardım ve onunla doğayı korurdum ve hayvanları</i>	13

			korurdum. (Tasarım)	
DK9	Ben ağaçları kestikten sonra yerine tekrar fidan ve tohum ekmelerini söyledim böylece ağaçlar çok uzun süre yaşar. (Keşke gerçek olsa.) (Ağaçlandırma)	20	Bir alarm yapardım, ağaçları kestikten sonra tohum dikmeyi unutursa o alarm çalardı, dağları korumak için bir kova yapardım ama kocaman, o bütün çöpleri toplardı. İçine 1000 kilo alabilir, denizler, dereler için bir poşet gibi bir şey yapardım ama balıklar içinden geçebilir çünkü o sadece çöpleri topluyor. (Tasarım)	46
DE10	Ağaçların korunması için ağaç koruma görevlisi koyardım. Suların korunması içi görünmez bariyer koyardım ama sadece hayvanlar girebilir. (Önem)	17	Toprağı korumak için insanları ilk uyarırım devam ederlerse çöpleri otomatik toplayan bir robot yapardım. Havayı korumak için full insanlarla ağaç dikerdik. Suyu korumak için de israf yapmamaları için uyarırdım. Ağaçları korumak için insanları ağaçları kesmemesi için uyarırdım. Ateş böcekleri için de yardım ederdim. (Tasarım, Ağaçlandırma, Önem)	43
DK11	Tabela asarım, etrafına tel sararım. (Önem)	5	Ben tabela yapıp asardım, mesela bu şekilde su idareli kullanılır. (Önem)	10
DE12	Su tasarrufu başlatırım. Ağaçsız yerlere fidan ektiririm. Tek katlı evleri ormanın içine yaptırırım. (Önem, Ağaçlandırma)	13	Ormanlara hayvanlar için kulübe yaparım. Bir sürü orman yaptırırım. Bir sürü ağaç ektiririm. Her yere toprak koydurturum. (Ağaçlandırma, Hayvan Bakımı)	17
DK13	Tasarruflu kullanırdım, yani dişimi fırçalarken ellerimi yıkarken ve banyo yaparken. (Önem)	10	Uçan robotlar üretirdim, yere yaprak düşünce veya herhangi bir çöp düşerse onları toplar ya da yerde herhangi bir şey olsa onu hemen düzeltir. Denizlerin salyasını alabilen bir makine icat ederdim ve böylece denizlerde hiçbir şey kalmazdı ve böylece denizlerde yüzebiliriz. (Tasarım)	40
DK14	Herkesin saygılı olmasını, hayvanlara güzel davranılmasını, ormanlara güzel davranılmasını... (Önem)	9	Olsaydım suya zarar vermeyen küçük temizleme olurdu. Yapardım her yere geri dönüşüm koyardım. (Çevre Temizliği, Önem)	13
DK15	Çöplerimizi, ağaçlara bitkilere atmamalıyız. Doğayı korumalıyız. Ağaçları bitkileri sulamalıyız. (Bakım, Çevre Temizliği)	9	Cevap yok.	0
DE16	Tarlalar yaptırıp, sahiplerinin bitkileri ezmesin diye her ormanın başına bekçi tutarım. (Önem)	11	Çevreyi kirletenlerin elini kolunu bağlardım. Bir yıl ceza verirdim. Derelere sihirli su dökerdim. Suyu giren çöpler erirdi. Aynıısı çevre için de geçerli. (Önem, Tasarım)	22
Toplam		148		343

Tablo 12’de yer alan veriler incelendiğinde, deney grubunda yer alan 15 öğrencinin doğanın korunmasına yönelik hayallerine ilişkin uygulama sonrası görüşlerinde, uygulama öncesi görüşlerine göre kelime frekansı bağlamında artış olduğu belirlenmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi doğanın korunması amacıyla yapmak istediklerine yönelik görüşleri; çevre temizliği, bakım, önlem, ağaçlandırma, tasarım, aydınlatma temaları altında toplanmıştır. Çevre temizliği teması, çöpleri yere atmamak, doğayı temiz tutmak, denizleri temiz tutmak, suları temiz tutmak, toprağı temiz tutmak, bahçeleri, kırları temiz tutmak, ormanlara çöp atmamak; bakım teması, bitkileri zamanında sulamak, her gün ağaçları ve çiçekleri sulamak; önlem teması, ağaçların korunması için ağaç koruma görevlisi koyulması, suların korunması içi görünmez bariyer koyulması bu bariyerden sadece hayvanların girebilmesi, tabela asılması, etrafın telle çevrilmesi, su tasarrufu başlatması, herkesin saygılı olmasını, hayvanlara güzel davranılmasını, ormanlara güzel davranılmasını sağlamak, tarlalar yaptırıp, sahiplerinin bitkileri ezmesin diye her ormanın başına bekçi tutmak; ağaçlandırma teması, ağaçlar kesildikten sonra yerine tekrar fidan dikilmesi ve tohum ekilmesini sağlamak, ağaçsız yerlere fidan dikilmesi; aydınlatma teması, ağaçları ve doğayı ışıklandırmak; tasarım teması ise robot yapılması ve bu sayede her yerin korunması olarak tanımlanmaktadır.

Deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası doğanın korunması amacıyla yapmak istediklerine yönelik görüşleri; çevre temizliği, önlem, hayvan bakımı, ağaçlandırma, sivil toplum ve tasarım temaları altında toplanmıştır. Çevre temizliği teması, insanların yere çöp atmasının hiç hoş olmaması bu sebeple insanlara dur demenin vaktinin gelmesi, her yere geri dönüşüm kutusu koyulması ve bu sayede her yerin ter temiz olması; önlem teması, avlanmaya gelenleri engellenmesi, doğaya zarar verebilecek biri geldiğinde ormana girişinin yasaklanması, çevre kuralları konusunda vatandaşların uyarılması, su tasarrufu konusunda bilgilendirici tabela asılması, çevreyi kirletenlerin cezalandırılması; hayvan bakımı teması, ormanlara hayvanlar için kulübe yapılması, ateş böcekleri için yardım edilmesi; ağaçlandırma teması, havayı korumak için daha çok ağaç dikilmesi; sivil toplum teması, bir dernek kurulması bu sayede hava, su, toprakları korumak isteyen insanlarla hava, su, toprak temizliklerine başlanması; tasarım teması ise doğayı koruyan robot yapılması, çiçekleri, ağaçları yetiştiren robot yapılması, çiçeklere hep su veren bir robot yapılması, ormanlara gitmeden önce herkesin doğaya zarar verip vermeyeceğinin anlaşılması için test yapılması, arabaların şarjlı yapılması, toprağı korumak için yeni sihirler yapılması, bu sihirlerin toprağı koruması, suları korumak için su robot yapılması, bu robotların sudaki pislikleri toplaması, çok özel robotik bir bilgisayar yapılması ve sayede doğanın ve hayvanların korunması, bir alarm yapılması bu sayede ağaçlar kesildikten sonra tohum dikme unutulursa o alarmın çalması, dağları korumak için kocaman bir kova yapılması, o kovanın bütün çöpleri toplaması, denizler, dereler için çöp toplayan balıkların içinden geçebildiği bir poşet gibi bir şey yapılması, çöpleri otomatik toplayan bir robot yapılması, uçan robotlar üretilmesi, yere yaprak düşünce veya herhangi bir çöp düşerse onları uçan robotların toplaması ya da yerde herhangi bir şey olsa onu hemen düzeltmesi, denizlerin salyasını alabilen bir makine icat edilmesi ve böylece denizlerin temizlenmesi, rahatça yüzülmesi, derelere sihirli su dökülmesi ve bu sayede suya giren çöplerin erimesi olarak tanımlanmaktadır.

Deney grubu öğrencilerinin doğanın korunmasına yönelik hayallerinde uygulama öncesinde bir öğrenciye (DE8) ait tasarım fikri bulunmakta iken uygulama sonrasında sekiz öğrencinin (DK5, DK6, DK7, DE8, DK9, DE10, DK13, DE16) tasarım fikrinin olduğu görülmüştür. Bu bulgu, hayal gücü geliştirici etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı hayal gücü gelişimini desteklediği sonucunu ortaya koymaktadır. Ayrıca DK5, DK6, DK7, DK9, DK13, DE16 kodlu öğrencilerin uygulama öncesi görüşleri hayal niteliği taşımazken uygulama sonrası görüşleri yaratıcı hayal gücü (çöpleri toplayan uçan robot, denizlerin salyasını toplayan makine, ağaçların kesilmesinden sonra tohum dikilmesinin unutulması halinde çalan alarm, dağları korumak için balıkların içinden geçebildiği kocaman bir kova yapımı, arabaların şarjlı olması, suları korumak için su robotları, çevre temizlemek amacıyla bir dernek kurmak, ormana

girişlerde bireylerin doğaya zarar verip vermeyeceğini belirlemek için test almak, doğayı koruyan, çiçekleri, ağaçları yetiştiren, çiçeklere su veren robot) ve fantastik hayal gücünü (toprağı korumak için sihir yapmak, derelere sihirli su döküp suya giren çöpleri eritmek) içermektedir. Bu öğrencilerden farklı olarak DE8, DE10 kodlu öğrencilerin uygulama öncesi görüşleri yaratıcı hayal gücünü (suları korumak için hayvanların görebildiği görünmez bariyer, her yeri koruyan robot) içermektedir. Uygulama sonrası görüşleri de yaratıcı hayal gücü (çöpleri otomatik toplayan robot, çok özel bir robotik bilgisayar yardımıyla doğayı korumak) içermektedir.

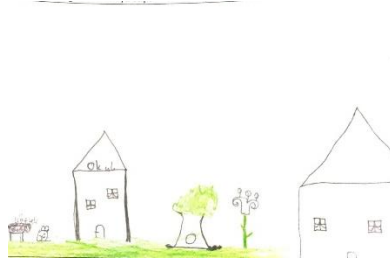
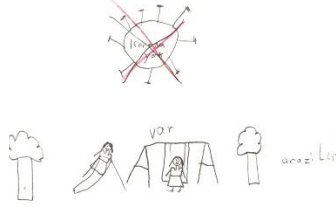
8. Alt Probleme Ait Bulgular: Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası Ülkemizde Hayat ve Doğada Hayat ünitelerine yönelik hayallerine ilişkin görüşlerinin ne/neler olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin uygulama öncesi hayalleri ile uygulama sonrası hayalleri, hayal gücü kullanımına bağlı olarak içeriğin değişimi bakımından karşılaştırılıp tema ve tanım bağlamında çözümlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin Ülkemizde Hayat ve Doğada Hayat ünitelerine yönelik uygulama öncesi ve uygulama sonrası görüşleri Tablo 13 ve Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 13. Öğrencilerin Hayallerindeki Türkiye

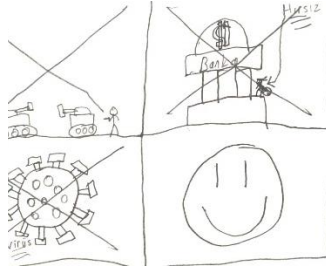
S.N	UÖ	f	US	f
KE1	Kadına, hayvana şiddete hayır. Hızlı asansörlerin olduğu binalar. Polisin güvenliğinde olan evler. (Vatandaşlık, Şehircilik, Güvenlik)	12	Teknolojinin arttığı bir dünya. Çok katlı şirketler ve çok katlı evler. (Şehircilik, Teknoloji)	11
KK2	Cevap yok.	0	Evimin okula yakın olmasını isterdim. Okulun bahçesinde geri dönüşüm kutuları olurdu. (Şehircilik, Çevre)	11
KK3	Elektrikli araçlar olurdu. Skootur, araba, kaykay. Herkes elektrikli şeylerle gider. (Teknoloji)	10	Temiz çevre olurdu. Sorun kalmazdı. Kurallara uyulurdu. Kötülük, korku, cinayet olmazdı. Geri dönüşüm kutuları olurdu her yerde. Hayvanlar rahat dolaşabilirdi. (Çevre, Vatandaşlık)	20
KK4	Köpek kulübesi olurdu. (Vatandaşlık)	3	Okul olurdu, bahçesinde kaydırak olurdu. (Şehircilik)	5
KE5				



KE6	Cevap yok.	0	Cevap yok.	0
-----	------------	---	------------	---



KK8	Yemyeşil çimenler ve hiçbir çöp olmasa bazı insanlar birilerine zarar veriyorlar. Bunlar olmasa çok güzel bir dünya olabilir. Benim dünyam bu. (Vatandaşlık, Çevre)	21	Kütüphanenin okul bahçesinde olmasını isterdim. Kütüphane ile okul arasında oyun alanının olmasını isterdim. Okul ve kütüphane renkli olarak boyanırdı. (Şehircilik)	19
-----	---	----	--	----



DE1 0	Güzel, yardımsever herkes kendi işinde olsun, kötülük olmasın. (Vatandaşlık)	8	Tertemiz, ultra teknolojik savaş hiç olmayacak ve yardımsever olacağız. (Çevre, Vatandaşlık)	9
KK1 1	Cevap yok.	0	İnsanlar doğayı daha çok kirlettikleri için bitkiler tükeniyor, hayvanların nesli tükeniyor, doğayı kirletenlere çok ağır bir ceza vermelerini isterdim. (Doğa, Vatandaşlık)	19
KK1 2	Çok güzel bir ülke.	4	Ben insanların iyi kalpli olmasını isterdim, ben okulun üç katlı olmasını isterdim. (Şehircilik, Vatandaşlık)	12
KK1 3	Yeni şeyler olmasını isterdim. Çocuklar için çok lunapark olmasını istiyorum. Korona virüsün gitmesini istiyorum. (Şehircilik, Sağlık)	13	Lüks ve iletişim ile çalışan bir şehir hayal ederdim. Evlerin okula yakın olmasını isterdim. Okul ve evler renkli olurdu. (Şehircilik)	19
KK1 4	Arkadaşlık olmayan bir ülke, iletişim yok, arkadaşlık yok, kimsecikler yok, sanki kimse insanlar hiç yok gibi, insanların arkadaşı telefon	27	Yardımsever insanlar, filtre olmayan fabrikalara filtre takılsın. Doğamızın temiz olmasını isterdim. Arkadaşlık olmasını isterdim. Yardıma muhtaç olan insanlara yardım, hayvanlara	21

	<i>gibi şeyler, telefon gibi yani, teknoloji arkadaşımız oldu.</i> (Teknoloji Bağımlılığı)		<i>yardım. (Vatandaşlık, Çevre)</i>	
KK1 5	<i>Tertemiz bir doğa istiyorum.</i> (Doğa)	4	<i>Her yerde bayrak ve çocukların ellerinde bayrak isterim. (Eğitim)</i>	8
Toplam		102		15 4

Tablo 13'te yer alan veriler incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası hayallerindeki ülke Türkiye'ye yönelik görüşlerinde uygulama öncesine göre kelime frekansı bakımından artışın olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunda yer alan 7 öğrencinin uygulama sonrası görüşlerinde artış olmuştur. Üç öğrencinin ise uygulama sonrası görüşlerinde kelime frekansı bakımından azalma olmuştur.

Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi, hayallerindeki Türkiye'ye yönelik görüşleri; şehircilik, vatandaşlık, sağlık, doğa, teknoloji bağımlılığı, çevre ve güvenlik temaları altında toplanmıştır. Şehircilik teması, hızlı asansörlerin olduğu binaların olması, çocuklar için lunapark olması; vatandaşlık teması, kadına ve hayvana şiddetin olmaması, köpek kulübesi olması, insanların birbirine zarar vermemesi, herkesin yardımsever ve kendi işinde olması; sağlık teması, korona virüsün gitmesini istemek; doğa ve çevre teması, yemyeşil çimenlerin olması, hiçbir çöpün olmaması, tertemiz bir doğa olması; teknoloji bağımlılığı teması, telefon gibi teknolojik arkadaş olması; güvenlik teması polisin güvenliğinde olan evler olması olarak tanımlanmaktadır.

Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası, hayallerindeki Türkiye'ye yönelik görüşleri; doğa, çevre, şehircilik, teknoloji, vatandaşlık ve eğitim temaları altında toplanmıştır. Doğa teması, insanlar doğayı daha çok kirlettikleri için bitkilerin tükenmesi, hayvanların neslinin tükenmesi bu yüzden doğayı kirletenlere çok ağır bir ceza vermelerini istemek; çevre teması, okulun bahçesinde geri dönüşüm kutuları olması, temiz çevre olması ve böylece sorun çözülmesi, her yerde geri dönüşüm kutuları olması, kurallara uyulması, filtre olmayan fabrikalara filtre takılması; şehircilik teması, çok katlı şirketler ve çok katlı evler olması, okulun bahçesinde kaydırak olması, kütüphanenin okul bahçesinde olmasını istemek, kütüphane ile okul arasında oyun alanının olmasını istemek, okul ve kütüphanenin renkli olarak boyanması, okulun üç katlı olmasını istemek, lüks ve iletişim ile çalışan bir şehir hayal etmesi, evlerin okula yakın olmasını istemek, evlerin renkli olması; teknoloji teması, teknolojinin artması; vatandaşlık teması, kurallara uyulması, kötülük, korku, cinayet olmaması, hayvanların rahat dolaşabilmesi, insanların iyi kalpli olmasını istemek, arkadaşlık olmasını istemek, yardıma muhtaç olan insanlara yardım, hayvanlara yardım etmek; eğitim teması ise her yerde bayrak ve çocukların ellerinde bayrak istemesi olarak tanımlanmaktadır.

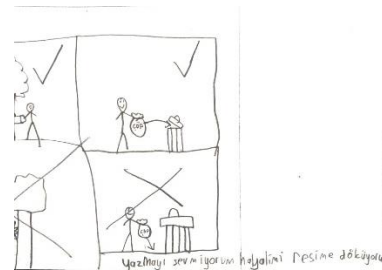
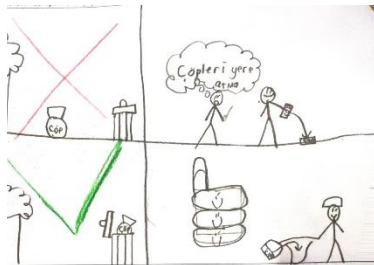
KE5, KK7, KE9 kodlu öğrenci, uygulama öncesi ve sonrası hayalindeki Türkiye'ye yönelik görüşlerini resim yaparak anlatmıştır. Uygulama öncesi görüşleri daha çok doğa duyarlılığı içerirken, uygulama sonrası görüşlerinde ise yapay çevre algısına yer verilmiştir. KK7 kodlu öğrenci uygulama öncesi görüşlerinde covid19 salgınının olmadığı doğal çevreyi anlatmaya çalışmış, uygulama sonrası görüşlerinde de doğal çevreye yer vermiştir. KE9 kodlu öğrenci uygulama öncesi görüşlerinde covid19 salgınına tedbirlerine ve doğayı koruma mesajına yer verirken, uygulama sonrası görüşlerinde ise savaşın bitmesine, covid19 virüsünün yok olmasına, hırsızların bankalara ulaşmasının engellenmesine ve gülen yüze yer vermiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin hayallerindeki Türkiye'ye yönelik uygulama sonrası görüşleri değişiklik göstermektedir. Bu görüşler hayal gücü kullanımını içermesi bakımından değerlendirildiğinde sadece KK13 kodlu öğrencinin uygulama sonrası görüşlerinin hayal gücü kullanımını içerdiği belirlenmiştir. Bu öğrencinin görüşü yaratıcı hayal gücünü (lüks ve iletişimle çalışan şehir) içermektedir.

Tablo 14. Öğrencilerin Doğanın Korunması İçin Yapabilecekleri

S.N	UÖ	f	US	f
KE1	Doğa evimizdir.	2	Doğayı kirletmemek için her ormanlık bölgeye geri dönüşüm kutusu, mesela cam, kâğıt ve plastik. (Çevre Temizliği)	14
KK2	Cevap yok.	0	Ormanlara geri dönüşüm kutuları koyardım. Ormanlara damlama sistemi koyardım. (Çevre Temizliği, Bakım)	9
KK3	Hayvanların rahatsız olmayacağı, rahat huzur edebileceği yerler yaptırırım. Suları, toprağı, havayı korumaya çalışırım. Her doğa vb. yerleri korurum. (Önlem, Hayvan Bakımı)	18	Toprak, su, hava ve doğa. Korumak için kurallar koyardım. Dinlemeyenleri cezalandırırdım. (Önlem)	11
KK4	Şelaleyi korurum. (Önlem)	2	Cevap yok.	0
KE5	Suların boşa gitmemesini ve insanların maskesiz dışarı çıkmalarını önerirdim. (Önlem)	9	Fabrika bacalarına ve arabaların egzozlarına filtre takardım. (Çevre Temizliği)	7
KE6	Doğal güzelliklerin ellenmemesini isterdim. (Önlem)	4	Doğayı korurdum.	2
KK7	Levhalar yaptırırdım. Sularımıza çöplerimizi atmamalım. Doğayı koruyalım. Çöplerimizi yere atmamalım. Havamızı koruyalım, dede torunları bırakalım. Egzozlu arabaları bırakırım. (Önlem, Çevre Temizliği)	18	Kalpli deresi, yıldızlı ağaç.	4
KK8	Hava, su, toprak bunlar bizim neredeyse geleceğimiz. Bunları mesela suyu. Dişlerimizi veya etlerimizi yıkarken boşuna gidiyor. Toprak çiçekler, ağaçlar ve daha neler neler. Toprak olmasa meyveleri yiyemezdik. Havaya gelelim. Hava aldığımız nefes bunu hava alarak yapabiliyoruz. Yani dikkatli kullanmak gerekli. (Önlem)	40	Her yerde geri dönüşüm kutusu. Temiz çevre, temiz hayat. (Çevre Temizliği)	9

KE9



DE1	Her yeri ağaç yapıcım. Çiçek	8	Çiçekle dolu her yer ağaç.	5
0	yapıcım. Bitki yapıcım.		(Ağaçlandırma, Bitki)	

(Ağaçlandırma, Bitki)				
KK1 1	<i>Geri dönüşüm ve çöp kutularını fazlalaştırdım. Her gün çeşit çeşit bitkiler ekerdim. (Çevre Temizliği, Bitki)</i>	12	<i>Sulara herkes çöp attıkları ve uyarılara uyamadıkları için sulara arıtma takardım. Bir grup kurardım. İsmi çevre koruma olurdu. Her gün doğaya farklı bitkiler eker ve sularlardı ve ben de yapardım. (Önem, Sivil Toplum)</i>	30
KK1 2	<i>Doğayı kirletmeyelim.</i>	2	<i>Doğayı severim. Hayvanları zarar vermemek için ateş yakmayalım. (Hayvanları Koruma)</i>	8
KK1 3	<i>Doğayı kirletmemeleri için zabıta veya bekçi koyardım. Suları kirletirsek doğaya zarar vermiş oluruz. Pilleri, kağıtları, metalleri, plastikleri yerlere ve sulara atarsak kirletmiş oluruz. (Çevre Kirliliği, Önem)</i>	23	<i>Çöpleri çöp kutusuna atarım. Temiz ve güzel bir çevre olur. (Çevre Temizliği)</i>	10
KK1 4	<i>Avcılık işini yasaklarım. (Önem)</i>	3	<i>Elektrikli araçlara izin veririm. Fabrikaların bacalarına filtre takarım. Geri dönüşüm kutuları koyarım. (Doğa Dostu, Çevre Temizliği)</i>	12
KK1 5	<i>Şehirle ve ormanla doğa için afiş yapardım. Geri dönüşüm kutusu koyardım. (Çevre Temizliği, Önem)</i>	11	<i>Doğal alanlara çöp kutuları koyar, çiçek ve fidan dikerim. (Çevre Temizliği, Ağaçlandırma, Bitki)</i>	9
Toplam		152		130

Tablo 14'te yer alan verilere göre, kontrol grubunda yer alan dokuz öğrencinin doğanın korunması için yapabileceklerine ilişkin hayallerine ait uygulama sonrası görüşleri, uygulama öncesi görüşlerine göre kelime frekansı bağlamında azalma göstermiştir. Altı öğrencinin de uygulama sonrası görüşlerinde kelime frekansı bağlamında artış olmuştur.

Kontrol grubu öğrencilerinin doğanın korunması için yapabileceklerine ilişkin hayallerine ait uygulama öncesi görüşleri; çevre temizliği, çevre kirliliği, bitki, ağaçlandırma, önlem, hayvan bakımı temaları altında toplanmıştır. Çevre temizliği teması, çöplerin yere atılmaması, geri dönüşüm ve çöp kutularını fazlalaştırmak, şehirle ve ormanla doğa için afiş yapmak; çevre kirliliği teması, suları kirleterek doğaya zarar vermek, pilleri, kağıtları, metalleri, plastikleri yerlere ve sulara atarak kirliliğe neden olmak; bitki teması, her gün çeşit çeşit bitkiler ekmek, çiçek dikmek; ağaçlandırma teması, her yere ağaç dikmek; önlem teması, suları, toprağı, havayı korumaya çalışmak, her doğa vb. yerleri korumak, şelaleyi korumak, suların boşa gitmemesini ve insanların maskesiz dışarı çıkmamalarını önermek, doğal güzelliklerin ellenmemesini istemek, levhalar yaptırmak, sularımıza çöplerimizi atmamak, doğayı korumak, havamızı korumak, havayı, suyu, toprağı dikkatli kullanmak, doğayı kirletmemeleri için zabıta veya bekçi koymak, şehirle ve ormanla doğa için afiş yapmak; hayvan bakımı, hayvanların rahatsız olmayacağı, rahat huzur edebileceği yerler yaptırmak olarak tanımlanmaktadır.

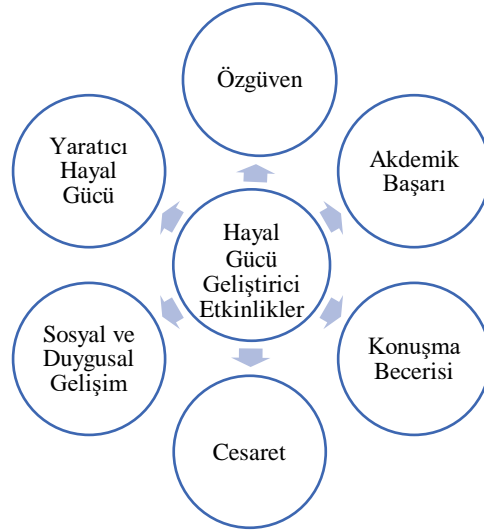
Kontrol grubu öğrencilerinin doğanın korunması için yapabileceklerine ilişkin hayallerine ait uygulama sonrası görüşleri; çevre temizliği, bakım, önlem, ağaçlandırma, bitki, sivil toplum, doğa dostu, hayvanları koruma temaları altında toplanmıştır. Çevre temizliği teması, doğal alanlara çöp kutuları koymak, fabrikaların bacalarına filtre takmak, geri dönüşüm kutuları koymak, fabrika bacalarına ve arabaların egzozlarına filtre takmak, ormanlara geri dönüşüm kutuları koymak; bakım teması, ormanlara damlama sistemi koymak; önlem teması, toprak, su, hava ve doğa korumak için kurallar koymak ve dinlemeyenleri cezalandırmak; ağaçlandırma

teması, doğal alanlara fidan dikmek; bitki teması, doğal alanlara çiçek dikmek; sivil toplum teması, bir grup kurmak ve isminin çevre koruma olması, her gün doğaya farklı bitkiler ekmesi, sulaması; doğa dostu teması, elektrikli araçlara izin vermek; hayvanları koruma teması, hayvanlara zarar vermemek için ateş yakmamak olarak tanımlanmaktadır.

KE9 kodlu öğrenci, uygulama öncesi ve sonrası doğanın korunmasına yönelik hayallerini çizerek anlatmıştır. Uygulama öncesi ve sonrası görüşlerinin benzer olduğu görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin doğanın korunmasına yönelik yapılabilecekler için uygulama öncesi ve sonrası görüşleri hayal gücü tipleri bağlamında incelendiğinde, KK11 kodlu öğrencinin uygulama sonrası görüşü yaratıcı hayal gücü (çevre koruma grubu kurmak) içermektedir. Diğer öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası görüşlerinin hayal niteliği taşımadığı görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası görüşlerinde tasarım temasının oluşmaması, Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler'in eksikliğini göstermektedir.

9. Alt Probleme Ait Bulgular

Uygulamayı yapan sınıf öğretmeni, Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler'in öğrenciler üzerinde olumlu etkisinin olduğunu belirtmiştir. İfade edilen olumlu etkiler Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Hayal Gücü Geliştirici Etkinliklerin Öğrenciler Üzerindeki Olumlu Etkileri

Şekil 1'de yer alan verilere göre, Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler, öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmiştir. Konuşma becerisi ile ilişkili olarak Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler sayesinde öğrencilere hayallerini söylemeleri için fırsat verildiği ve ortam yaratıldığı, bu durumun da öğrencilere, kendilerini ifade etme sürecinde özgüven kazandırdığı, böylelikle daha çok ve daha kolay hayal kurdukları belirlenmiştir. Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler bağlamında öğrenciler, hayallerini ifade ettiklerinde başkaları (ailesi, öğretmeni, arkadaşları) tarafından alay edilmeyeceğine inanmışlar ve hayal kurma noktasında cesaretlenmişlerdir. Bu durumu diğer derslere de transfer edilince, derslere olan etkin katılım artmış, diğer derslerde daha farklı fikirlerle, daha çok çözüm ürettikleri belirlenmiştir. Bu bulguları destekleyici nitelikte olan alıntılara doğrudan aşağıda yer verilmiştir:

"Mesela sizinle yapmış olduğumuz çalışmalarda en büyük artı olarak benim gözlemlediğim, çocuklar kendi duygularını ifade edebilme alışkanlığı kazandı. Yani bunun saçma olmadığını annesinin kızmayacağını öğretmeninin ona gülmeyeceğini ya da arkadaşının onunla alay etmeyeceğini o kaniye ulaştılar...Sosyal ve duygusal gelişimine katkı verdi."

“Hani böyle bu hayali kurmak da yeterli değil sizinle yapmış olduğumuz çalışmalarda çocuklar hem yazılı hem sözlü olarak bunu ifade edebilme alışkanlığı kazanmaya başladılar.”

Uygulamayı yapan sınıf öğretmenin, Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler’in Hayat Bilgisi dersi konularının öğretiminde kullanılabilirliği üzerine görüşlerinin neler olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda uygulamayı yapan sınıf öğretmeni şu noktalara dikkat çekmiştir:

- Hayat Bilgisi dersi, hayatın bilgisini içermektedir.
- Hayal kurma, hayatın bir parçasıdır.
- Müfredatı uygularken bazı öğretmenler, akademik başarı kaygısı nedeniyle hayal gücü gelişimini göz ardı etmektedir.
- Hayal gücü gelişimini önemseyen bazı öğretmenler de akademik başarıyı geri planda bırakmaktadır. Bu durum, her iki açıdan da öğrencilerde eksiklik oluşturacağından, bütünlüğü sağlamak adına hayal kurma etkinliklerinin Hayat Bilgisi dersi içerisinde bir bölüm olarak yer alması gerekmektedir.

Bu bulguları destekleyen alıntılara doğrudan aşağıda yer verilmiştir:

“Hayal etkinliklerinin hatta nasıl Türkçemizin bölümleri varsa hayat bilgisinde bölümlerinden bir tanesi bu olması lazım... Yani ben biraz daha ileri boyutta düşünüyorum. Hayal etkinlikleri diye bir ders olması lazım. En azından şu an için hayat bilgisinin içinde bir bölüm olarak Türkçenin içinde dil bilgisi gibi bana göre hayat bilgisinde o kadar önemli yani. Hayal kurmak hayatın bir parçası... Çünkü Hayat Bilgisi hayatın bilgisi.”

“Bunu bir müfredatla zorlanmalı diye düşünüyorum. Müfredatta bir şeyler olabilmeli. Yani ana sınıfında ilkokul ortaokul biz burada bir şeyler yaparken akademik başarıyı önde tutan aile ya da öğretmen arkadaşlarda bu sefer bizi küçük düşürücü aşağılayıcı şeyler söylediği zaman müfredatın için de olmayıp da uyguluyoruz ya aşağılayıcı şeyler kullandığı zaman sanki bu bilgiyi ona eksik öğretmiştik gibi çünkü bakış açısı onun o şekilde hakikaten biz eksik kalmış oluyoruz. Bana göre de o eksik kalıyor. Ama müfredat bütünlüğü olursa kimse kimseyi suçlama ihtiyacı duymaz.”

10. Alt Probleme Ait Bulgular: Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler’in öğrenciler üzerindeki etki durumu üzerine veli görüşleri tema ve tanımlar bağlamında analiz edilmiştir. Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler’in öğrencilere yansımaları değerlendirildiğinde; etkinliklerin olumlu etkisinin olduğu, görüşmeye katılan velilerin tamamı tarafından belirtilmiştir. V3 kodlu katılımcı tarafından ise etkinliklerin öğrenciler üzerinde etkisinin çok yüksek düzeyde olmadığı belirtilmiştir. Bu bulguları destekleyen alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

“Mutlaka bu dersin etkisi oldu.” (V1)

“Gerçekten dersinizin çok büyük bir etkisi oldu.” (V2)

“Çok yüksek seviyede olmadı.” (V3)

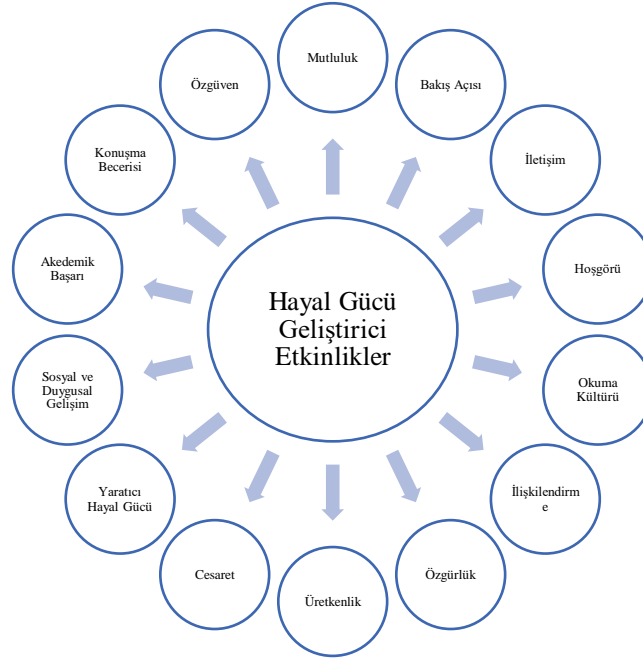
“Ben büyük bir etkisinin olduğunu düşünüyorum.” (V4)

“Çok açıldı yani, çok faydası oldu.” (V5)

“Net bir şey söylemem baya bir zor ama çocuğun sizin bu tür eğitim verdiğinizden önceki ile sonraki hali arasında büyük bir değişiklik var.” (V6)

“Etkisi var.” (V7)

Veli görüşlerine göre Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler'in öğrencilere olan olumlu etkileri Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Veli Görüşlerine Göre Hayal Gücü Geliştirici Etkinliklerin Öğrenciler Üzerindeki Olumlu Etkileri

Şekil 2'de yer alan verilere göre, Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler, öğrencileri mutlu etmiştir. Öğrenci, hayallerini ifade ettiğinde, öğretmeni ve arkadaşları tarafından hayallerine değer verilmiş ve bu durum da öğrencinin mutlu olmasını sağlamıştır. Bu bulguyu destekleyen alıntıya aşağıda yer verilmiştir:

“Şöyle bir şey sevdiği ve yaşadığı birşeyin derse dökülmesi, hani bir öğretmen tarafından da önemsendiğini görmek çocuk hani olumlu bir değişim yaptı. Çünkü herkesin kendi gibi hayalleri var, çocuklar bunu sadece ben böyle düşünüyorum gibi sanıyorlar ama bunu bir büyüğün de yapması onu mutlu etti. Derslere mutlu ve eğlenerek girdiğini görüyorum.” (V1)

Şekil 2'de yer alan verilere göre, Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler, öğrencilerin üretkenlik becerisinin gelişimini desteklemiştir. Üretkenlik becerisi bağlamında öğrenciler, daha çok ve daha kolay hayal kurmaya başlamış ve öğrencilerin hayalleri genişlemiştir. Bu bulguyu destekleyen alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Çocukların üretkenliğini artırıyor.” (V1)

“Hayal haznesi genişledi. Daha fazla hayaller kurmaya başladı.” (V2)

“Hani online eğitimde filan ilk derslerde bize soruyordu anne ne yazabilirim, düşünmüyorum edemiyorum derdi artık son evrelerde gelmemeye, kendi yazmaya başladı. Kendi üretmeye ufak da olsa bir şeyler bulmaya gayret gösterdi. Hayallerini kurmaya başladı. Bence gayet etkili olduğunu düşünüyorum.” (V4)

“Ama ilk başta çekindi şimdi desek bir hayal et ilk soracağı soru neyle ilgili hayal edeyim baba der, bir örnek verirsin vali oldun, öğretmen oldun öğrencilere ne yapardın hemen başlar hemen o konuyla ilgili hayallerini anlatmaya. Çok açıldı yani, çok faydası oldu. (V5)

“Farklı konular üzerinde hayaller kurmaya başladı. Etkisi var. Daha kolay hayal kurmaya başladı.” (V7)

“Biraz daha geniş hayaller kurmaya başladı. Öncesinde küçük odaklı hayalleri vardı bunları genişletti. Şu an güzel durumu.” (V8)

Şekil 2’de yer alan verilere göre, Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler, öğrencilerin cesaret ve özgüven kazanmasını sağlamıştır. Bu sayede öğrenciler, hayallerini daha rahat ve özgürce ifade edebilmişlerdir. Böylece öğrencilerin konuşma becerisinin gelişimi de desteklenmiştir. Bu bulguları destekleyen alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

“Sizin dersleriniz başladığından beri her konuyu anlatmaya başladı. Daha açılmaya başladı. Daha çok konuşmaya başladı. Kendisine özgüven geldi. Daha önce hayallerini söylemekten çekiniyordu. Yapmak istediklerini ifade edemiyordu ama şu an daha iyi...Yarende gerçekten dersinizin çok büyük bir etkisi oldu. Yarende kendi hayalleri ile arkadaşlarının hayallerini kıyasladığı zaman kendi hayallerinin yanlış anlaşılmasında korkuyordu ama artık korkmuyor.” (V2)

“Şöyle söyleyeyim oğlum çok çekingen içine kapanık bir tavı vardı. Sizin dersleriniz başladıktan sonra ilk ikisine gelmişti, sanırım ben yapamayacağım, gidemeyeceğim sanırım ben hayal kuramıyorum anne dedi. Neden anneciğim dedim. Yapamıyorum, beceremiyorum dedi. Aslında hayal kuruyorsun dedim ama sen farkında değilsin dedim. Ondan sonra artık son derslerinize son evrelerinize geldiğinizde yani...Özgüven geldi, daha kolay hayal kurmaya başladı, daha çok hayal kurmaya başladı. Yapabileceğine inanıyor güveniyor kendine.” (V4)

“Çocuk ilk hayal gücü dersine gittiğinde çocuk baba hayal yapmamız, etkinlik yapmamız isteniyor denildiğinde mesela çocuk çok çekingendi. Mesela yapamıyordu. Ve istiyor bir şey yapmak ama çekiniyordu gibi geldi bana. Oğlum ne hayal ediyorsan yap ama o gülecekler, öğretmen kızar mı, saçma bulacaklar ama sonradan çok açıldı. Bir sürü böyle binlerce tabi yazmadan binlerce hayallerini bana anlattı. Tabi ki bazıları çok uçuk, bazıları çocukça, bazıları mantıklı, sonradan çok açıldı.” (V5)

Şekil 2’de yer alan verilere göre, Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler, öğrencinin derslerdeki akademik başarısını da olumlu etkilemiş ve Hayat Bilgisi dersi dışındaki diğer derslere olan ilgisini de artırmıştır. Bu bulguyu destekleyen alıntıya aşağıda yer verilmiştir:

“Derslere olan ilgisi de arttı.” (V4)

“Var, okul başarısı ile ilişkisi var. Yani derslere de faydası oldu.” (V5)

Şekil 2’de yer alan verilere göre, Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler, öğrencinin ilişkilendirme becerisinin daha da gelişmesini ve öğrencinin bakış açısının genişlemesini sağlamıştır. Bu bulguyu destekleyen alıntıya aşağıda yer verilmiştir:

“Ama o şekilde diğer konularda daha yoğun bir şekilde üstüne düşebiliyor. Daha fazla düşünmeye başladı. Verdiğiniz konularla ilgili farklı ilişkilendirmede bulunuyor. Normal yaşadığımız hayat içerisinde farklı ilişkilendirmede bulunuyor. Odan sonra onun üzerine düşünebiliyor artık. Daha geniş çaplı bakmayı öğrendi. Bakış açısı biraz daha genişledi. Konuyla ilişkilendirmesi biraz daha gelişti...” (V3)

Şekil 2’de yer alan verilere göre, Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler, öğrencinin okuma kültürünün zenginleşmesine katkı vermiştir. Öğrencinin kitap okuma isteği artmış, okumak istediği kitapları kendi seçmeye ve okuduğu kitaplarda yer alan kahramanların yerine kendini koyarak okumaya başlamıştır. Etkinlikler sayesinde aile içinde de iletişim artmış, öğrencilerin fikirlerine değer verilmeye başlanılmış, aile içi iletişim arttıkça da öğrencilerin teknoloji bağımlılığı da azalmıştır. Bu bulguları destekleyen alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

“Kendi kitabını istedi. Dedim oğlum yaşın için çok ağır bir kitap. Okumak istiyorum, denemek istiyorum dedi. Şu an ona başladı mesela. Yarılardı yani anne dedi onu okurken böyle hep dedi hayal ediyorum dedi. Sanki onun yerindeyim, giriyorum, çıkıyorum, işte böyle yapıyorum. Ben olsam böyle yapardım. Demeye başladı beni mutlu etmeye başladı. Daha önceki kitaplarda bunu söylemiyordu ve okumak istemiyordu. Hayal dersinin büyük bir payı var. Daha önce okumuycam yapmıyorum istemiyorum diyordu. Artık kendi kitaplarını kendi istemeye başladı. Eskiden ben alırdım seçerdim. Artık ben bunu istiyorum ben şunu istiyorum büyük bir katkısının olduğunu düşünüyorum.” (V4)

“Sizin eğitimlerinizden beri tablete hiç bakmıyor, hiç açmıyor bile. Sadece TV’de çizgi film seyrediyor. Ders çalışıyor. Kitap okuyor. Olumlu anlamda değişiklik var.” (V6)

Şekil 2’de yer alan verilere göre, Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler, öğrencilerde hoşgörü değerinin gelişimini de desteklemiştir. Öğrenci, hayal kurma sürecinde yalnız olmadığını hissetmiş, hayallerinde farklı olmanın bir dışlanma nedeni olmadığını görmüştür. Bu bulguyu destekleyen alıntıya aşağıda yer verilmiştir:

“En azından birbirleriyle olan hayallerini düşüncelerini ortaya dökmeleri çok güzel bir şey. Çocuklar böyle durumlarda kendini tek zannediyor. Tek ben mi düşünüyorum gibi. Bunu dışlanma olarak algılıyorlar ama bundan sonra bunun güzel bir şey olduğunu bu etkinlikler ortaya çıkardı.” (V1)

Şekil 2’de yer alan verilere göre, Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler, öğrencilerin yaratıcı hayal gücü gelişimini de desteklemiştir. Bu bulguyu destekleyen alıntıya aşağıda yer verilmiştir:

“Hayal kurabilme becerisini geliştirdi. Yalnız çok geliştirdi orası çok önemli ilk başlarda hiç hayal kuramıyordu yani biliyordu söyleyemiyordu. Ama şimdi rahat söylüyor.” (V5)

11. Alt Probleme Ait Bulgular

Uygulamayı yapan sınıf öğretmenin, her etkinlikte öğrencileri hayal kurmaya cesaretlendirici, yönlendirici, hayal kurmayı kolaylaştırıcı ifadelerde bulunduğu gözlenmiştir.

Bu ifadeler:

- *“Beynini zorla, ilginç, değişik bir şey olsun. İnsanların yapamadığı işleri düşün.”*
- *“Çok merak ediyorum. Ne hayal ettiniz?”*
- *“Ben olsam hayallerime hiç kimsenin müdahale etmesini istemem.” (Etkinlik 1)*
- *“Yeni bir şey olacak. İlginç hayaller kuracağınıza eminim. Başkalarının yaptığı şey olmasın. Hayal senin hayalin olsun.” (Etkinlik 3)*
- *“Gözlerinizi kapatın ve düşünmeye başlayın. Harika şeyler düşüneceksiniz eminim.” (Etkinlik 4)*
- *“Hayal ettiğiniz her şeyi paylaşabilirsiniz.” (Etkinlik 6)*
- *“Hiçbirimizi eleştirmiyoruz. Saçma diye bir şey düşünmeyiniz.” (Etkinlik 7)*
- *“Hayalleriniz bizim için önemli. Siz bizim geleceğimizesiniz. Gelecekte belki bu hayallerinizi gerçekleştirme imkânınız olacak.” (Etkinlik 10)*
- *“Düşünmeye ve hayal kurmaya devam edin. Hayalleriniz harika gidiyor. Ben size inanıyorum. Hayalleriniz bizim için önemli.” (Etkinlik 13)*
- *İlginç bir fikir olsun. Ben biliyorum sizde insanüstü güçler var. Hayalleriniz çok iyi gidiyor.” (Etkinlik 14)*

Öğretmen, öğrencileri hayale hazırlama noktasında çok istekli, onun bu tutumu öğrencilerin motive olmasını sağlamaktadır. (Etkinlik 2)

Öğrenciler, arkadaşlarının hayal gücünü harekete geçirici sorunun cevaplarına yönelik paylaşımları dinledikçe, yeni hayaller kurmaya başlamaktadırlar. Ayrıca uygulamayı yapan sınıf öğretmenin, öğrenciler hayallerini rahatça ifade etsin diye uygun ortamı oluşturduğu gözlenmiştir. (Etkinlik 6)

Uygulamayı yapan sınıf öğretmeni ile öğrencileri arasında güçlü bir iletişim bağının olduğu tespit edilmiştir. Bu da hayal gücünü harekete geçirici etkinliklerin uygulanmasına katkı vermiştir.

Öğrencilerin hayal güçlerini harekete geçirme süreci özet ve kapanış bölümünde uygulamayı yapan sınıf öğretmenin etkinlik planında yer aldığı gibi öğrenci hayalleri ile o günkü dersin kazanımını ilişkilendirerek, öğrenci cevaplarını özetlemesi, bazen öğrencilerden gelen “Hayal kurduk ne oldu? Hayallerimiz ne işe yarayacak?” sorularının cevabını vermesi ve onları bir sonraki etkinliğe hazırlaması bakımından çok faydalı olduğu görülmüştür.

On birinci etkinlikten sonra öğrencilerin daha hızlı, daha kolay ve daha geniş hayaller kurmaya başladığı gözlenmiştir.

Öğrencilerin hayal gücünü harekete geçirici etkinliklerin uygulandığı derse katılım göstermeleri ve etkinlikte yer alan hayal gücünü harekete geçirici sorulara cevap vermeleri, bunu sözlü olarak paylaşımlarının yaratıcı hayal gücü puanını artırmada etkili olduğu

düşünülmektedir. DK15 kodlu öğrenci, 14 etkinliğin tamamına katılmış fakat hayal gücünü harekete geçirici soruya sözlü olarak cevap vermemiş hatta 14. etkinliğe ait formu da boş bırakmıştır. Bu durumun yaratıcı hayal gücü son test puanına yansıdığı değerlendirilmektedir. Öğrencinin ön test ve son test puanı 0'dır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın birinci alt problemine ait bulgulardan elde edilen sonuca göre; uygulama öncesinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin yaratıcı hayal gücü puan ortalamaları birbirine yakın ve düşük düzeydedir. Araştırmanın ikinci alt problemine ait bulgularından elde edilen sonuca göre; uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının yaratıcı hayal gücü puanları arasında istatistiksel olarak bir fark yoktur. Bu sonuca göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ilkökul üçüncü sınıf düzeyine kadar okulda aldıkları eğitimin yaratıcı hayal güçlerini geliştirmeye etki etmediği söylenebilir. Yaratıcı hayal gücü kullanımına bağlı olarak bir öğrencinin karşılaştığı bir problemin çözümünde ortaya koyduğu fikirlerin gerçekte daha temellendirilebilir ve potansiyel olarak ulaşılabilir olması gerekmektedir (Bland ve Sharma-Brymer, 2012). Fikirlerin potansiyel olarak ulaşılabilir olması, günlük hayatta karşılaşılan problemlerin çözümünü kolaylaştıracaktır. Problemlerin kolayca çözülmesi zengin yaratıcı hayal gücü ile olmaktadır. Nitekim Vygotsky (2004) bireyin yetişkinlikte üretken olması ve hayal gücünün yaratıcı faaliyetinin güçlü olması için çocukluk döneminde zengin deneyim yaşaması gerektiğini belirtmiştir. Bu görüşü doğrular nitelikte Acar (2021) "Fizikte Problem Çözme Stratejisinin Öğretmen Adaylarının Mekanik Konularındaki Başarılarına ve Problem Çözme Performanslarına Etkileri" başlıklı çalışmada, öğretmen adaylarının problem çözme aşamalarından transfer etme basamağında, en çok zorlandıklarını ve öğretmen adaylarından ilk defa kapsamlı bir şekilde gerçek bir probleme çözüm bulmaları istendiği için, bilgi ve hayal gücü eksikliği yaşamakta oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ait bulgulardan elde edilen sonuca göre; uygulama sonrasında, deney grubu öğrencileri yaratıcı hayal gücü puan ortalamalarının, kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı hayal gücü puan ortalamalarına göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın dördüncü alt problemine ait bulgulardan elde edilen sonuca göre; uygulama sonrası deney ve kontrol grubu öğrencileri yaratıcı hayal gücü puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Araştırmanın beşinci alt problemine ait bulgulardan elde edilen sonuca göre; deney grubu öğrencilerinin Yaratıcı Hayal Gücü Testi'nden aldıkları uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar bağlamında, çalışmada etkisi incelenilen Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler'in deney grubundaki öğrencilerin yaratıcı hayal gücü gelişimini desteklediği yorumu yapılabilir. Literatür incelendiğinde çocuklarda hayal gücünü geliştirmeye yönelik çalışmaların yaratıcı hayal gücünü artırmaya yönelik olduğu görülmektedir. Örneğin Gündoğan ve diğerleri (2013) ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı hayal gücü gelişimini desteklemek için drama yöntemini kullanmış, sonuç olarak drama yönteminin öğrencilerin yaratıcı hayal gücü gelişimini desteklediğini ortaya koymuşlardır. Mevcut araştırmanın sonuca benzer olarak başka bir çalışmada Gündoğan (2019) okulöncesi beş yaş çocukların yaratıcı hayal gücü gelişiminde Scamper tekniğini kullanmış, bu tekniğin çocukların yaratıcı hayal gücü gelişimini desteklediğini ortaya koymuştur. Uluslararası literatür incelendiğinde ise, bireyde hayal gücü gelişimini destekleyen uygulamaların etkisini inceleyen araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bu değerlendirme kapsamında, Chiu (2012) çalışmasında, gelecek hakkında hayaller kurmaya teşvik etmenin, bireyin yaratıcı hayal gücü gelişimini desteklediğini göstermiştir. Lin (2010) çalışmasında, drama yönteminin 11-12 yaş çocuklarda yaratıcı hayal gücü, bağımsız düşünme ve risk alma gibi nitelikleri geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Karwowski ve Marcin-Soszynski (2008) çalışmasında, yenilik geliştirilen yaratıcılıkta rol yapma eğitiminin bireyin yaratıcı hayal gücü puanlarını artırdığını bulmuştur. Dziedziewicz ve diğerleri (2012) çalışmasında, karalama çocuk kitaplarının 4-6 yaş çocuklarda yaratıcı hayal gücü üzerine

etkisini incelemiş ve araştırma sonucunda çocuk karalama kitaplarının hayal gücü, akıcılık ve özgün düşünmeyi geliştirmede etkili olduğunu bulmuştur.

Araştırmanın altıncı alt problemine ait bulgulardan elde edilen sonuca göre; Kontrol grubu öğrencilerinin Yaratıcı Hayal Gücü Testi'nden uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle kontrol grubu öğrencilerinin olduğu sınıfta dersin, normal olağan akışı içinde işlendiği ve konuların öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin yaratıcı hayal gücü gelişiminde etkisinin düşük olduğu yorumu yapılabilir. Bu kapsamda uygulama boyunca kontrol grubu öğrencilerinin Hayat Bilgisi derslerinde, öğrencilerin yaratıcı hayal güçlerini harekete geçirici uyarıcılara yeterince yer verilmediği, ders kapsamında öğrencilerin hayal kurmaya teşvik edilmediği düşünülebilir. Bu bağlamda Hopkins (2019/2020), okula başlayana kadar çocukların hayal güçlerinin gayet istikrarlı şekilde sağlığını koruduğunu, okula başladıktan sonra çocukların hayal güçlerinde bir şeyler olduğunu, çocuklar için hayal gücü kullanımının değersizleştiğini belirtmiştir. Bu görüşü destekler nitelikte Liu ve Noppe-Brandon (2009) tarafından en iyi okulların hayal kültürü yarananlar olduğu ve gençleri hayal gücüne karşı alerjik yapmanın okul olduğu ifade edilmiştir.

Nicel bulgulardan elde edilen tüm sonuçlar değerlendirildiğinde, araştırmada etkisi incelenen Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler'in öğrencilerin yaratıcı hayal gücü puanlarını artırdığı, öğrencilerin hayal gücü gelişimini desteklediği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin yaratıcı hayal gücü gelişimi için okullarda fırsat ve ortam oluşturulması, ilkökulda hayal gücü eğitimi bakımından önemlidir. Araştırmanın bu sonucu ile ilişkili olarak okullarda çocukların hayal gücü gelişiminin desteklenmesi gerektiğini ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Bu kapsamda, Intel ve Future Bright, Türkiye'de inovasyon ve girişimcilik kültürünü geliştirmek, hayaller ile girişimcilik arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla ülke çapında kapsamlı bir Hayal Haritası ve Girişimcilik DNA'sı araştırması gerçekleştirmiştir. Bu kapsamda 10 şehirde 8-55 yaş arası 2 bin kişi ile görüşülmüştür. Araştırmaya katılan çocukların yarısının hayal kurmadığı ortaya çıkmıştır (İleri, 2017). Bu sonuç, okullarda Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler'in uygulanmasının gerekliliği bakımından dikkate değer görülmüştür. Nitekim okullarda hayal gücü eğitiminin varlığı, yapılan diğer araştırmalarla da ortaya konulmuştur (İleri, 2017; Ünveren, 2020; Wua ve Albanese, 2013).

Araştırmanın yedinci alt problemine ait bulgularından elde edilen sonuçlara göre; deney grubundaki öğrencilerin Ülkemizde Hayat ve Doğada Hayat ünitesine yönelik hayallerine ilişkin uygulama sonrası görüşlerinin, uygulama öncesi görüşlerine göre daha çok yaratıcı hayal gücü kullanımı içerdiği belirlenmiştir. Araştırmanın sekizinci alt problemine ait bulgularından elde edilen sonuçlara göre; kontrol grubundaki öğrencilerin Ülkemizde Hayat ve Doğada Hayat ünitesine yönelik hayallerine ilişkin uygulama sonrası görüşlerinin, uygulama öncesi görüşlerine göre genel manada hayal gücü kullanımı bakımından farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Ülkemizde Hayat ve Doğada Hayat ünitelerine yönelik hayallerine ilişkin uygulama sonrası görüşleri, hayal gücü kullanımı bakımından karşılaştırıldığında, benzer temalar altında toplanmalarına rağmen deney grubu öğrencilerine ait uygulama sonrası görüşlerde daha sık hayal gücünün yaratma rolünün ön planda olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucu destekler nitelikte deney ve kontrol grubu öğrencilerinin doğanın korunması için yapabileceklerine yönelik uygulama sonrası hayalleri karşılaştırıldığında, kontrol grubunda hiçbir öğrencide yaratıcı hayal gücü kullanımını içeren tasarım fikrine rastlanmazken, deney grubunda sekiz öğrencide yaratıcı hayal gücü kullanımını içeren birbirinden farklı tasarım fikrine yer verildiği görülmüştür. Bu sonuç, çocukların hayal gücü gelişimi desteklendiğinde, hayal gücünün yaratıcı rolünü içeren problem çözme becerilerinin de gelişiminin sağlandığına dair ip ucu verebilir. Bu yorumu destekler nitelikte, İpekoğlu-Yetkin (2021) tasarım temelli öğrenme uygulamalarının ilkökul 3. sınıftaki normal ve özel yetenekli öğrencilerin tasarım ve problem çözme becerilerine etkisini araştırmış, uygulamaların öğrencilerin hayal güçlerinin gelişmesine etki ettiği gibi onların problem çözmeye yönelik çözüm üretmelerine ve bunu tasarım yoluyla ortaya koymalarına da yardımcı olduğunu

belirlemiştir. Yorgun (2021) da “Geç Çocukluk Dönemi Sporcularının Hayal Etme ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlık araştırmada, problem çözme ile imgeleme yeteneği arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemine ait bulgulardan elde edilen sonuçlara göre;

Uygulamayı yapan sınıf öğretmeni, Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler’in Hayat Bilgisi dersi kazanımlarına erişmesi sürecinde, öğrenmenin kalıcılığını, öğrenmenin pekiştirilmesini ve konuların daha iyi kavranmasını sağladığını ifade etmiştir. Bu sonucu doğrular nitelikte araştırmaya katılan tüm veliler, Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler’den memnun kaldıklarını, bu etkinliklerin düzenli olarak tüm derslerde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Veli görüşleri ve uygulamayı yapan sınıf öğretmeni görüşüne paralel olarak Hilppöa ve diğerleri (2016) araştırmasında, hayal gücünün ilkökul fen eğitiminde önemini vurgulamışlar, fen eğitiminde hayal gücü kullanımının öğretim programının hedeflerine ulaşmayı kolaylaştırdığını ortaya koymuşlardır. Benzer bir araştırmada da Jankowska ve diğerleri (2019), yaratıcı hayal gücünün, çocukların temel astronomik konseptleri anlamalarına yardımcı olduğunu tespit ederek, hayal gücünün bilim eğitiminde olumlu etkisini vurgulamışlardır. Bu iki farklı araştırmanın sonucunu destekler nitelikte Yorgun (2021) araştırmasında; “Öğrencilerin hayal etme çalışmalarının etkili bir şekilde planlanabilmesi ve öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlanabilmesi için okullardaki tüm branş öğretmenlerinin hayal etme etkinlikleri kapsamında etkin bir eğitim alıp, bu eğitimi öğrencilere amacına uygun olacak şekilde aktarmalıdır.” şeklinde öneride bulunmuştur. Yapılan bu değerlendirmeler bağlamında, hayal gücünün öğrenmeyi kolaylaştırıcı rolü dikkate alınarak tüm temel eğitim öğretim programlarında yer alabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin, Hayal Gücü Eğitimi konusunda bilinçlendirilmesinin ve farkındalıklarının artmasının sağlanmasının, hayal gücünün öğretim programlarının hedeflerine ulaşma noktasında kolaylık sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Araştırmanın onuncu alt problemine ait bulgulardan elde edilen sonuçlara göre; Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler’in öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olmuştur. Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler, öğrencilerin yaratıcı hayal gücü gelişiminin yanında konuşma becerisini geliştirmiş, öğrencilere özgüven kazandırmış, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemiş, öğrencilere hayal kurmaları için ortam yaratmıştır. Öğrenciler, Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler bağlamında hayallerini ifade ettiklerinde başkaları (ailesi, öğretmeni, arkadaşları) tarafından alay edilmeyeceğine inanmışlar ve hayal kurma noktasında cesaretlenmişlerdir. Bu durum diğer derslere de transfer edilince, derslere olan ilgi ve etkin katılım artmış, diğer derslerde daha farklı fikirlerle, daha çok çözüm ürettikleri belirlenmiştir. Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler, öğrencilerin üretkenlik becerisinin gelişimini desteklemiştir. Üretkenlik becerisi bağlamında öğrencilerin ilişkilendirme becerisinin gelişimi daha da artmış, bakış açıları genişlemiş, öğrenciler daha çok ve daha kolay hayal kurmaya başlamış ve öğrencilerin hayalleri genişlemiştir.

Araştırmanın nicel ve nitel yöntem ile elde edilen sonuçları karşılaştırıldığında, her iki yöntemle elde edilen sonuçlar birbirini doğrular niteliktedir. Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası yaratıcı hayal gücü puanları arasında uygulamanın lehine olacak şekilde anlamlı bir fark vardır. Deney grubu öğrencilerinin Ülkemizde Hayat ve Doğada Hayat ünitelerine yönelik uygulama sonrası hayallerinde, uygulama öncesine göre kelime frekansı bağlamında artış olduğu ve daha çok yaratıcı hayal gücü kullanımının olduğu görülmüştür. Bu iki bulguyu destekler nitelikte veli ve öğretmen görüşlerinde de uygulamanın öğrencilerin hayallerini genişlettiği algısı oluşmuştur. Ayrıca, araştırmacı gözlem notlarından elde edilen sonuca göre de uygulamaya düzenli katılan öğrencilerin etkinlikler ilerledikçe daha kolay ve daha geniş hayal kurmaya başladıkları tespit edilmiştir. Bu değerlendirmeler bağlamında her iki yöntemle elde edilen sonuçların örtüştüğü ve her iki yöntemin birlikte kullanılmasının araştırma problemini çözüme kavuşturma sürecinde güçlü bir katkı verdiği belirlenmiştir. Böylece araştırmada etkisi araştırılan İlkokul Hayat Bilgisi dersinde Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler’in öğrencilerin yaratıcı hayal gücü gelişimine katkı sağladığı sonucu

ortaya çıkmıştır. Bu sonuca bağlı olarak eğitim ortamında çocukların hayal gücü gelişimi desteklendiğinde, çok yönlü olarak gelişimlerinin de destekleneceği yorumu yapılabilir. Yapılan tüm bu değerlendirmeler bağlamında mevcut araştırmanın ilkökul hayal gücü eğitimine katkı verdiği düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Mevcut araştırmanın sonuçları kapsamında kuramsal/gelecekteki çalışmalara, uygulayıcılara ve eğitimden sorumlu kurumlara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

1. Öğrencilerin uygulama öncesi yaratıcı hayal gücü puanları düşük düzeyde çıkmıştır. Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler, deney grubu öğrencilerinin yaratıcı hayal gücü puanlarını artırmıştır. Bu yüzden Millî Eğitim Bakanlığı, eğitim programlarını Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler'i kapsayacak şekilde yapılandırabilir.
2. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler'i kapsayacak şekilde yapılandırılan öğretim programlarının uygulayıcıları olan öğretmenlerin ilkökulda hayal gücü eğitimi konusunda bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi önerilir.
3. Mevcut araştırmada, her ne kadar Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler ile hayal gücünün öğrenme rolü arasındaki ilişki doğrudan incelenmemiş olsa bile Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler'in her bir kazanımla doğrudan ilişkili olarak tasarlanmış ve uygulanmış olması, ayrıca velilerin ve uygulamayı yapan sınıf öğretmenin görüşlerinden ortaya çıkan sonuç, hayal gücünün öğrenmedeki rolünü ortaya koyması bakımından güçlü ip uçları vermektedir. Bu bağlamda gelecek araştırmalarda hayal gücü gelişiminin öğrenmedeki rolü incelenebilir.
4. Mevcut araştırmada, her ne kadar Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler ile konuşma becerisi arasındaki ilişki doğrudan ortaya konulamamış olsa bile Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler'in, öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimini desteklediği belirlenmiştir. Buradan hareketle, gelecek araştırmalarda hayal gücü gelişimi ile konuşma becerisi arasındaki ilişki ele alınabilir.
5. Mevcut araştırmada Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler'in hayal gücü tiplerinden yaratıcı hayal gücü gelişimine etkisi incelenmiştir. Bir sonraki araştırmalarda yine hayal gücü tiplerinden biri olan empatik hayal gücü ile empati becerisi arasındaki ilişki incelenebilir.
6. Sınıf öğretmenleri tarafından öğrencilerde hayal gücü gelişimini desteklemek amacıyla Hayal Gücü Geliştirici Etkinlikler, ilkökul öğretim programlarında yer alan kazanımlarla ilişkili olarak başta Hayat Bilgisi dersi olmak üzere tüm derslerde kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, Y. (2021). *Fizikte problem çözme stratejisinin öğretmen adaylarının mekanik konularındaki başarılarına ve problem çözme performanslarına etkileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul.
- Ağraş, S. ve Şeyba, E. (2018). Etkili karar vermede hayal gücü ve sezginin rolü. *Atlas International Refereed Journal On Social Sciences*, 4 (13), 1074-1098.
- Arı, M. ve Gündoğan, A. (2014). Yaratıcı hayal gücü testinin 5-6 yaş grubundaki çocuklara uygun hale getirilmesi. *International Eurasian Educational Research Congress*, 70-71.
- Aljarah, A. (2017). Play as a manifestation of children's imagination and creativity. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 5(1), 23-36.

- Ariffin, A., Siraj, S., & Hashim, A. T. B. M. (2016). Teacher's belief in enhancing children imagination Through Children Malay Traditional Song. *European Journal of Social Science Education and Research*, 3(1), 206-212.
- Ayaydın, A. (2011). Çocuk gelişiminde bir oyun olarak sanat ve resim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 303-316.
- Baltaş, A. (19 Ekim 2017). *Değişen dünyada eğitim anlayışı ve değişmeyen değerler*. Erişim adresi: <https://www.acarbaltas.com/degisen-dunyada-egitim-anlayisi-ve-degismeyen-degerler/>
- Baz, B. (2019). *Çocuk edebiyatı metinlerine dayalı programın ilkokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Bland, D. (2006). *Researching educational disadvantage: Using participatory action research with marginalised students*. Unpublished PhD thesis. Brisbane: QUT.
- Bland, D., & Sharma-Brymer, V. (2012). Imagination in school children's choice of their learning environment: An Australian study. *International Journal of Educational Research*, 56, 75-88.
- Caiman, C., & Lundegård, I. (2018). Young children's imagination in science education and education for sustainability. *Cultural Studies of Science Education*, 13(3), 687-705.
- Canning, N., Payler, J., Horsley, K., & Gomez, C. (2017). An innovative methodology for capturing young children's curiosity, imagination and voices using a free app: Our Story. *International Journal of Early Years Education*, 25(3), 292-307.
- Chiu, F. C. (2012). Fit between future thinking and future orientation on creative imagination. *Thinking Skills and Creativity*, 7, 234-244.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Çev. M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2021). *Araştırma tasarımı-nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. E. Karadağ). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Dziedziewicz, D., Gajda, A. & Karwowski, M. (2012). Developing 4- to 6-year-old children's figural creativity using a doodle-book program. *Thinking Skills and Creativity*, 9, 85-95.
- Genç, S. Z., ve Eryaman, M. Y. (2008). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 89-102.
- Güldalı, Ş. U. (2017). Comprasion of 2009 and 2017 life science course curricula. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi*, 1(1), 76-98.
- Gündoğan, A. (2011). *Yaratıcı hayal gücü testinin Türk çocuklarına uyarlanması ve dramının farklı yaş gruplarındaki çocukların (10-13) yaratıcı hayal güçleri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Gündoğan, A. (2019). Scamper: Improvİng creative imagination of young children. *Creativity Studies*, 12 (2), 315-326.
- Gündoğan, A., Arı, M., & Gönen, M. (2013). Yaratıcı hayal gücü testi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 7-20.
- Hatt, B. E. (2018). The new ice-age: frozen and thawing perceptions of imagination. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 41(1), 124-147.

- Hedegaard, M. (2016). Imagination and emotion in children's play: a cultural-historical approach. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 59-74.
- Hiçyılmaz, Y. (2020). 8. Sınıf öğrencilerinin ideal okula ilişkin algılarının çiz ve yaz yöntemi ile hayal gücü tipolojisi bağlamında incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 304-315. doi:10.7822/omuefd.672337
- Hopkins, R. (2020). *Olandan olasıya: Düşlediğimiz gelecek için hayal gücünü serbest bırakmak*. (Çev. R., E. Özcan). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Hilppö, J., Rajala, A., Zittoun, T., Kumpulainen, K., & Lipponen, L. (2016). Interactive dynamics of imagination in a science classroom. *Frontline Learning Research*, 4 (4), 20-29.
- İleri, A. (2017). Okuma kültürü ve okul kütüphaneleri raporu 2017 / okul kütüphanecileri derneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 31(2), 259-262. doi:10.24146/tkd.2017.14
- İpekoğlu-Yetkin, H. N. (2021). *Tasarım temelli öğrenme uygulamalarının ilkökul 3. sınıftaki normal ve özel yetenekli öğrencilerin tasarım ve problem çözme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi. Rize.
- Jankowska, D. M., Gajda, A., & Karwowski, M. (2019). How children's creative visual imagination and creative thinking relate to their representation of space. *International Journal of Science Education*, 41 (8), 1096–1117.
- Jankowska, D. M. & Karwowski, M. (2015). Measuring creative imagery abilities. *Journal of Frontiers in Psychology*, 6, 1-17. doi:10.3389/fpsyg.2015.01591
- Jankowska, D. M. & Karwowski, M. (2020). *Test of creative imagery abilities*. Wydawnictwo Liberi Libri.
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2007), 130-144.
- Latham, G., & Ewing, R. (2018). Children's images of imagination: The language of drawings. *Australian Journal of Language and Literacy*, The, 41(2), 71-82.
- Lane, J. D., Ronfard, S., Francioli, S. P., & Harris, P. L. (2016). Children's imagination and belief: Prone to flights of fancy or grounded in reality?. *Cognition*, 152, 127-140.
- Lin, Y. S. (2010). Drama and possibility thinking – Taiwanese pupils' perspectives regarding creative pedagogy in drama. *Thinking Skills and Creativity*, 5, 108-119. doi:10.1016/j.tsc.2010.09.001
- Liu, E., & Noppe-Brandon, S. (2009). *Imagination first: Unlocking the power of possibility*. Jossey-Bass.
- Kara, Ö. T., ve Akkaya, A. (2014). Çocuk yazını araştırmaları. Özkan, B. (Ed.). *Kurgusal çocuk yazını ürünlerinde çocukların hayal gücü ve yaratıcılığını etkileyen boyutlar* (217-228). Adana: Karahan Kitabevi.
- Karwowski, M. & Marcin-Soszynski, M. (2008). How to develop creative imagination? Assumptions, aims and effectiveness of Role Play Training in Creativity (RPTC). *Thinking Skills and Creativity*, 3, 163-171. doi:10.1016/j.tsc.2008.07.001
- Kocaman-Karoğlu, A. (2016). Karma yöntem: Gelişen paradigma. Özden, M., Y. ve Durdu, L. (Editörler). *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri* (71-92). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Küçükali, R. ve Akbaş, H. (2017). Bilimsel bilginin elde edilmesinde yaratıcı zekâ ve hayal gücünün etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3), 779-792.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *2023 Eğitim vizyonu*. Erişim adresi: https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Hayat Bilgisi dersi öğretim programı*. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326>
- Møller, S. J. (2015). Imagination, playfulness, and creativity in children's play with different toys. *American Journal of Play*, 7(3) 322-346.
- Nilsson, M., & Ferholt, B. (2014). Vygotsky's theories of play, imagination and creativity in current practice: Gunilla Lindqvist's "creative pedagogy of play" in US kindergartens and Swedish Reggio-Emilia inspired preschools. *Perspectiva*, 32(3), 919-950.
- Patten, J. W., Iarocci, G., & Bojin, N. (2017). A pilot study of children's physical activity levels during imagination-based mobile games. *Journal of Child Health Care*, 21(3), 292-300.
- Rustin, M. (2016). Young children and works of the imagination. *Infant Observation*, 19(2), 139-148.
- Sansanwal, S. (2014). Pretend play enhances creativity and imagination. *Journal of Arts and Humanities (JAH)*, 3(1).
- Singer, D. G. (2003). Television and its potential for imagination. *Television*, 16 (2003), 1.
- Toker-Gökçe, A. ve Bülbül, T. (2014). Okul bir insan bedenidir: meslek lisesi öğrencilerinin okul algılarına yönelik bir metafor çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 63-88.
- Ünveren, D. (2020). Türkçe öğretiminde hayal gücü ve yaratıcılık eğitimi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(21), 378-404. <https://doi.org/10.26466/opus.656984>
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(1), 7-97.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap*. Basic Books.
- Wua, J. J & Albanese, D. L. (2013). Imagination and creativity: wellsprings and streams of education – the Taiwan experience. *Educational Psychology*, 33 (5), 561–581.
- Yorgun, B. (2021). *Geç çocukluk dönemi sporcularının hayal etme ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi. Trabzon.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

One of the main purposes of education is to raise qualified individuals who will ensure economic development (Toker-Gökçe & Bülbül, 2014). Imagination is among the characteristics of qualified individuals. As a matter of fact, Wagner (2008) revealed that critical thinking and problem solving, cooperation and leadership, flexibility and adaptability, entrepreneurship, curiosity and imagination skills are important skills that students need in the 21st century business world. In addition, Intel and Future Bright companies interviewed 2 thousand people between the ages of 8-55 in 10 cities to create a dream map of Turkey, and it was determined that half of the children in Turkey do not dream (İleri, 2017).

The lack of imagination development of students has been taken into account by the Ministry of National Education. In this context, to compensate for this situation in the 2023 Education Vision document, it has become one of the main goals for students to gain the awareness of developing innovative solutions to the problems they see around them from an

early age, as well as the ability to produce these solutions by combining them with different disciplines such as Mathematics, Science, Social Studies and Fine Arts. At the same time, all exams in the education system will be redesigned in terms of their purpose, content, structure depending on the question types and the benefit it will provide, where the testing of reasoning, critical thinking, interpretation, estimation, imagination and similar mental skills will come to the fore, and you need processes such as storing information and memorizing formulas. It is also aimed to use information technologies as a tool for "production", "developing solutions to problems" and "making their dreams come true" in online and offline environments for the development of children's production skills (Millî Eğitim Bakanlığı – Ministry of National Education [MEB - MoNE], 2018). In the context of these situations, determining the effect of Imagination Developing Activities in the primary school Life Studies course on the development of children's creative imagination constitutes the problem of the research.

Methods

The research was designed using a convergent parallel design from the mixed methods research designs in which qualitative and quantitative research methods were conducted together. The research study was carried out in two different third grades of a state primary school affiliated to Bursa Provincial Directorate of National Education, Mustafakemalpaşa District Directorate of National Education, in the second term of the 2020-2021 academic year. Within the scope of the application, the imagination improving activities designed for each outcome in the units of Life in Our Country and Life in Nature in the 3rd grade Life Sciences lesson were carried out with the students after each outcome was taught by the teacher of the lesson. Data collection and implementation took 13 weeks in total. In the collection of data, quantitative and qualitative data collection tools were used in accordance with the design of the research. The Test of Creative Imagery Abilities was used to collect quantitative data. The Test of Creative Imagery Abilities was developed by Jankowska and Krawowski (2015) to measure the creative imagination abilities of individuals and was adapted into Turkish by Aydemir (2019). In the collection of qualitative data, student interview forms of "My Dream Country" and "My Dream Nature" developed by the researcher, researcher observation notes and interviews with teachers and parents were used. Content analysis was used in the analysis of qualitative data. In the quantitative data analysis, descriptive statistics, Mann-Whitney U Test and Wilcoxon Signed-Rank Test were used.

Results

When the results obtained with the quantitative and qualitative methods of the research are evaluated together, it is seen that the results confirm each other. There is a significant difference between the experimental group students' creative imagination scores before and after the application, in favor of the application. It was observed that the dreams of the students in the experimental group after the application for the units of Life in Our Country and Life in Nature increased in the context of word frequency and more creative imagination was used compared to the before the application. In support of two findings, the perception of parents and teachers that the application expands students' dreams has emerged. Therefore, it has been determined that the results obtained with both methods overlap and the use of both methods together makes a strong contribution to the process of solving the research problem. Thus, it was concluded that the Imagination Improving Activities in the Primary School Life Sciences course, the effect of which was investigated in the research, contributed to the development of the creative imagination of the students. Based on this result, it can be interpreted that when children's imagination development is supported in the educational environment, their multi-faceted development will also be supported. In the context of all these evaluations, it is thought that the current research contributes to primary school imagination education.

Discussion and Conclusion

Within the scope of the results, suggestions were made for theoretical/future studies, practitioners and institutions responsible for education.

1. The creative imagination scores of the students before the application were found to be low. Imagination Improving Activities increased the creative imagination scores of the experimental group students. Therefore, the Ministry of National Education can design its education programs to include Imagination Improving Activities.
2. It is recommended that teachers, who are the implementers of the curriculum structured by the Ministry of National Education to include Imagination Improving Activities, should be informed and conscious about imagination education in primary school.
3. In the present study, the effect of Imagination Improving Activities on the development of creative imagination, which is one of the imagination types, was examined. In future studies, the relationship between empathic imagination, which is one of the imagination types, and empathy skill can be examined.
4. In order to support the development of imagination of students by primary school teachers, Imagination Improving Activities can be used in all courses, especially the Life Studies course, in relation to the achievements in primary school curriculum.

Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Ortamlarında Duygusal Zekâya Yönelik Gerçekleştirilen Etkinlikler

Implemented Activities for Emotional Intelligence in Face-to-Face and Distance Education Environments

İlaydanur KORKMAZ¹, Meltem GÖKDAĞ BALTAOĞLU², Meral GÜVEN³

¹Sorumlu Yazar, İngilizce Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, Konya, Türkiye, ilaydanurardic@anadolu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-0519-1024>)

²Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Buca Eğitim Fakültesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye, meltem.gokdag@deu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-2235-8607>)

³Prof. Dr., Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye, mguyen@anadolu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-4139-729X>)

Geliş Tarihi: 04.05.2022

Kabul Tarihi: 29.08.2022

ÖZ

Bu araştırmanın amacı öğretim elemanlarının öğrencilerin duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesi için yüz yüze ve uzaktan eğitim ortamlarında gerçekleştirdikleri etkinlikleri ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda, nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma deseniyle yürütülen bu çalışmada veriler, 9 öğretim elemanı ile gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilmiş ve içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bu incelemelerin sonucunda kişilik tipleri, kişilerarası ilişkiler, duygusal zekâya yönelik farkındalık, duygusal zekâya yönelik bir etkinlik düzenleme, duygusal zekâ kavramını bilmeme, duygusal zekânın yararları, öğrencinin kendisini tanımasına yönelik etkinlikler, ders konusu ile duygusal zekâyı birleştirme, öğrenci, öğretim elemanı veya eğitim ortamından kaynaklanan engeller, dolaylı ve doğrudan uygulanabilen etkinlikler temalarına ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları, duygusal zekânın geliştirilmesine yönelik etkinliklerin yüz yüze eğitim ortamlarında daha elverişli görüldüğünü, uzaktan eğitim ortamlarında ise çeşitli sınırlılıklarla karşılaşıldığını gösterir niteliktedir. Bu doğrultuda, öğretim elemanlarının duygusal zekâ konusunda farkındalıklarının artırılması, uzaktan eğitime yönelik mesleki gelişmelerinin desteklenmesi, uzaktan eğitim ortamlarındaki sınırlılıkların giderilmesine yönelik önlemler alınması ve duygusal zekâya yönelik çalışmaların zenginleştirilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Duygusal zekâ, yüz yüze eğitim, uzaktan eğitim.

ABSTRACT

The main aim of this research is to reveal which activities are implemented for emotional intelligence in face-to-face and distance education environments by instructors. For this aim, in this research which is conducted through basic qualitative study design, data are collected using semi-structured interviews carried out with 9 instructors and analysed through content analysis. As a result, the themes types of personality, interpersonal relationships, awareness of emotional intelligence, implementing activities for emotional intelligence, being unfamiliar with emotional intelligence, benefits of emotional intelligence, self-acquaintance activities, integration of the subject and emotional intelligence, constraints derived from students, instructors and education environment and direct and indirect activities are emerged. The results revealed that the implemented activities for emotional intelligence seems more sufficient in the face-to-face education environments than the distance education environments because of the challenges. In accordance with these results, suggestions were made to raise instructors' awareness of emotional intelligence, to

facilitate their professional development in distance education, to provide precautions against the challenges in distance education and to enrich the studies about emotional intelligence.

Keywords: Emotional intelligence, face-to-face education, distance education.

GİRİŞ

Eğitimden işe, aileden sosyal yaşama kadar hayatın çeşitli alanlarında pek çok beceriye gereksinim duyulan günümüzün küreselleşmiş dünyasında bilişsel becerilerin yanı sıra duygusal becerilere verilen önem de gitgide artmaktadır. Öyle ki, bilişsel zekâsı yüksek bireylerin her zaman başarılı olamadığı görüşünden hareketle duygusal zekânın, bireylerin etkili bir biçimde öğrenebilme ve öğrendiklerini gerçek yaşam becerilerine dönüştürerek başarılı ve mutlu bireyler olmalarında etkin rol oynadığı düşünülmektedir. Öğrenilebilen ve yaşam boyu gelişmeye devam eden bir zekâ alanı olarak kabul edilen duygusal zekâ, duygulara sahip olmanın yanı sıra onları anlamayı da içeren, duyguların fark edilmesiyle başlayarak tanınması, kavranması ve diğer bireylerin de duygularının farkında olunmasıyla bunlardan elde edilen bilgilerle düşünce ve davranışların düzenlenerek etkili bir yaşam sürme becerilerinden oluşmaktadır (Bar-On, 2006; Cooper ve Sawaf, 1997; Goleman, 1995; Weisinger, 1998'den akt. Güven ve Demircan, 2013; Mayer ve Salovey, 1997).

Duygusal zekânın çeşitli tanımları bulunmasının yanı sıra söz edilen becerilerin çeşitli boyutları üzerinde duran farklı modeller de bulunmaktadır. Duygusal zekânın bireyin genel yeteneklerini etkileyen ve sorunlarla mücadele etmesine yardımcı olan duygusal ve sosyal bilgilerin toplamı olduğunu belirten Bar-on, duyguları tanımlarken “duygu katsayısı” terimini kullanarak geliştirdiği duygusal zekâ ölçeğine göre duygusal zekâ becerilerini kişisel, kişilerarası, uyum sağlama ve stres yönelimi olmak üzere 5 boyutta toplamıştır (Bar-On, 2006). Duygusal zekânın bireyleri özel hayatlarında olduğu kadar mesleki yaşantılarında da etkilediğini belirten Goleman (2019), duygusal zekâ becerilerini öz bilinç, öz düzenleme, öz motivasyon, empati ve sosyal beceriler olarak 5 boyutta açıklayarak bireylerin bu becerileri duygu, düşünce ve davranışlarını yöneterek hedeflerine ulaşma yolunda etkili bir biçimde kullanabildiklerinde mutlu ve başarılı olabileceklerini vurgulamaktadır. Bunların yanı sıra duygusal zekânın bireyleri makineleşmekten uzaklaştırarak yaşamlarına anlam kattığını belirten Cooper ve Sawaf (1997), duyguların yaşamda güdüleyici bir rol oynayabilmesi için geliştirilmesi gereken becerileri, duyguları öğrenmek, duygusal zindelik, duygusal derinlik ve duyguların simyası olarak tanımlamaktadır. Mayer ve Salovey (1997) ise duygusal zekâyı bir bilgi işleme, yani duyguları bir zekâ yöneticisi olarak ele alarak duygusal zekâ becerilerini duyguları algılama, düşünmeyi kolaylaştırma, duyguları anlama ve duyguları yönetme olarak 4 boyutta açıklamıştır.

Duygusal zekânın bilişsel zekâyla birlikte bireylerin yaşamlarını biçimlendirmede işe koşulduğunu belirten Güven ve Demircan (2013), bireyin kendisinin ve çevresindekilerin duygularını doğru bir şekilde anlayıp düzenleyerek problem çözmede kullanabilmesi için duyguların akıllıca kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Yeşilyaprak (2001), duygularını özel, akademik ve mesleki yaşantısında amaçlarına ulaşabilmek için etkili bir biçimde kullanabilen bireylerin “duygusal zeki” olarak nitelenebileceğini söylemektedir. Duygusal zekânın öğrenmede hayati bir yeri olduğunu belirten Akman (2018), bireylerin ihtiyaçlarını, fiziksel durumlarını, sosyal ilişkilerini ve öz yeterliklerini göz önünde bulundurarak yaşantılarını planlamalarında olduğu gibi öğrenme ortamlarında da duygusal zekâdan faydalanmanın gerekliliğini vurgulamaktadır. Tomlinson ve Kalbfleisch (1998), bireylerin kaygı, korku ve tehdit altında hissettiklerinde savunma durumuna geçtiklerini ve bu durumun çevrelerinde gerçekleşen diğer durumlara karşı kapanmalarına sebep olduğunu belirtmektedir. McPhail (2004), duyguların edinilen bilgilerden hangilerinin değerlendirilmeye alınacağını belirlediğini ve buna bağlı olarak davranışları düzenlemek için bu bilgilerin hangi yönlerine odaklanılacağına karar verilmesini sağladığını belirtmektedir. Duygusal zekânın etkili bir biçimde kullanılmasını sağlayabilecek

becerilerin öğrenilebildiği ve geliştirilebildiği (Gardner, 2007; Goleman, 2019) göz önünde bulundurulduğunda, bu becerilerin aileden başlayarak eğitim ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklerle geliştirilmeye devam edilmesi, öğrencilerin akademik başarılarını artırmanın yanı sıra birçok disiplin probleminin çözülmesine ve hem özel hem mesleki yaşantılarında başarılı ve mutlu bireyler olmaları yolunda desteklenmelerine önemli katkılarda bulunabilir niteliktedir (D’Arcangelo, 1998’den akt. Bümen, 2005; Güven ve Özkara, 2016; Humphrey vd., 2007; Odabaşı, 2013).

Günümüzde bilginin yalnızca bireyden bireye aktarılmasının yeterli olmadığı, bireyler tarafından anlamlandırılarak düzenlenmesi, bundan yararlanılarak üretilmesi ve ulaşım ile iletişimin hızla gerçekleştiği göz önünde bulundurulduğunda, teknolojinin sağladığı faydalarla birlikte ortaya çıkan yeni problemlerle hızla başa çıkılması için bilgiyi üretmekle sınırlı kalmayıp problem çözebilen, etkili iletişim kurabilen, iş birliği becerileri gelişmiş bireyler yetiştirilmesi gerektiği göz ardı edilemez bir gerçektir. Bu doğrultuda, bireylerin bütüncül bir biçimde geliştirilmesi, eğitimin bilgilendirme amacına ek olarak bu bilgiyi etkin bir şekilde kullanabilen, özgün ve başarılı bireyler yetiştirilerek gelişmiş bir toplum haline gelinebilmesi için bir gereksinim haline geldiği söylenebilir.

Bireylerin bilişsel ve duygusal zekâlarının bütüncül bir yaklaşımla geliştirilmesi ancak duygusal zekânın eğitimin tüm kademelerinde ve çeşitli eğitim ortamlarında içerik, öğretme-öğrenme etkinlikleri, ölçme ve değerlendirme gibi programların her ögesiyle ilişkili bir biçimde ele alınmasıyla gerçekleştirilebilir. Eğitimin yüz yüze eğitim ortamlarında olduğu kadar uzaktan eğitim ortamlarında da gerçekleştirilmesinin tüm dünyada yaygınlaşması, öğrencilere yüz yüze eğitimle kazandırılmak istenen becerilerin uzaktan eğitimle nasıl kazandırılabileceğine yönelik çalışmalar yapılmasını gerektirmektedir. Öyle ki, uzaktan eğitim ortamlarının tasarruf, erişim, bireyselleştirme ve özerkleştirme gibi çeşitli olanakları bulunsu da öz düzenleme becerisi gerektirme, duygusal ve motor beceriler için uygun olanakların her zaman bulunmaması, anında geri bildirim sağlanamaması, yüz yüze iletişimde bulunan zenginliğin sunulmaması gibi çeşitli sosyal ve teknik sınırlılıkları da bulunmaktadır (Al ve Madran, 2004; Aslan ve Atıcı, 2016; Bahçekapılı ve Karaman, 2015; Balaban, 2012; Shachar ve Neumann, 2003). Alanyazın incelendiğinde duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi ile ilgili çalışmaların yanında, problem çözme, iletişim, stres düzeyi, örgütsel bağlılık gibi kavramlarla ilişkilendirilmesine yönelik çalışmalar bulunduğu görülmektedir (Gül, 2017; Güven ve Çıray Özkara, 2016; Özyer ve Alıcı, 2015; Hotamışlı ve Efe, 2015; Karabulutlu ve diğerleri, 2011). Bununla birlikte, yüz yüze ya da uzaktan eğitim ortamlarında duygusal zekânın kullanımına yönelik bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Ayrıca öğretim elemanlarının duygusal zekâyâ yönelik özellikleri ile duygusal zekâ kullanımları arasında ilişki kuran çalışmalara da rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, öğretim elemanlarının kendilerini nasıl tanımladıklarını belirleyerek öğrencilerin duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesi için yüz yüze ve uzaktan eğitim ortamlarında gerçekleştirdikleri etkinlikleri ortaya çıkarmaktır. Bu amaç kapsamında bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretim elemanları kendilerini nasıl tanımlamaktadırlar?
2. Öğretim elemanlarının duygusal zekânın gelişiminin desteklenmesine yönelik görüşleri nelerdir?
3. Öğretim elemanları öğrencilerin duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesi için yüz yüze eğitim ortamlarında nasıl etkinlikler gerçekleştirmektedir?
4. Öğretim elemanları öğrencilerin duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesi için uzaktan eğitim ortamlarında nasıl etkinlikler gerçekleştirmektedir?

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Öğretim elemanlarının yüz yüze ve uzaktan eğitim ortamlarında duygusal zekâ gelişimine yönelik gerçekleştirdikleri etkinlikleri ortaya çıkarmaya çalışan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden “temel nitel araştırma deseni” benimsenmiştir. Temel nitel araştırma, insanların deneyimlerine ne anlam kattığıyla ilgilenen ve bu deneyimlerin nasıl kavrandığını anlamayı amaçlayan bir nitel araştırma desendir (Merriam, 2013).

2.2. Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir il merkezinde bulunan bir devlet üniversitesinde görev yapmakta olan 3’ü erkek, 6’sı kadın 9 öğretim elemanı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcıları, çeşitliliğin sağlanması amacıyla üniversitenin farklı fakültelerinden maksimum çeşitlilik örneklemeyle belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme, heterojen bir örneklem grubu oluşturularak temsil gücünün artırılması amacıyla kullanılmaktadır (Baş ve Akturan, 2017). Bu bağlamda katılımcılar, İktisadi ve İdari Bilimler, İktisat, İletişim Bilimleri, İşletme ve Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan ve aynı zamanda çalışmaya katılım konusunda gönüllü olan öğretim elemanlarından oluşmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Bu bağlamda, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından “yarı yapılandırılmış görüşme formu” hazırlanmış, eğitim programları ve öğretim alanında görev yapan üç uzmanın görüşüne sunulmuş ve yarı yapılandırılmış görüşme formu alınan dönütler yardımıyla yeniden şekillendirilerek son aşamada iki bölümden ve toplam 9 sorudan oluşmuştur. Birinci bölümde 2 soru bulunmakta olup bu sorular öğretim elemanlarının kişisel bilgilerine ulaşmayı amaçlamaktadır. İkinci bölümde yer alan 7 soru ise öğretim elemanlarının kendilerini nasıl tanımladıkları, duygusal zekânın desteklenmesine yönelik görüşleri, yüz yüze ve uzaktan eğitim ortamlarında duygusal zekâyâ yönelik gerçekleştirdikleri etkinlikleri belirlemeye yönelik olarak düzenlenmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Çalışmanın verileri 2021 yılının Nisan – Mayıs ayları arasında toplanmıştır. Veri toplama sürecinin başında, katılımcıların tamamı ile yüz yüze görüşmeler yapılması planlanmış olmakla birlikte, Covid 19 Pandemi döneminin yoğunlaştığı bir dönem olması nedeniyle veri toplama süreci Zoom üzerinden yapılan çevrim içi görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler planlandığı şekilde ortalama 20 dakika sürmüş, sözel ve görsel ipuçlarının kaçırılmaması için gerekli izinler alınarak kaydedilmiştir. Çalışmanın her aşamasında gönüllülük esası gözetilmiş ve katılımcılara hem sözlü hem de yazılı olarak bilgilendirme yapılarak izinleri alınmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Temel nitel araştırma deseni “veri analizi, veriyi karakterize ederek tekrarlayan örüntüleri belirlemeyi içerir” (Merriam, 2013). Bu çalışmada, araştırma sorularına ve kullanılan araştırma desenine en uygun analiz yönteminin içerik analizi olduğu düşünülmüştür. Creswell (2012) içerik analizini, verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde yorumlanarak açık ve anlaşılır bir biçimde düzenlenmesi biçiminde tanımlamıştır. Bununla birlikte, içerik analizi toplanan verileri açıklayan kavram ve ilişkilere ulaşmayı, verileri tanımlamayı ve içinde saklı olan gerçekleri açıklığa kavuşturmayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Buna göre, veriler içerik analizinin kodlama, temaları bulma, verileri kod ve temalara göre düzenleme ve bulguları yorumlama aşamalarına uygun olarak analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda öncelikle veriler düzenlenmiş ve genel bir çerçeve içinde kodlanmıştır. Genel bir çerçeve içinde

yapılan kodlamada, analizden önce genel bir kavramsal yapı oluşturulmakta ve analiz sürecinde ortaya çıkan yeni yapılara göre kod listesi sürekli olarak güncellenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Kodlama süreci sonunda, kodlar gözden geçirilerek benzer kodlar birleştirilmiş ve kimi kodlar yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra elde edilen kod listesi, benzer kodları barındıracak şekilde araştırmacılar tarafından belirlenen ana temalar altında toplanmıştır. Kodların güvenilirliğini sağlamak için ise EPÖ alanında doktor unvanı bulunan ve nitel araştırmalar yürüten iki farklı uzmanın her birine elde edilen veri setinin tamamı verilmiş ve yaptıkları incelemeler sonucunda Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül (Görüş birliği/görüş ayrılığı+görüş birliği x100) uygulanmıştır. Bu hesaplama sonucunda ise yapılan analizin %93 oranında güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür. Oluşturulan kodların ana temaların altına yerleştirilmesiyle oluşan son örüntü ise yine EPÖ alanında ve nitel araştırmalar konusunda uzman olan iki öğretim üyesinin görüşleri ile biçimlendirilmiştir.

BULGULAR

Öğretim elemanlarının öğrencilerin duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesi için yüz yüze ve uzaktan eğitim ortamlarında gerçekleştirdikleri etkinlikleri ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmaya yönelik elde edilen veriler içerik analizi sonucunda çeşitli temalar altında toplanmıştır. Bu bölümde araştırmaya ilişkin elde edilen bulgular, her bir araştırma sorusu kapsamında ayrı ayrı ele alınmıştır.

3.1. Öğretim Elemanlarının Kendilerini Nasıl Tanımladıklarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk sorusunda öğretim elemanlarının kendilerini nasıl tanımladıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda öğretim elemanlarını kendilerini nasıl tanımladıklarına yönelik elde edilen temalar aşağıda sunulmuştur.

- Kişilik tipleri
- Kişilerarası ilişkiler

Araştırmanın ilk sorusu ile ilgili olarak öğretim elemanlarının çoğu kişilik tiplerine yönelik özellikleri sıralamışlardır. Kişilik tipleri olarak öğretim elemanlarının pek çoğu kendilerini sakin, dingin, içedönük, kendi başına olmaktan zevk alan, şeklinde tanımlarken, bir kısmı da dışa dönük, sosyal ortamlarda bulunmayı seven, tez canlı, çabuk heyecanlanan, risk alan alt temalarında tanımlamışlardır. Kendisini daha sakin birisi olarak tanımlayan Ö6 “*Ben sakin yapılı bir insanım... Daha dingin bir ruh halim var. Dingin derken daha böyle kargaşadan işte karmaşıklıktan gürültüden çok hazzetmeyen bir yapım var.*”, derken benzer biçimde görüşe sahip olan Ö5 ise “*Daha çok dışa dönük değil de içe dönük olabilirim birazcık. İçe dönük...*” biçiminde içe dönük yapısını vurgulamak için tezatlığı vurgulamaya çalışmıştır.

Bununla birlikte, kendilerini daha hareketli olarak tanımlayan öğretim elemanları da bulunmaktadır. Ö1 bu düşüncüyü “*Genellikle daha böyle dışa dönük birisiyim. Başka insanlara kıyasla biraz daha böyle hareketli ve sosyal yaşamayı seviyorum.*” biçiminde ifade ederken Ö8 de “*Kendimi genel anlamda hani hayattan keyif alan, eğlenmeyi seven bir kişiliğim olduğunu söyleyebilirim.*” diyerek bu görüşü hayattan keyif alma ve eğlenme ile ilişkilendirerek desteklemiştir. Bu görüşlerin yanında kendini tanımlamayı çalışma alışkanlığı ya da öğrenme stili ile vurgulayan Ö6 “*Aslında daha bireysel çalışmaya daha kendi başıma olmayı- olmaktan zevk alan bir yapım var.*” biçiminde görüş bildirmiştir.

Kişiler arası ilişkiler ana temasında, duygusal, empati, öğrenciyle yakın ilişkiler kuran, iyimser, iletişim kuran ve kontrollü alt temaları bulunmaktadır. Duygusal olduğunu vurgulayan Ö7 “*Genel ruh hali olarak, yani duygusal bir kişiyim ama hani aynı zamanda gerçekçiyim diye de düşünüyorum.*” biçiminde görüşlerini açıklamıştır.

Öğrencileri ile empati kurduğunu belirten Ö4 “...ya da empati kurmaya çalışırım. Yani çoğunlukla empati kurarım. Bunu söylüyorsa ya da bunu yapıyorsa mutlaka bir nedeni vardır. Empati kurmaya çalışmak da kolay bir şey değil. Sözcüklerimi seçerken dikkatli olmaya çalışıyorum. Kırıcı ve yargılayıcı olmamak için çaba gösteririm.” biçiminde bu durumu ayrıntılı olarak örneklendirmiştir.

Öğrenciler ile yakın ilişkiler kurma konusunda Ö6 “Genellikle eğitim ortamlarında öğrenciyle daha yakın ilişki kurmaya özen gösteren, onları anlamaya çalışan, genellikle de sınıf içinde de daha böyle çekinik, daha böyle sessiz yani, normal gruptan daha farklı özelliklere sahip, özellikle olumsuz özelliklere sahip öğrencileri fark etme gibi bir özelliğim var.” diyerek görüşlerini açıklamıştır.

İyimser olduğunu vurgulayan Ö8 “Yani genelde ruh halim iyidir. İyimser bir tarafım vardır ondan etkileniyor galiba. Çok fazla üzerimde bir şeyleri taşımam. Olumsuz duyguları üzerimde çok fazla taşımam.” biçiminde görüşlerini ifade etmiştir. Ö4 ise bu durumu bir benzetme ile açıklayarak “Pozitif. Pollyanna derler çoğunlukla. İşin olumlu tarafını görmeye çalışan.” şeklinde ifade etmiştir.

İletişim kurma konusunda Ö5 “İletişim çok önemli, işte beden dilini kullanabilmek çok önemli. Karşılıklı yani bir etkili iletişim var mı bunlara dikkat ediyorum herhalde.” biçiminde görüşlerini açıklarken Ö3 ise “Yani ben, karşımdaki kişiyle, herkesle iletişim kurabileceğimi düşünüyorum mental (zihinsel) açıdan sağlıklı ya da sağlıklı.” ifadeleri ile benzer konuları vurgulamıştır.

Kontrollü olma konusunda Ö4 “Herkes her konuda güvenmemeyi biliyorum. Yani bu konuda birisi bana şey demişti, ben kendim değil de bir başkasının söylediği bir cümleyi de söyleyeyim “Senin duvarların var.” demişti. Yani gerçekten de ilişki kurarken kontrollü bir şekilde davranmayı seviyorum. İnsanların güvendiğim tarafları var, güvenmediğim tarafları var.” biçiminde görüşleri ile bu durumu ayrıntılı olarak açıklamıştır.

3.2. Öğretim Elemanlarının Duygusal Zekânın Gelişiminin Desteklenmesine Yönelik Görüşleri ile İlgili Bulgular

Öğretim elemanlarının görüşlerine göre duygusal zekâya yönelik farkındalık, duygusal zekâya yönelik bir etkinlik düzenlememe, duygusal zekâ kavramını bilmeme, duygusal zekânın yararları başlıklı dört ana tema oluşturulmuştur. Bu ana temalar ve ana temaların altında yer alan alt temalar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Öğretim Elemanlarının Duygusal Zekânın Gelişiminin Desteklenmesine Yönelik Görüşleri

Ana Tema	Alt Tema
Duygusal zekâya yönelik farkındalık	Duygusal zekânın önemli olması Duygular ile hareket etmenin önemli olması Duygusal zekâya sosyal hayatta ihtiyaç duyulması Duygusal zekâyı geliştirmeye yönelik farkındalığın artması
Duygusal zekâya yönelik bir etkinlik düzenlememe	Bilinçli olarak duygusal zekâyı geliştirici etkinliklerin yapılmaması
Duygusal zekâ kavramını bilmeme	Öğretim elemanlarının duygusal zekâ konusunu bilmemesi Öğretim elemanlarının çalıştıkları bir konu olmaması Kendi alanları ile ilgili çalışmalar yapılır ve önerilirse uygulanabilecek olması Kendilerinin araştırıp derslerinde uygulayabilecek olması
Duygusal zekânın yararları	Duygusal zekâsı yüksek olan öğretmenlerin daha iyi eğitimci olması Duygusal zekâsı yüksek olan öğretmenlerin sınıflarına bu özelliklerini olumlu olarak yansıtması Problem çözme becerisi sağlaması Empati becerisi ve iletişim becerisi yüksek olanların daha avantajlı olması Eğitimdeki başarının artmasında olumlu katkı getirmesi

Tablo 1’de görüldüğü gibi duygusal zekâya yönelik farkındalık temasında, duygusal zekânın önemli olduğu, duygular ile hareket etmenin önemli olması, duygusal zekâya sosyal hayatta duyulan ihtiyaç, duygusal zekâyı geliştirmeye yönelik farkındalığın artması alt temaları yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre duygusal zekâya yönelik farkındalık oluşturulması en öncelikli görüşlerden birisidir. Bu farkındalığa yönelik Ö1 “*Şöyle ki, çok önemli olduğunu düşünüyorum. Hani benim branşım çalışma psikolojisi... hani bunun bir zekâ türü olarak belirlenmesine karşıyım ama hani bu bir sosyal beceri olabilir. Sosyal ilişki yönetiminin çok önemli olduğunu düşünüyorum yani hem mikro anlamda hem makro anlamda. Yani dünya geneline baktığımızda da hani bu kadar çok çalışmanın olduğu bir yerde, bu kadar çok adaletsizliğin olduğu bir yerde hani adına duygusal zekâ dediğimiz bu şeyin çok önemli olduğunu düşünüyorum.*” biçiminde önemi vurgulayan cümleler ile belirtirken Ö7 ise “*Yani duygusal zekâ bütün sosyal hayatımızdan, ekonomik, siyasi bütün ortamlarımıza, bütün ortamlarımızda çok ihtiyaç duyduğumuz bir şey. Duygusal zekâsı gelişmiş insan, becerileri ne olursa olsun, diğer becerileri mesela iş dünyasında çok daha başarılı olur. Her ortamda çok daha başarılı oluyorlar. Dolayısıyla ben hani yeterince duygusal zekâyı geliştirmeye yönelik, yani bunun farkındalığının, bilincinin çok olmadığını düşünüyorum bizim ülkemizde çok önem verilmediğini düşünüyorum ve çok daha fazla önem verilmeli.*” biçiminde hem önceliği belirtmeye yönelik hem de ülkemizdeki durumuna yönelik açıklamalarda bulunmuştur.

Duygusal zekâya yönelik bir etkinlik düzenlememe temasında ise, bilinçli olarak duygusal zekâyı geliştirici etkinliklerin yapılmadığına vurgu yapılmıştır. Ö2 “*Aslında bilinçli olarak yapmıyoruz ama biraz önce de dediğim gibi sonuçta ders anlatırken, özellikle yüz yüze eğitimde daha fazla oluyor bu, öğrenciyle bir şekil de iletişim kuruyoruz... Burada aslında duygusal zekâ olarak onları etkileyebildiğimizi düşünüyorum ama bir ders anlamında, ders sırasında bunların çok yapıldığını düşünmüyorum.*” biçiminde görüş belirterek duygusal zekâ etkinliklerinde bilinçli olunmadığını açıklamıştır.

Duygusal zekâ kavramını bilmeme temasında, öğretim elemanlarının duygusal zekânın konusunu bilmedikleri ya da çalıştıkları bir konu olmadığını, kendi alanları ile ilgili çalışmalar yapılır ve önerilirse uygulanabilecekleri, ya da kendilerinin araştırıp derslerinde uygulayabilecekleri ile ilgili alt temalar yer almaktadır. Duygusal zekâ kavramını bilmemesine yönelik Ö9 “*...tam konu hakkında şey bilgim olmadığı için yani şeyde kusura bakmayın da yani duygusal zekâ... Tanımı nasıl diyebiliriz o duygusal zekânın?*” biçiminde görüş bildirirken Ö5 duygusal zekâ kavramının uzmanlık alanı ile ilişkili olmadığı için bilmediğini şu biçimde açıklamıştır “*...benim alanım, turizm işletmeciliği. Belki hani işletme alanında duygusal zekâ konusu inceleniyor örgütsel anlamda ama benim mesela uzmanlık alanım değil. Hiç çalıştığım duygusal zekâ bir konu değil ama çok bilmek lazım yani geniş kapsamlı bir kere. Bunu bilmek, öğrenmek lazım*”. Ö9 ise “*...ama bundan sonraki işleyeceklerimde duygusal zekâyı araştırıp, yapabilirim yani. Çıktıları olsun.*” duygusal zekâ kavramına yönelik çalışmalar yapması gerekliliği üzerinde durmuştur.

Duygusal zekânın yararları temasında ise, duygusal zekâsı yüksek olan öğretmenlerin daha iyi eğitimci olmaları ve sınıflarına bu özelliklerini olumlu olarak yansıtılabilmeleri, bu neslin ihtiyacı olan ortak problem çözme becerisi sağlaması, empati becerisi ve iletişim becerisi yüksek olanların daha avantajlı olduğu, eğitimdeki başarının artmasında olumlu katkı getireceğine yönelik alt temalar yer almaktadır. Öğreticilerin duygusal zekâlarının yüksek olması gerektiğine vurgu yapan Ö8 “*Öğrencilerimin duyguları var. Dolayısıyla hani iyi bir öğreticinin iyi bir akademisyenin hani eğitimci anlamında araştırmacı boyutuyla değil belki ama akademisyen boyutuyla eğitici bağlamında baktığımızda duygusal zekâsının da yüksek olması onu daha nitelikli bir eğitimci yapacaktır diye düşünüyorum.*” biçiminde görüş belirterek devamında da “*Bunun üniversite düzeyinde olduğunu düşünüyorum ben. Üniversite düzeyinde de duygusal zekâ düzeyi yüksek olan eğitimcilerin derslerinde ben öğrencilerin daha çok güdülendiklerini düşünüyorum. Derse devam da daha çok olduğunu düşünüyorum. Bir eğitimciden çok iyi mesajlar alıyorsak kendimize dair, kendimizi iyi hissediyorsak onunla birlikteyken, o dersi yaparken daha*

çok güdüleniyoruz, dikkatimiz daha çok yoğunlaşıyor, daha özenli davranıyoruz çünkü o öğrenci öğretmen ilişkisi içerisindeki o konumumuzu kaybetmek istemiyoruz. Yani empati becerisi daha yüksek olan, iletişim becerisi daha yüksek olan daha önde.” biçiminde duygusal zekânın sınıf ortamında olumlu etkilerine vurgu yapmıştır. Yine Ö7 ise “Duygusal zekâsı gelişmiş insan, becerileri ne olursa olsun, diğer becerileri mesela İş dünyasında çok daha başarılı olur. Her ortamda çok daha başarılı oluyorlar.” biçiminde görüşleri ile bu düşünceleri desteklemiştir.

3.3. Öğretim Elemanlarının Öğrencilerin Duygusal Zekâ Becerilerinin Geliştirilmesi İçin Yüz Yüze Eğitim Ortamlarında Nasıl Etkinlikler Gerçekleştirdiklerine Yönelik Bulgular

Öğretim elemanları öğrencilerin duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesi için yüz yüze eğitim ortamlarında nasıl etkinlikler gerçekleştirdikleri; öğrencinin kendisini tanımasına yönelik etkinlikler, ders konusu ile duygusal zekâyı bütünleştirme ana tema başlıkları altında toplanmaktadır.

Öğrencinin kendisini tanımasına yönelik etkinlikler; bu tema da öğretim elemanlarının, problem çözme, soru-yanıt, tartışma ortamı oluşturarak kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlama, film izletirken, örnek olay oluştururken kendilerini keşfetmelerini sağlama, ödev ya da sınav yansıtma kâğıtları ile kendi düşünce ve deneyimlerinin yol açtığı duyguları öğrenme ile ilgili alt temaları yer almaktadır.

Öğrencilerin kendilerini keşfetmeleri için etkinlikler yaptıklarını belirten Ö1 “*Bol bol film izliyoruz. Bu filmleri analiz ediyoruz. Eleştiriyoruz. Bu filmlerde neler hissettiğimizi anlamaya çalışıyoruz. Hani bunlar benim böyle dersimin birebir konuları olmamasına rağmen bunları yaparak birazcık daha böyle o 3. sınıf olmalarına rağmen biraz daha böyle düşünmelerini ve analiz etmelerini sağlayarak çok kısıtlı da olsa bunları yap- yani çok kısıtlı derken hani bunların doğrudan duygusal zekâyı ne kadar etkisi var bilmiyorum ama bunları yapmaya çalışıyorum.*” biçiminde görüş belirtmiştir.

Öğrencilerin bu süreçte etkin olmalarına yönelik ortamlar oluşturduğunu ifade eden Ö3 “*Yani derste öğrencilerin fikirlerini, konularla ilgili fikirlerini sormayı severim. Örnekler vermelerini ya da akıllarındakileri yani akıllarında fikirlerinde ne varsa benimle paylaşmaları için onları teşvik ederim. Zaten yaratıcı yani duygusal zekâda önce yaratıcı çalışma yapmalarını biz öğrencilerimizden bekliyoruz. Yani örnekler vermelerini ya da akıllarındakileri yani akıllarında fikirlerinde ne varsa benimle paylaşmaları için onları teşvik ederim.*” görüşleri ile bu vurgularını açıklamıştır.

Bu süreçte yöntem ve tekniklerin kullanımına yönelik Ö7 “*Özellikle tartışma açmaya çalışıyorum sınıfta. Anlattığım konuyla ilgili siz ne düşünüyorsunuz, sizce bu konunun sizin üzerinizdeki etkileri neler, siz nasıl baş edebiliyorsunuz bu konuyla, çevrenizde böyle insanlar gözlemliyor musunuz? Ne hissediyorsunuz, o insanlara nasıl yaklaşıyorsunuz gibi özellikle tartışma, soru-cevap, problem çözme gibi şeylerle ilerletmeye çalışıyorum”,* biçiminde görüşleri ortaya koyarken devamında değerlendirme süreçlerinde de bunun nasıl kullanacağını “*Bir de özellikle sınavlarda ya da ödevlerde sınıf çok kalabalık olmadığı sürece bu böyle hani reflection paper (yansıtma kağıdı) ya da hani self reflection (öz yansıtma) kendi düşüncelerinizi, duygularınızı bu yöndeki deneyimlerinizi ve deneyimlerinizin yol açtığı duyguları yazmanızı istiyorum şeklinde genelde her derste bunu yapmaya çalışıyorum ders aşırı kalabalık olmadığı sürece.*” biçiminde açıklanmıştır.

Öğrencinin bakış açısının önemine yönelik olarak Ö1 “*...sizin bakış açınız çok kıymetli, çok değerli benim için. Ben de sizden çok şey öğreniyorum diyorum ve böylelikle de onların hani o özgüvenlerini ve özsaygılarını destekleyerek belki o tartışma ortamı içerisinde biraz daha belki birbirleri dinlemelerini, kendilerini ifade etmelerini sağlamaya çalışıyorum. Hatta bir de derslerimde hep şunu söylerim kendinizi tanımaya çalışın. Yani insanın hiç bitmeyen bir hikayesidir derim kendini tanımaya çalışmak ve çok zordur. Mesela işte bu filmleri okurken, bu*

filmleri izlerken, bu örnek olayları okurken hep kendinizi keşfetmeye çalışın derim.” biçiminde görüşler bildirmiştir.

Ders konusu ile duygusal zekâyı entegre etmek ile ilgili temanın altında ise dersin içeriğinde yer alması, dersler aracılığı ile gerçekleştirme biçiminde alt temaları yer almaktadır. Dersin içeriğine entegre edilmesi ile ilgili Ö1 “Evet, genelde derse entegre bir şekilde oluyor. Normalde o konu öyle anlatılmazken ben o eleştirel ve ihmâl ettiğimiz taraflar üzerinde durarak o birazcık daha böyle o empati duygularını geliştirmeye analiz yeteneklerini geliştirmeye çalışıyorum.” görüşlerine yer verirken Ö6 “...ama bizzat derslerin içeriklerinde bazen bu tür konular olabiliyor. Hani ona yönelik etkinliklerimiz olabiliyor.” ve Ö8 ise “Şöyle, yani, dersler aracılığıyla bunları yapmaya çalışıyoruz. Yani benim mesela verdiğim derslerden bir insan ilişkileri, iletişim Orada da tabii ki bu noktalara giriyoruz duygusal zekâyla ilgili. Duygulara giriyoruz, empatiye giriyoruz, sağlıklı açık iletişim nedir, nasıl yapılmalı bunlara giriyoruz. Bir ilişki nasıl başlatılır nasıl sürdürülür, nasıl sonlandırılabilir, ne zaman sonlandırılması lazım gibi. İşte çatışmalar yaşadığımızda ilişkilerde bu çatışmaları nasıl çözümleriz gibi konuları işliyoruz.” biçiminde görüşler ile bu sürecin nasıl gerçekleştirileceğini açıklamışlardır.

3.4. Öğretim Elemanlarının Öğrencilerin Duygusal Zekâ Becerilerinin Geliştirilmesi İçin Uzaktan Eğitim Ortamlarında Nasıl Etkinlikler Gerçekleştirdiklerine Yönelik Bulgular

Öğretim elemanlarının bu soruya dönük olarak yanıtları; öğrenciden kaynaklanan engeller, öğretim elemanından kaynaklanan engeller, ortamdan kaynaklanan engeller, dolaylı ve doğrudan uygulanabilen etkinlikler olmak üzere temalara ayrılmıştır.

Öğrenciden kaynaklanan engeller; öğrencinin isteksizliği, bilgi yetersizliği, ekonomik sıkıntıları, Covid sebebiyle sağlık sorunları, kameralarını açmak istememe biçiminde alt temalardan oluşmaktadır.

Bu süreci öğrencinin ilgisizliği ile ilişkilendiren Ö1 “...hani belki bir kameraya konuşmak onlar için zor olabilir. Üşeniyor olabilirler. İsteksiz olabilirler Covid nedeniyle ailelerinde birtakım problemler olabilir. İşte ekonomik bir sürü sorun yaşayan aileler var.” biçiminde ifade etmiş buna ek olarak Ö2 “Uzaktan eğitim ortamında bunu yapamamızın en büyük nedeni karşısındaki sesini duymuyorsunuz görüntüsünü görmüyorsunuz. Hani bu daha da çok zorluyor tabii. Bir soru sorduğumuz zaman sesini ve kendisini görmemek, ya şeyi bekliyorum... yani yazmasını bekliyorum öğrencinin. Hani ben soru soruyorum, öğrenci 30 saniye 40 saniye yazıyor. Yazmasını bekledikten sonra zaten bir iletişim sıkıntısı oluyor O iletişim sıkıntısı sonucunda da iletişim gerçekleşmiyor Bence iletişim gerçekleşmediğinde de duygusal zekâ gelişimine hiçbir katkımız olacağını düşünmüyorum.” biçiminde görüşleri ile duygusal zekânın uzaktan eğitimde neden olamayacağına yönelik açıklamalar yapmıştır.

Yine online eğitimin sıkıntılarını yüz yüze eğitim ile karşılaştırarak yapan Ö4 “Online eğitimde yüzlerini göremediğim için uykuları geldiğini ya da işte konuya pür dikkat yaklaşp yaklaşmadıklarını anlayabilmek için bana böyle bir ortam vermiyor online eğitim yüz yüze eğitimi bu yüzden tercih ederim.” biçiminde açıklarken Ö1 “...zaten kayıt, yoklama falan alan birisi değilim ama yani derslerim kalabalık olurdu, işte öğrenciler katılırlardı fakat onlineda katılım çok çok düşük. 10 kişiyle ders yapıyorum mesela 60 kişilik bir sınıfta ve hani çoğu da bence sadece açıp gidiyorlar. Çok zor konuşturuyorum ki ben hayatımda hiç böyle bir problem yaşamadım öğrencilerimi konuşturmak konusunda ama ilk defa onlara ulaşmakta sıkıntı yaşıyorum.” biçiminde görüşleri ile hem öğrenciye neden ulaşamadığı hem de yaşadığı sıkıntılarını dile getirmiştir.

Öğretim elemanından kaynaklanan engeller online süreçlerin kontrol gücü ve motivasyon düşüklüğü alt temalarında toplanmıştır. Öğretim elemanlarından Ö1 her iki alt temaya ilişkin görüş belirterek “Bir de şey yani şu tarafı da bence ihmâl ediliyor, hani biz sürekli olarak böyle bir motivasyonu tabii ki yükselteceğiz, yükseltmek durumundayız zaten de hani bizim motivasyonumuzu kim yükseltecek? Yani sonuçta bizim de burada öğrenciye ihtiyacımız var. Hani

bizim için de çok zor ekrandan çocuklara ulaşmaya çalışmak, o etkileşimi kurmaya çalışmak. Tabii ki benim sorumluluğum. Yani o dersin başarı ve başarısızlığı tamamen hocasıyla ilgili bir şeydir...” biçiminde görüş belirtirken Ö4 “Yani ilk dönemde uyum sağlamakta zorluk çektim çünkü kamerayla bağlanmadılar.” diyerek süreçte yaşadığı sıkıntıyı vurgulamıştır.

Ortamdan kaynaklanan engellere yönelik Ö4 “...ya da gayet normal gidiyor sunuş, ekranı donuyor fakat benim anlatmak istediğim şeyin konsantre olmuşken ekranının şeyiyle uğraşiyor. Ben ya da bende donuyor ben konuyu anlatacakken bu sefer “Dondu mu? Geldi mi?” bambaşka bir yere gidiyoruz. Anlatmak istediğim şeyin akışı bozuluyor. Yani şunu söyleyebilirim, akışıma, ders akışına etkisi negatif yönde bu da hepimizin teknik olarak aynı seviyede olmamasından kaynaklanıyor bence.” biçiminde görüşlerini belirtirken Ö3 ise “Yani yüz yüze eğitim ortamında öğrencilerin yüzüne bakarak ya da biz yüz yüze iletişim kurduğumuzda onların gerçekten ne düşündüğü ne hissettiğini görebiliyorum. Yani göz teması kurmayı da ben ders anlatırken çok severim fakat uzaktan eğitimde bunu kaybediyoruz.” biçiminde görüşleri ile yüz yüze eğitim ortamı ile uzaktan eğitim ortamında duygusal zekâyı karşılaştırarak görüşlerini iletmıştır.

Dolaylı ve doğrudan uygulanabilen etkinlikler temasında ise röportaj yapma, sunum yapma, tartışma yapma, rol oynama, ödev verme alt temaları bulunmaktadır.

Sunum hazırlama ile duygusal zekâyı ilişkilendiren Ö3 “Yani benim niyetim duygusal zekâ gelişimi değil fakat öğrencilerden bir sunum hazırlamalarını istediğim ve onları paylaşımlarını istedim. Gerçekten çok değişik enteresan şeylerle karşılaştım.Yani paylaştıkları şeyler benim niyetim o olmasa bile şimdi düşündüğümde bir parça duygusal zekâ gelişimlerine de katkısı olduğunu söyleyebilirim.” biçiminde görüşlerini belirtmiştir.

Rol oynama ile ilişki kuran Ö5 “Bununla ilgili mesela benim uyguladığım uzaktan eğitimde bir rol oynama uygulaması vardı. Yani ben onu duygusal zekâ olarak düşünmedim Yani yola çıkarken biraz daha etkili iletişimi artırmak işte öğrenci bu konuyu, girişimcilik konusuna biraz daha hakim olsun... ama bunun tabii bir takım empati yetenekleri de kazandırabiliyorsunuz öğrenciye çünkü kendisini başkasının yerine koyuyor bu sefer. Yani kendi kalıbının dışına çıkıyor öğrenci dolayısıyla empati geliştiriyor.” diyerek bu sürecin duygusal zekânın hangi etmenlerine katkı sağladığını açıklamıştır.

Yine Ö7 ise “...sınıfta da gerçi biraz yapıyordum özellikle konuya ilişkin bireylerin geçirmiş oldukları deneyimlere ilişkin video buluyorum mutlaka Youtube’dan, gene farklı platformlardan. O örnek hayatları izletip onlar üzerine özellikle düşüncelerini yansıtma istiyorum... onlar çok daha hoşlanıyorlar bence teknolojiyle ilgili böyle ödevler vermek, teknolojik ortamda onlarla reflection (yansıtma) yapmak işte yazmak duygu ve düşüncelerini onlar için daha kolay oluyor.” biçiminde görüşleri ile yansıtma yapılmasının duygu ve düşüncelerin açığa çıkarılmasındaki etkisinden söz etmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMAVE ÖNERİLER

Öğretim elemanlarının öğrencilerin duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesi için yüz yüze ve uzaktan eğitim ortamlarında gerçekleştirdikleri etkinlikleri ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmada 9 öğretim elemanı ile görüşülmüş, elde edilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretim elemanlarının bir kısmı kendilerini kişilik tiplerini sakin, dingin, içedönük, kendi başına olmaktan zevk alan, şeklinde tanımlarken, bir kısmı da dışa dönük, sosyal ortamlarda bulunmayı seven, tez canlı, çabuk heyecanlanan, risk alan olarak açıklamışlardır. Kişilerarası ilişkiler teması ise duygusal, empatik, öğrenciyle yakın ilişkiler kuran, iyimser, iletişim kuran ve kontrollü tanımlarını içermektedir. Bu sonuçlar, görüşülen öğretim elemanlarının çeşitli kişilik tiplerine ve kişilerarası ilişkiler biçimlerine sahip olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, öğretim elemanlarının kişilik tiplerinin ve kişilerarası ilişkilerinin duygusal zekâyı yönelik görüşlerinde anlamlı bir fark yaratmadığı söylenebilir.

Öğretim elemanlarının duygusal zekâ etkinliklerinin desteklenmesine yönelik etkinlikleri ile ilgili olarak duygusal zekâyâ yönelik farkındalık, duygusal zekâyâ yönelik bir etkinlik düzenlememe, duygusal zekâ kavramını bilmeme, duygusal zekânın yararları temalarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda, öğretim elemanlarının duygusal zekânın bireylerin yaşamında önemli etkileri olduğunu düşündüğü ve geliştirilmesine olumlu yaklaştığı ancak duygusal zekâyâ yönelik derinlemesine bir farkındalığa sahip olmadığı görülmüştür. Öğretim elemanları içerisinde özellikle eğitim ve iletişim fakültesinde görev yapanlar duygusal zekâyâ yönelik farkındalığa sahipken diğer fakültelerde görev yapan öğretim elemanlarını bu konudaki farkındalıklarının daha düşük olduğu söylenebilir.

Öğretim elemanlarının öğrencilerin duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesi için yüz yüze eğitim ortamlarında gerçekleştirdikleri etkinliklere ilişkin öğrencilerin kendisini tanımasına yönelik etkinlikler ve ders konusu ile duygusal zekâyı bütünleştirme temalarına ulaşılmıştır. Bu etkinlikler esnasında öğretim elemanlarının ders konusu ile duygusal zekâyı bütünleştirme yolunu izlediği görülmüştür. Eğitim ve iletişim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının duygusal zekâyâ ilişkin farkındalıklarının daha yüksek olduğu görülmesine rağmen onların da doğrudan duygusal zekâ gelişimine yönelik etkinlikler gerçekleştirmedikleri ancak duygusal zekâyı geliştiren becerileri süreç içerisinde ders konularıyla ilişkili bir biçimde ele aldıkları söylenebilir. Buna ek olarak, duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili etkinliklerin yüz yüze eğitim ortamlarında daha yoğun biçimde gerçekleştirildiği söylenebilir. Bu durum özellikle bu ortamda öğrenciler ile daha rahat iletişim kurulmasıyla öğrencilerin kendilerini tanımasına yönelik etkinliklerin çeşitli yöntem ve teknikler aracılığıyla uygulanabilmesiyle ilişkilendirilebilir.

Öğretim elemanlarının öğrencilerin duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesi için uzaktan eğitim ortamlarında gerçekleştirdikleri etkinliklerin ise yüz yüze eğitim ortamlarına göre daha sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sınırlılığın sebebinin uzaktan eğitim ortamlarında öğrenci, öğretim elemanı ve eğitim ortamından kaynaklanan çeşitli engeller olduğu söylenebilir. Ancak bu engellerin yalnızca duygusal zekâ gelişimine ilişkin değil, uzaktan eğitim ortamlarının genel sınırlılıkları olduğu çeşitli çalışmalarda vurgulanmaktadır (Al ve Madran, 2004; Aslan ve Atıcı, 2016; Bahçekapılı ve Karaman, 2015; Balaban, 2012; Shachar ve Neumann, 2003). Bu doğrultuda, öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik mesleki gelişimlerinin desteklenmesinin, bu eğitim ortamlarında duygusal zekâyâ yönelik olarak gerçekleştirilebilecek etkinliklerin kalitesinin artırılmasına fayda sağlayacağı söylenebilir. Buna ek olarak, gerçekleştirilen etkinliklerin hem dolaylı hem de doğrudan uygulanabilir olduğu görülmüştür. Öğretim elemanlarının bu etkinlikleri planlarken yalnızca duygusal zekâ gelişiminin desteklenmesi amacıyla değil; öğrencilerin kendilerini tanıma ile ifade etme becerilerini geliştirerek derslerdeki iletişimin etkililiğini artırma amacından yola çıktıkları ve bunun sonucunda duygusal zekânın çeşitli boyutlarına katkı sağladıkları söylenebilir.

Sonuç olarak, öğrencilerin duygusal zekâ süreçlerinin desteklenmesinin her iki eğitim ortamında da sınırlı kaldığı ancak yüz yüze eğitim etkinlikleri bu konuda daha etkiliyken uzaktan eğitim süreçlerinde birçok engel ile karşılaşılmasının bu kavramın ötelenmesine ya da yok sayılmasına neden olduğu görülmüştür. Duygusal zekânın bireylerin gelişiminde duygu, düşünce ve davranışların yönetilmesiyle tüm yaşam alanlarına önemli katkıları bulunmaktadır (Yeşilyaprak, 2001; Akman, 2018). Bu olumlu etkiler düşünüldüğünde, öğretim elemanlarının öğrencilerin duygusal zekâ gelişiminin desteklenmesindeki etkililiğinin sağlanması için duygusal zekâ konusunda farkındalıklarının artırılması önerilebilir. Bu doğrultuda, öğretim elemanlarının özellikle uzaktan eğitime yönelik mesleki gelişim süreçlerinde öğrencilerin duygusal zekâ gereksinimlerinin karşılanmasına yönelik eğitim almaları önem taşımaktadır. Uzaktan eğitim süreçlerinde ortaya çıkan engellerin giderilmesine yönelik önlemler alınması da bu süreç açısından destekleyici olacaktır. Bununla birlikte, benzer çalışmaların farklı araştırma yöntemleri ile daha geniş katılımcılar ve duygusal zekâ ölçekleri gibi farklı veri toplama araçları kullanılarak yinelenmesi ve öğretmen adayları ile farklı düzeylerde görev yapan öğretmenlere yönelik duygusal zekâ çalışmalarının zenginleştirilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Al, U. ve Madran, O. R. (2004). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri: Sahip olması gereken özellikler ve standartlar. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 259-271. doi: 10.15612/BD.2004.491
- Akman, P. (2018). *İngilizce dersinin beyin temelli öğrenme kuramına göre işlenmesinin akademik başarı ve duygusal zekâ üzerindeki etkililiğinin incelenmesi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez no: 529793).
- Atıcı, B. ve Aslan, A. (2016). Öğrenme stillerine uygun sanal öğrenme çevrelerinin öğrenci başarısına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 359-373. doi: 10.17556/jef.57389
- Balaban, E. M. (2012). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitim ve bir proje önerisi. İstanbul: Işık Üniversitesi. 17 Eylül 2021 tarihinde https://www.erdalbalaban.com/wp-content/uploads/2012/12/UE_UzaktanE%C4%9Fitim_EB.pdf adresinden erişildi.
- Bahçekapılı, E. ve Karaman, S. (2015). Uzaktan eğitimde kişilik özellikleri ve akademik başarı: Bir literatür incelemesi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 4(3), 26-34.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18, 13-25.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2017). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Bümen, T. N. (2005). *Okulda çoklu zekâ kuramı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cooper, R. ve Sawaf, A. (1997). *Liderlikte duygusal zekâ: Yönetim ve organizasyonlarda duygusal zekâ* (Çev. Ayman, B. Z., Sancar, B.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Gardner, H. (2007). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Bristol: Intellect Books.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. Ersoy, A., Yalçinoğlu, P.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (2019). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury Publishing.
- Gül, E. (2017). *Duygusal zekâ ve iletişim becerileri arasındaki ilişki: Bir uygulama*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez no: 490521).
- Güven, M. ve Demircan, A. Z. (2013). Duygusal zekâ ve eğitime yansımaları. G. Ekici ve M. Güven (Ed.), *Öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri içinde* (s. 308-339). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güven, M. ve Özkara, Ç. F. (2016). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ve duygusal zekâyâ ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 42(9), 1247-1257.
- Hotamışlı, M., ve Efe, D. (2015). Duygusal zekâ ve liderlik ilişkisi bağlamındaki çalışmaların bibliyometrik analiz ile incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1), 101-121.

- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., Woods, K. (2007). Emotional Intelligence and education: A critical review. *Educational Psychology*, 27, 235-254. doi:10.1080/01443410601066735.
- Karabulutlu, E. Y., Yılmaz, S., ve Yurttaş, A. (2011). Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 75-79.
- Mayer, J. D. ve Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. In P. Salovey ve D. J. Sluyter (Eds.) *Emotional development and emotional intelligence: Educational Implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- McPhail, K. (2004). An emotional response to the state of accounting education: Developing accounting students' emotional intelligence. *Critical Perspectives on Accounting*, 15, 629-648. doi: 10.1016/S1045-2354(03)00050-9
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Turan, S). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Shachar, M. ve Neumann, Y. (2003). Differences between traditional and distance education academic performances: A meta-analytic approach. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 4(2), 1-20. doi: 10.19173/irrodl.v4i2.153
- Tomlinson, C. A., Kalbfleisch, M. L. (1998). Teach me, teach my brain: A call for differentiated classrooms. *Educational Leadership*, 56, 52-55.
- Odabaşı, B. (2013). İlköğretim 2.kademe öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin ana baba tutumları açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(2), 33-51.
- Özyer, K., ve Alıcı, İ. (2015). Duygusal zekâ ile örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi üzerine ampirik bir araştırma. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 7(1), 69-85.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25, 39-146.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Along with the cognitive skills, importance given to the emotional skills is continuously increasing in today's globalized world in which many skills are needed for education, work and family or social relations. As people with high cognitive intelligence do not always become successful individuals, it is thought that emotional intelligence has a critical role in people's happiness and success in life by reinforcing effectiveness in learning and converting what is learned to authentic life skills. Emotional intelligence, accepted as a learnable and improvable intelligence type, means components of living an efficient life through self-regulation which is carried out by using the knowledge gathered from realizing, recognizing and apprehending one's own and other's emotions (Bar-On, 2006; Cooper & Sawaf, 1997; Goleman, 1995; Weisinger, 1998 cited in Güven ve Demircan, 2013; Mayer & Salovey, 1997). In other words, components of emotional intelligence involve intrapersonal, interpersonal, stress management, adaptability and general mood factors which enable people to achieve their goals through managing emotions (Bar-on, 2006).

Considering the importance of emotional intelligence and its learnability (Akman, 2018; Goleman, 2019) it can be said that it is vital to facilitate the development of emotional intelligence by means of education. In line with this purpose, both cognitive and emotional intelligences should be improved simultaneously through an integrative approach at every level of education. Furthermore, appropriate conditions should be arranged in both face-to-face and distance education environments. Despite the fact that there are several researches on these subjects separately, there is not any research which approaches them correlatively. Also there is not any research which correlates instructors' emotional qualities and their usage of emotional intelligence. Therefore, the main aim of this research is to reveal which activities are implemented for emotional intelligence in face-to-face and distance education environments in relation with instructors' self-definitions. For this aim, answers to the following questions were sought:

1. How instructors define themselves?
2. What are the views of instructors about facilitating the development of emotional intelligence?
3. What kind of activities instructors implement for the development of emotional skills in face-to-face education environments?
4. What kind of activities instructors implement for the development of emotional skills in distance education environments?

Methodology

This research is conducted through basic qualitative study design which seeks to understand the nature of people's experiences by examining how do they comprehend them (Merriam, 2013). The data were collected using semi-structured interviews carried out with 9 instructors. Participants of the research are 9 instructors chosen from different departments of a state University using maximum variation sampling method. Semi-structured interview form is prepared by the researchers and took its final form by means of feedbacks provided by 3 Curriculum and Instruction instructors. The form includes 2 parts and 9 questions. In the first part, there are 2 questions which aims to reach personal information. In the second part, there are 7 questions which aims to reveal instructors' views about themselves, development of emotional intelligence and what kind of activities they implement for emotional intelligence in face-to-face and distance education environments. The data were analysed via content analysis and all process is examined by 3 instructors who are Doctor of Philosophy in Curriculum and Instruction and 2 instructors who are experts on qualitative research. Examinations showed that reliability of the analysis is %93 according to the formula recommended by Miles and Huberman (1994) (Reliability = Consensus/Consensus+Disagreement x100).

Findings

Within the scope of content analysis, findings are introduced as themes for each research question. In the context of the first research question, types of personality and interpersonal relationship themes are emerged. The research shows that, while some of the instructors define themselves as calm, introverted, self-sufficient, others define themselves as introvert, sociable, restless, excited, risk taking as personality types. As for the interpersonal relationships, they define themselves as emotional, empathic, establishing close relationships with students, optimist, communicator and restrained.

The themes related to the second research question are awareness of emotional intelligence, implementing activities for emotional intelligence, being unfamiliar with emotional intelligence and benefits of emotional intelligence. These themes show that while the instructors find emotional intelligence skills beneficial for individuals, some of them do not have enough awareness about emotional intelligence. In addition, instructors who work in education and communication departments have more awareness about emotional intelligence than the others.

In relation with the third research question the themes self-acquaintance activities for students and integration of the subject and emotional intelligence are emerged. These themes show that instructors are inclined to integrate the subject and emotional intelligence. So, it can be said that there are no activities which particularly cover emotional intelligence. However, the findings show that activities facilitating development of emotional intelligence are more common in face-to-face education environments because they are more appropriate for communication and different teaching methods and techniques.

Instructors emphasized that there are several constraints in the distance education environments even though direct or indirect activities are implemented for emotional intelligence. These are defined as student based, instructor based and environment based. As limited communication is a significant limitation in the distance education environments, both students and instructors have some difficulties to focus on directly to emotional intelligence. For this reason, activities for emotional intelligence are less implemented in the distance education environments.

Results, Discussion and Suggestions

According to the study findings, although instructors find emotional intelligence beneficial for students, implementation of activities for emotional intelligence is limited in both face-to-face and distance education environments but even more limited in the distance education. Lack of emotional intelligence awareness and apprehension of cognitive and emotional intelligence as a whole might be the reasons for this situation. However, the reason it is less emphasized in distance education environments is not only related to the apprehension of emotional intelligence but also to the general constraints of distance education. Therefore, it can be said that considering the benefits of emotional intelligence in several aspects of individuals' lives including learning processes (Cooper & Sawaf, 1997; Goleman, 2019) it is crucial to make necessary adjustments for its development. In this sense, recommendations were made to raise instructors' awareness of emotional intelligence, to facilitate their professional development in distance education, to provide precautions against the challenges in distance education and to enrich the studies about emotional intelligence.

Satir Modelini Temel Alan "Algılanan Öz Dönüşüm Ölçeği" Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

The Validity and Reliability Study of the Turkish Form of the "Perceived Self-Transformation Scale" Based on the Satir Model

Tuğçe Peker AKMAN¹, Melek DEMİR², Meryem Vural BATIK³

¹Sorumlu Yazar, Doktora Öğrencisi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Eğitim Fakültesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, tugcepeker92@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-7836-108X>)

² Prof. Dr, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Eğitim Fakültesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, mkalkan@omu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-1280-5952>)

³Doç. Dr, Özel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, meryem.vural@omu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-7836-7289>)

Geliş Tarihi: 14.05.2022

Kabul Tarihi: 05.10.2022

ÖZ

Bu çalışmanın amacı Leung, Lau ve Chung (2019) tarafından geliştirilen Algılanan Öz Dönüşüm Ölçeği (AÖDÖ)'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesidir. Orijinal formunda 17 maddeden oluşan ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla AFA yapılmıştır. Ölçekteki her bir maddenin sadece tek faktörde yüksek değer verip vermediği incelenmiş, alt boyutlardaki faktör yük değerleri farkı .10'dan az olan iki madde çıkartılmıştır. Kalan 15 maddenin tek bir faktörde yüksek değer aldığı ve faktör yük değerlerinin yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre AÖDÖ'nün orijinal formuna benzer olarak dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve bu dört faktörün toplam varyansın %56.83'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Maddelerin faktör yükleri .35 ile .89 arasındadır. DFA sonucunda ise uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Ölçeğin tamamından elde edilen toplam puanın kullanılabilmesi için ikinci düzey DFA yapılmıştır. İkinci düzey DFA sonuçlarına göre ise modelin uyum iyiliği sonuçları ölçekten toplam puan hesaplanabileceğini doğrulamıştır. Madde-toplam test korelasyonları -.306 ile .481 arasındadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .76'dır. Sonuçlara göre Algılanan Öz Dönüşüm Ölçeği'nin güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Ölçekten alınan en düşük puan 15, en yüksek puan 90'dır. Ölçekten alınan toplam puanın yüksek olması, algılanan öz dönüşümün yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öz dönüşüm, Satir model, danışmanlık, aile terapisi.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the validity and reliability of the Turkish version of the Perceived Self-Transformation Scale developed by Leung, Lau ve Chung (2019). EFA was conducted to determine the factor structure of the scale, which consists of 17 items in the original form. Two items whose factor loading values differed less than .10 in sub-dimensions were excluded. EFA was repeated with the remaining 15 items; it was seen that factor loading values of all items in the scale were high, and they had high values in a single factor. According to this, it was determined that WTSMQ has a four-factor structure similar to its original form and these four factors explain 56.83% of the total variance. The factor loads of the items are between .35 and .89. CFA was used to test the model created. As a result of

CFA, it was revealed that the fit index values of this four-factor model were within acceptable fit limits. In order to use the total score obtained from the whole scale, second level CFA was performed. Item-total test correlations are between -.306 and .481, and the Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale is .76. According to these results, it can be said that the reliability of the Perceived Self-Transformation Scale is at a sufficient level. The lowest score obtained from the full scale is 15, and the highest is 90. A high total score from the scale indicates a high perceived self-transformation.

Keywords: Self-transformation, Satir model, counselling, family therapy.

GİRİŞ

Aile terapisinin önemli isimlerinden biri olan Virginia Satir, aile sisteminin, bağlı bulunduğu sosyal organizasyonlardan etkilendiğini ifade etmektedir (Şenol-Durak ve Fıfıloğlu, 2007). Bireyin aile sistemi içerisinde gelişebileceği gibi engellenebileceğini de belirten Satir (2018), olumlu yönde gelişim elde etme konusunda bireyin tamamen yetenekli olduğuna inanmaktadır. Satir yaklaşımı, Satir büyüme modeli olarak bilinmektedir. Aynı zamanda Satir Dönüşümsel Sistemik Terapi olarak da adlandırılmaktadır. Satir modeli insanların nasıl algıladıkları, nasıl hissettikleri, nasıl düşündükleri ve nasıl iletişim kurdukları ile ilgilenmektedir (Satir ve Banmen, 1982).

Satir, aile sistemine ve aile sisteminin ne kadar açık veya kapalı olduğuna önem vermektedir (Satir ve Banmen, 1982). Dış dünyaya kapalı olan ailelerin ödül ceza modeline dayalı hareket ettiklerini ifade eden Satir (2018), kapalı bir aile sisteminin altında bir tür ceza niteliği taşıyan kurallar olduğunu ifade etmektedir. Kurallar, bireyin ne düşünmesi, ne söylemesi, ne hissetmesi ve nasıl davranması gerektiğine dair örnekler ve paradigmlar içermektedir. Bu nedenle kapalı bir aile sisteminde doğan çocuk, aile yapısının kendisine uyum sağlamasından çok aile yapısı içerisinde yerini bulmak ve aileye uyum sağlamak durumunda kalacaktır. Çocuk seçim yaparken kendisine uygun olanı tercih etmek yerine aile sistemine uygun olanın kabul edilmesi gerektiğini öğrenecektir (Satir ve Banmen, 1982). Kapalı aile sistemi içerisinde bireyler stresle başa çıkma konusunda zorluk yaşayabilmekte ve bu tür ailelerde kuşak çatışması gözlenmektedir (Kılınçer, 2021).

Aile sistemi açık olduğunda dış dünyayla iletişim sağlıklı olmakta ve aile değişime uyum sağlayabilmektedir (Satir, 2018). Böylesine açık bir sistemde doğan bir çocuk, aile yapısının kendi ihtiyaçlarını karşılamak için refleksif bir şekilde değiştiğini görecektir. Satir, sağlıklı aile sisteminin ne tamamen açık ne de tamamen kapalı olduğunu, ikisi arasında dengeyi sağlayabilen bireylerden oluştuğunu ifade etmektedir. Aile sisteminin tamamen açık olması ailenin dış dünya ile sınır koymadığı, aile sisteminin tamamen kapalı olması ise ailenin dış dünya ile hiçbir bağ kurmadığı anlamına gelmektedir (Kılınçer, 2021).

Satir modeli, bireylerin farklı seçimler yapmasını sağlayarak eski etkileşim biçimlerini değiştirme ve dönüştürme imkanı sunmaktadır. Bu durum, bireyin kendisi hakkındaki inancını değiştirmesine yardımcı olmakta, benlik saygısını yükseltmekte ve bireylere umut vermektedir (Satir ve Baldwin, 1983). Satir'e göre değişim derin bir düzeyde gerçekleşmekte ve hem birey hem de terapist tarafından deneyimlenmektedir (Sayles, 2002).

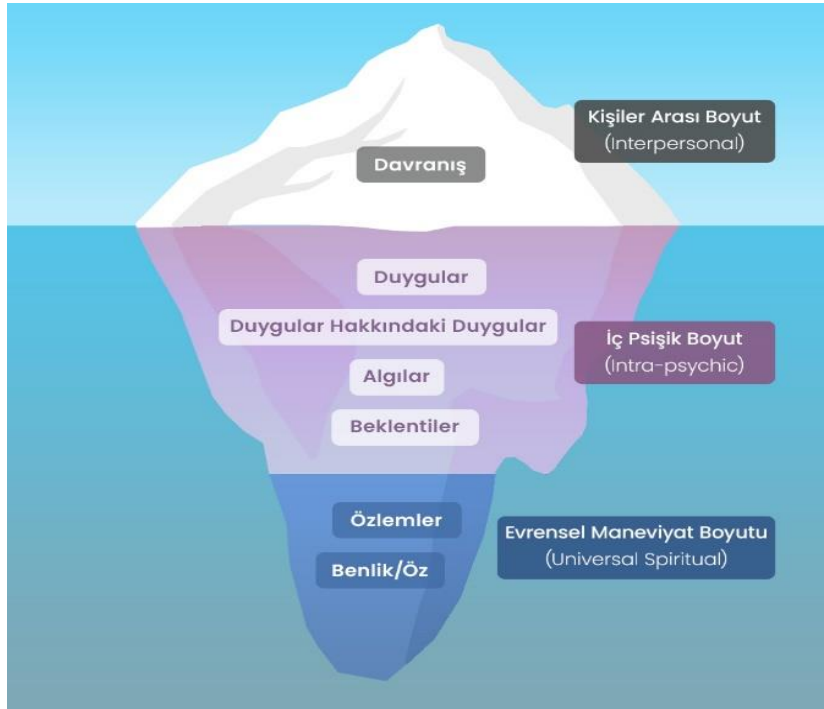
Danışmanlık ve psikoterapide dönüşüm kelimesi, davranışta ve bununla ilgili düşüncelerde, duygularda, motivasyonlarda ve bedensel tepkilerde kalıcı değişikliklere işaret etmektedir (Brubacher, 2006). İnsanların doğuştan gelen pozitif büyüme eğiliminde olduğunu ifade eden Satir dönüşümü, bireyin kendisi ve başkalarıyla olan ilişkilerinde değişiklik olarak belirtmekte ve bu tür değişikliklerin, işlevsiz semptomların azalmasından daha kalıcı olduğunun altını çizmektedir (Satir, Banmen, Gerber ve Gamori, 1991).

Satir modelini kullanarak değişim süreci içindeki dönüşüm, insanları özlemleri, beklentileri, algıları ve duyguları düzeyinde birbirine bağlamaya dayanmaktadır (Satir vd.,

1991). Bu bağlantının sonucu, bireyin bilinçli seçimler yaparken kendini paylaşma, değer verme ve kabul etme yeteneğinde görülmektedir. Daha bilinçli olarak uyumlu hale geldikçe bireyin kendisi ile daha çok bütünleştiği, yeni keşiflere açık hale geldiği ve başkalarının yargılarına karşı kendi bildiklerini değerlendirmek için yeni fırsatlar aradığı ifade edilmektedir (Smith, 2002). Neyin olması gerektiği ya da neyin olmaması gerektiği üzerine odaklanmak yerine, bireyin kendi içinde sahip olduğu kaynaklara yönelmesinin dönüşüm sürecine katkı sağladığını ifade eden Satir vd. (1991), amacın işe yaramayan durumları ortadan kaldırmak olmadığını, değiştirmek ve dönüştürmek olduğunu belirtmektedir.

Satir, dönüşüm sürecini üç aşamada ele almaktadır (Gladding, 2011). İlk aşama olan ilişki kurma aşaması, terapist ve aile arasında terapötik bir ilişkiyi kurmayı vurgulamaktadır. Bu aşamada Satir, her bir kişiyle ilgilenerek bireylerin benlik değerini yükseltmeye çaba göstermektedir. İkinci aşama olan kaos aşamasında, aile üyeleri arasında kafa karışıklığı, karmaşa ve hayal kırıklığı görülmektedir. Bireyler belli etkinliklere katılmakta ve acılarını paylaşmaktadır. Son aşama olan entegrasyon aşamasında ise ikinci aşamada ele alınan sorunların bir sonuca bağlanması amaçlanmaktadır. Entegrasyon aşaması, mevcut sorunlarla başa çıkmak için yeni fikirlerin ve stratejilerin bütünleştirilmesini içermektedir. Satir bu noktada aile üyelerinin kendilerini ve ele alınan problemleri daha iyi anlamaları için aile üyelerine bilişsel bilgiler sunmaktadır (Gladding, 2011; Leung, Lau ve Chung, 2019; Satir ve Baldwin, 1983).

Dönüşüm sürecinin sevmeye ve kabul edilmeye yönelik evrensel özelemlerin bireysel "ben" tarafından karşılanabildiği bir yer olduğunu ifade eden Sayles (2002), Satir modelindeki değişimlerin temelinde dönüşümün yer aldığını belirtmektedir. Satir modeli dönüşüm sürecine Buzdağı Metaforu üzerinden bakmaktadır. İlk olarak John Banmen tarafından kavramsallaştırılan ve Satir vd. (1991) tarafından geliştirilen Buzdağı Metaforu, insanın içsel deneyimini bireyin içsel sürecine bir rehber olarak kullanmaktadır. Buzdağının görünen yüzünde davranış, görünmeyen yüzünde ise duygular, duygular hakkındaki duygular, algılar, beklentiler, özelemler ve öz yer almaktadır (Breen, 1996). Satir terapi sürecinde terapistin amacının danışanın içsel deneyimlerini ortaya çıkarmak olduğunu ifade etmekte ve içsel deneyimin etkileşimsel olduğunu belirtmektedir (Banmen, 2002; Lum, 2002).



Şekil 1. Buz Dağı Metaforu (Satir vd., 1991'den uyarlanmıştır)

Satir'in buzdağı metaforu (Bkz. Şekil 1) insanı “kişilerarası, içpsişik ve evrensel boyutlar” olmak üzere üç boyutta incelemektedir. Üç yaşamsal boyut birbiriyle ilişki içerisinde bulunmakta ve sistemdeki her parça diğerini etkilemektedir (Lee, 2001; Tam, 2006). Kişilerarası boyut, buzdağının görünen kısmını oluşturmakta ve davranışları içermektedir. İçpsişik boyut, duygular, duygular hakkındaki duygular, algılar ve beklentilerden oluşmaktadır. Evrensel boyut ise buzdağının görünmeyen kısmında yer alan özlemler ve öz'den meydana gelmektedir. Özlem, sevmeye ve sevilme, kabul ve takdir edilme insanlar için evrensel ihtiyaçlardır. Dönüşümün etkisi bireyin bu boyutlarında değişim meydana geldikçe hissedilmektedir (Banmen, 2009).

Satir modelinde karşılanmayan beklentileri ve karşılanmayan özlemleri çözme fırsatının dönüşümün gerçekleştiği yer olduğunu ifade eden Sayles (2002), sorumluluğun bireyin kendisinde olduğunu belirtmektedir. Yaşam gücü birey dönüşümü deneyimledikçe hissedilmektedir (Satir vd., 1991). İçsel bir dönüşümsel değişim getiren farkındalığın sonucu, dışsal bir davranış değişikliği olmaktadır (Sayles, 2002). Dönüşümü gerçekleştirmek için Satir üç temel noktaya dikkat çekmektedir: (a) ailelere umut vermek ve değişimin mümkün olduğu inancını aşmak; (b) ailelere, sorunlarına yeni bir bakış açısı ve stresli koşullarla başa çıkmak için yeni beceriler kazandırmak; (c) danışanları, hayatlarını değiştirecek seçimler yapabilecekleri gerçeğine inandırmak (Leung, Lau ve Chung, 2019). Dönüşüm, bireylerin içsel ve kişilerarası etkileri olan tutarlı ve sağlıklı bir benlik duygusu elde etmelerine yardımcı olur (Lee, 2002). Kişinin kendini anlayarak, aile üyeleriyle daha olumlu bir şekilde etkileşimde bulunabileceğine inanılmaktadır. Bu nedenle, öz dönüşüm sürecinin birincil öneme sahip olduğu kabul edilir (Rasheed vd., 2011).

Satir'in aile terapisi alanında birçok araştırmayı büyük ölçüde etkilediği göze çarpmakta ancak Satir modeliyle ilgili sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir (Nichols ve Schwartz, 1998; Wretman, 2016). Bu çalışmalardan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde Satir modelinin uygulanmasının getirdiği faydalı sonuçlar görülmektedir. Örneğin, Der Pan (2000), üniversite öğrencilerinin aile ilişkileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla Satir temelli grupla psikolojik danışma oturumları düzenlemiş ve yarı deneysel bir tasarım kullanarak bir çalışma yürütmüştür. Araştırma sonucunda aile ilişkilerinin kontrol grubuna kıyasla deney grubunda anlamlı düzeyde iyileştiği bulunmuştur. Lau, Leung ve Chung (2019), Satir modelinin ruh sağlığına etkisini inceledikleri araştırmalarında yarı deneysel desen kullanmışlar ve deney grubundaki bireylerin algılanan öz dönüşüm puanlarının anlamlı düzeyde artış gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Virginia Satir'in aile terapisinde sistemik bir bakış açısının benimsenmesinde öncü olmasına rağmen, Satir modelinin etkinliğini inceleyen ampirik çalışmaların sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Wretman, 2016).

Satir'in aile terapisi alanında birçok araştırmayı büyük ölçüde etkilediği göze çarpmakta ancak Satir modeliyle ilgili sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir (Nichols ve Schwartz, 1998; Wretman, 2016). Der Pan (2000), üniversite öğrencilerinin aile ilişkileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla Satir temelli grupla psikolojik danışma oturumları düzenlemiş ve yarı deneysel bir tasarım kullanarak bir çalışma yürütmüştür. Araştırma sonucunda aile ilişkilerinin kontrol grubuna kıyasla deney grubunda anlamlı düzeyde iyileştiği bulunmuştur. Lau, Leung ve Chung (2019), Satir modelinin ruh sağlığına etkisini inceledikleri araştırmalarında yarı deneysel desen kullanmışlar ve deney grubundaki bireylerin algılanan öz dönüşüm puanlarının anlamlı düzeyde artış gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Virginia Satir'in aile terapisinde sistemik bir bakış açısının benimsenmesinde öncü olmasına rağmen, Satir modelinin etkinliğini inceleyen ampirik çalışmaların sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Wretman, 2016).

Satir modeline dayalı çalışmaların sınırlı olmasının bir nedeninin Satir modeline dayalı geliştirilen ölçme araçlarının eksikliğinin olması olarak ifade eden Leung, Lau ve Chung (2019), yayınlanmış tek bir ölçme aracının olduğunu belirtmektedir. Lee (2002) tarafından geliştirilen Uyum ölçeğinin Satir modelindeki terapötik değişikliklerin çok boyutlu yönleri

arasında sadece bir yapıyı, yani uyumu ölçtüğü görülmektedir. Bu çalışmada Leung, Lau ve Chung (2019) tarafından geliştirilen Algılanan Öz Dönüşüm Ölçeğinin Türkçeye uyarlaması ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Algılanan öz dönüşüm ölçeği on temel bileşene dayanmaktadır. Bu bileşenler; (a) öz bağlılık, kendine ilişkin duygular, düşünceler ve beklentiler dahil olmak üzere içsel deneyime değer verme yeteneği, (b) kabul, bireyin düşüncelerini, duygularını ve zayıf noktalarını kabul etme yeteneği, (c) takdir, bireyin sahip olduğu kaynakları takdir etme yeteneği, (d) aktif olma (faillik), yeni başa çıkma stratejilerinde değişiklik ve uygulama yapma isteği, (e) sorumluluk alma, bireyin kendi seçimlerine, düşüncelerine, duygularına ve beklentilerine karşı sorumluluk alması, (f) seçim yapma, bireyin daha iyi seçimler yapma yeteneğine sahip olması, (g) benlik saygısı, (h) uyum, Satir'in birey hakkındaki sistemik anlayışını oluşturan kişilerarası, iç-psişik ve evrensel-maneviyat temel boyutlarda bir farkındalık, açıklık ve bağlantı durumu, (i) köken aile, bireylerin köken aileleri içindeki ilişkilerden duydukları memnuniyet ve (j) merak, değişimleri destekleyecek yeni ve alışılmadık deneyimlere açıklık şeklindedir. Bu bileşenler, bireyin kendi problemlerinin farkında olması, problemleri kabul etmesi ve problemlere yönelik değişiklik yapması için önemli görülmektedir (Lee, 2002; Leung, Lau ve Chung, 2019). Bu yönüyle algılanan öz dönüşüm ölçeğinin bireylerin öz dönüşümlerine yönelik birden fazla bileşeni ölçebilecek uygun bir araç olacağı düşünülmektedir. Ayrıca algılanan öz dönüşüm ölçeği, aile terapisi ve pozitif psikoloji gibi diğer terapi modelleri ve yapıları ile ilişkiler kurmak için uygun bir ölçme aracı olarak değerlendirilebilir. Algılanan öz dönüşüm ölçeğinin kullanılması durumunda psikolojik danışmanlara, psikologlara ve danışanlara katkı sunabileceği söylenebilir. Türkiye'de bireyi ve aileyi tanımak, bireyin ve ailenin ilişki dinamiklerini değerlendirmek amacıyla çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bu bağlamda algılanan öz dönüşümü değerlendirecek bir ölçme aracı, bilimsel araştırmaların sürdürülmesine katkı sunabilir.

YÖNTEM

Bu çalışmada Leung, Lau ve Chung (2019) tarafından geliştirilen Algılanan Öz Dönüşüm Ölçeği'nin (Perceived Self-Transformation Scale) Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

2.1. Araştırma Grubu

Bu araştırma, 2022 yılında uygun örnekleme (kolayda örnekleme) yöntemiyle ulaşılan 18 yaş üstü toplam 548 bireyle gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin uyarlanması sürecinde iki araştırma grubu (AFA: 280; DFA: 268) ile çalışılmıştır: İlk araştırma grubundan (n= 280) toplanan veriler ile Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmış; ikinci araştırma grubundan (n=268) toplanan veriler ile Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Araştırmaya katılan katılımcıların özellikleri Tablo 1'de özetlenmiştir. Tüm katılımcıların (n=548) %66.2'si kadın, %33.82'i erkektir. Araştırmaya katılan bireylerin %70.1'inin ilişkisi yokken, %29.9'sinin romantik ilişkisi vardır. Katılımcıların yaşları 18 ile 58 arasındadır ve yaş ortalaması ise 22.02'dir (Ss=4.35).

Tablo 1. Araştırma Gruplarının Özellikleri

Değişkenler	Birinci araştırma grubu (n= 280)	İkinci araştırma grubu (n=268)
Yaş		
<i>Ortalama (Ss); ranj</i>	21.94 (34.0)	22.12 (40.0)
Cinsiyet		
<i>Kadın (%)</i>	64.3	68.3
<i>Erkek (%)</i>	35.7	31.7
İlişki Durumu		
<i>Var (%)</i>	32.1	27.6
<i>Yok (%)</i>	67.9	72.4

2.2. Verilerin Toplanması

Algılanan Öz Dönüşüm Ölçeği'nin uyarlanmasına başlamadan önce ilk olarak ölçeği geliştiren araştırmacılardan mail aracılığıyla Türkçeye uyarlama izni alınmıştır. Ardından etik kurul izni Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan alınmıştır (Karar no: 2021-7441). Veriler, 2022 yılında çalışmaya gönüllü katılan 18 yaş üstü bireylerden google form aracılığıyla çevrim içi olarak toplanmıştır.

2.3. Dilsel Eşdeğerlik Çalışmaları

Algılanan Öz Dönüşüm Ölçeği'nin Türkçeye çevirisi hem Çince'den hem de İngilizce'den yapılmıştır. Ölçeğin orijinal dili olan Çince'den Türkçeye çevirisi Çince yeterliye sahip 3 kişi tarafından yapılmıştır. Aynı zamanda araştırmacı tarafından İngilizce formatında paylaşılan ölçeğin İngilizce yeterliye sahip 4 kişi tarafından da İngilizce'den Türkçeye çevirisi yapılmıştır. Bu çeviriler karşılaştırılarak her maddeyi en iyi ifade eden Türkçe ifadeler belirlenmiştir. Ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanında uzman, İngilizce ve Türkçe bilen iki akademisyen tarafından gözden geçirilmiştir. Bir Türkçe öğretmeni tarafından ölçek maddelerinde anlam ve dil bilgisi açısından gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Tüm bu düzenlemeler sonrası ölçeğin Türkçe formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

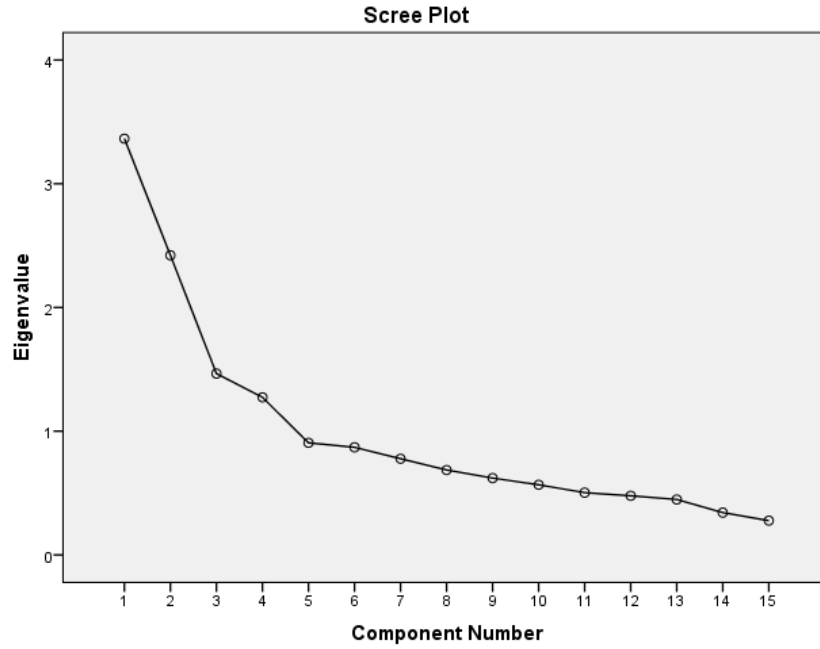
Ölçeğin Türkçe formunun yapı geçerliğini test etmeden önce, çok değişkenli normallik testleri yapılmıştır. Verilerin normal dağılmadığı görülerek, çok yönlü uç değerlerin belirlenmesi için Mahalanobis uzaklığı değeri hesaplanmıştır. .001 değerinin üzerinde değere sahip olan veriler analizden çıkartılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2020). Bu doğrultuda Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılacak verilerde uç değerlerde olan yedi veri ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılacak verilerde ise uç değerlerde olan 10 veri çıkartılmıştır. Ayrıca verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında olduğu (Tabachnick ve Fidell, 2020) ve verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem uygunluk katsayısı .755; Bartlett Sphericity testi χ^2 değeri ise 1201.45 ($p < .001$) olarak hesaplanmıştır. KMO değeri .60'dan yüksek ve Bartlett testi anlamlı ise, verilerin faktör analizine uygun olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2020). Faktör analizinde örneklem büyüklüğü için veri toplama aracındaki madde sayısının beş katı katılımcının yeterli olduğu (Bryman ve Cramer, 2011) dikkate alınarak, verilerin AFA yapmaya uygun olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla AFA yapılmış; oluşturulan modeli test etmek için DFA yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayısı ve madde-toplam test korelasyonları ile incelenmiştir. AFA, madde analizi ve güvenilirlik analizleri SPSS 22.0 ile; DFA ise AMOS 20.0 programı ile yapılmıştır.

BULGULAR

3.1. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)

Algılanan Öz Dönüşüm Ölçeği'nin (AÖDÖ) Türkçe formunun faktör yapısını belirlemek için yapılan AFA sonucunda faktörlerin özdeğerleri ve yamaç grafiği (Bkz. Şekil 2) göz önünde bulundurularak özgün ölçekteki gibi dört faktörlü yapı oluşturulmuştur. Ölçekteki her bir maddenin sadece tek faktörde yüksek değer verip vermediği incelenmiş, alt boyutlardaki faktör yük değerleri farkı .10'dan az olan iki madde çıkartılmıştır. Kalan 15 maddenin tek bir faktörde yüksek değer aldığı ve faktör yük değerlerinin yüksek olduğu görülmüştür.



Şekil 2. Yamaç Grafiği

Ölçekte elde edilen dört faktörün özdeğerleri sırasıyla 2.45, 2.30, 2.13 ve 1.64'tür. Bu dört faktör, algılanan öz dönüşüm ile ilgili varyansın %56.83'ünü açıklamaktadır. Birinci faktör algılanan öz dönüşüme ait varyansın %16.36'sını; ikinci faktör %15.32'sini; üçüncü faktör %14.21'ini ve dördüncü faktör ise %10.94'ünü açıklamaktadır. Maddeleere ait faktör yük değerleri ise .35 ile .89 arasındadır (Tablo 2).

Tablo 2. Madde Faktör Yük Değerleri ve Madde- Toplam Test Korelasyonları

Madde no	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör	Madde-toplam test korelasyonu
1	.636				.317*
2	.557				.308*
3	.734				.337*
4	.685				.369*
5	.646				.481*
6		.565			-.310*
7		.792			-.368*
8		.639			-.428*
9		.838			-.433*
10			.763		-.469*
11			.350		-.306*
12			.837		-.441*
13				.866	.458*
14				.701	.321*
15				.892	.446*
Özdeğer	2.45	2.30	2.13	1.64	
Varyans	% 16.36	% 15.32	% 14.21	% 10.94	
Toplam Varyans: %56.83					

* $p < .001$

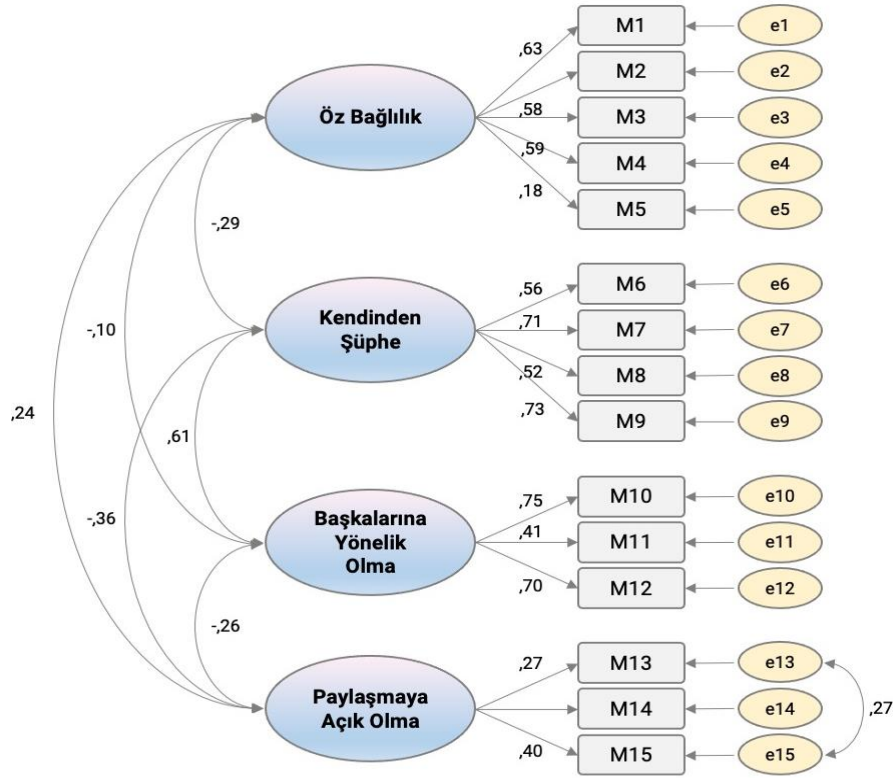
Son olarak özgün formdaki faktör isimlerine benzer olarak, birinci faktör “öz bağıllık”, ikinci faktör “kendinden şüpheli”, üçüncü faktör “başkalarına yönelik olma” ve dördüncü faktör “paylaşmaya açık olma” olarak adlandırılmıştır.

Her bir alt boyut ayrı puanlanırken ölçek maddelerinde ters puanlama yapılmamaktadır. Ölçekten toplam puan elde ederken “kendinden şüphe (ikinci faktör)” ve “başkalarına yönelik olma (üçüncü faktör)” alt boyutlarındaki maddelerin ters puanlanması gerekmektedir. Ölçeğin tümünden alınabilecek en yüksek puan 90 ve en düşük puan ise 15’tir. Toplam puanın yüksek olması, algılanan öz dönüşümün yüksek olduğuna işaret etmektedir.

3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

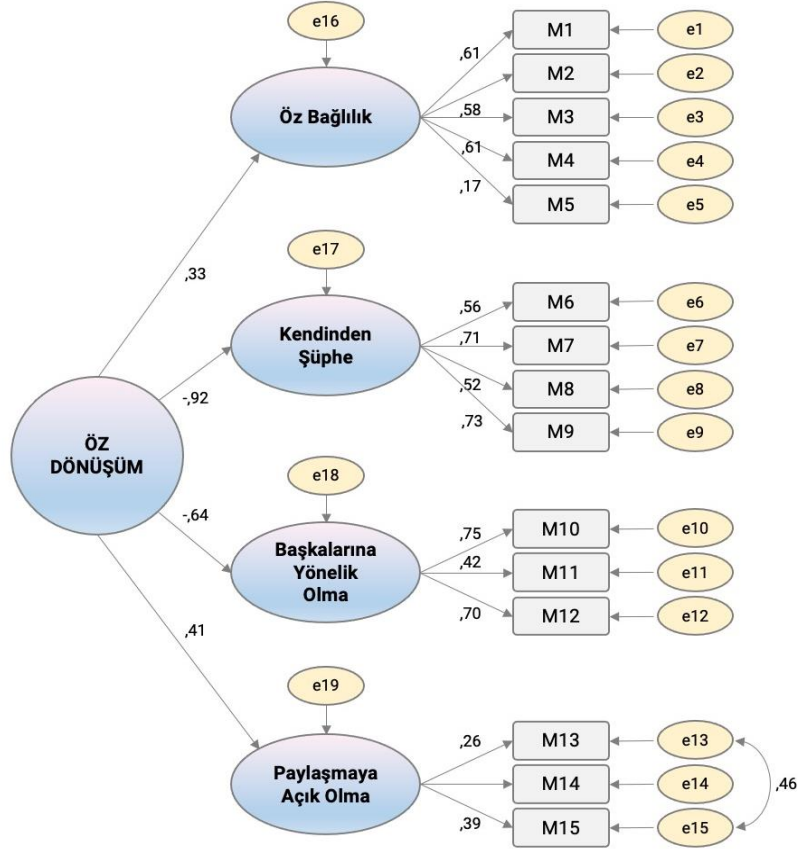
AFA sonucu elde edilen dört faktörlü modeli test etmek için DFA yapılmıştır. Uyum iyiliği indekslerinden yaygın olarak kullanılan χ^2 , RMSEA, GFI, AGFI değerleri (Sümer, 2000) yorumlanmıştır. χ^2 /sd değerinin 5’ten küçük olması (Kline, 2005); p değerinin .05’ten küçük olması (Çokluk vd., 2018); RMSEA değerinin .10’dan küçük olması (Tabachnick ve Fidell, 2020); CFI değerinin .90’dan büyük olması (Sümer, 2000); GFI ve AGFI değerinin .90’dan büyük olması (Hooper, Caughlan ve Mullen, 2008) model veri uyumunun kabul edilebilir olduğuna işaret etmektedir. Bu uyarılama çalışmasında DFA sonucunda uyum iyiliği indeksleri χ^2 /sd= 2.44, p= .00, RMSEA= .073, CFI=.85, GFI= .90 ve AGFI= .86 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre model uyum değerlerinin kısmen kabul edilebilir değer aralığında olduğu söylenebilir.

DFA sonucunda modelin uyum değerleri kabul edilebilir değer aralığında olmadığına, aynı faktöre ait maddelerin hata terimleri ilişkilendirilerek modifikasyonlar yapılabilmektedir (Çokluk vd., 2018). AÖDÖ için kurulan modelde kuramsal yapı ile uyumlu olan bir tane modifikasyon yapılmıştır. Paylaşmaya açık olma alt boyutunda yer alan maddelere ilişkin 13. ve 15. hata terimleri ilişkilendirilmiştir. Bunun sonucunda elde edilen modelin uyum değerleri χ^2 /sd= 1.84, p= .00, RMSEA= .056, CFI= .91, GFI= .93 ve AGFI= .90 olduğu; modelin uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar AÖDÖ’ye ilişkin dört faktörlü modelin doğrulandığını göstermektedir (Şekil 3).



Şekil 3. AÖDÖ’ye ilişkin Dört Faktörlü Model

Ardından ölçeğin tamamından elde edilen toplam puanın kullanılabilmesi için ikinci düzey DFA yapılmıştır. İkinci düzey DFA sonuçlarına göre ise modelin uyum iyiliği sonuçları $\chi^2/sd= 1.88$, $p= .00$, $RMSEA= .057$, $CFI= .90$, $GFI= .92$ ve $AGFI= .90$ 'dır. Bu sonuçlar ölçekten toplam puan hesaplanabileceğini doğrulamıştır. İkinci düzey DFA modeli Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. AÖDÖ'ye İlişkin İkinci Düzey DFA Modeli

3.3. Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenirliliği madde-toplam test korelasyonları ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ile incelenmiştir. Ölçekteki maddelerin, madde-toplam test korelasyonları -.306 ile .481 arasında hesaplanmıştır (Tablo 2). Madde-toplam test korelasyon katsayılarının .30'dan yüksek olduğu ve ayırt ediciliklerinin yeterli olduğu (Büyüköztürk vd., 2012) görülmektedir.

Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları “öz bağlılık” alt boyutu için .73, “kendinden şüphe” için .72, “başkalarına yönelik olma” için .60, ve “paylaşmaya açık olma” için .80 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamından elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ise .76'dır. Bu sonuçlara göre Algılanan Öz Dönüşüm Ölçeği'nin yeterli düzeyde güvenirliliğe sahip olduğu söylenebilir.

3.4. Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyonlar

Ölçekten alınan toplam puan ve alt boyutlardan alınan puanların birbiriyle korelasyonları Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi ile hesaplanmıştır (Tablo 3).

Tablo 3. Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4	5
Toplam Öz Dönüşüm (1)	1				
Öz bağlılık (2)	.512*	1			
Kendinden şüphe (3)	-.525*	.255*	1		
Başkalarına yönelik olma (4)	-.561*	.102	.387*	1	
Paylaşmaya açık olma (5)	.488*	.345*	.075	.097	1

* $p < .001$

Algılanan Öz Dönüşüm Ölçeği'nden alınan toplam puan ile alt boyutları olan “öz bağlılık, kendinden şüphe, başkalarına yönelik olma ve paylaşmaya açık olma” arasındaki korelasyon katsayıları sırasıyla .512, -.525, -.561 ve .488 ($p < .001$) olarak hesaplanmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Algılanan Öz Dönüşüm Ölçeği'nin (Leung, Lau ve Chung, 2019) Türkçe'ye uyarlanması amaçlanmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir psikometrik özelliklere sahip olduğu belirlenmiştir. 15 maddeden oluşan Algılanan Öz Dönüşüm Ölçeği altılı Likert tipi bir ölçektir. AFA sonucunda, varyansın %56.83'ünü açıklayan dört faktörden oluştuğu belirlenmiştir.

DFA sonucunda ise bu dört faktörlü modelin uyum indeksi değerleri kabul edilebilir değer aralığında olmadığı için, “Paylaşmaya açık olma” alt boyutunda yer alan maddelere ilişkin 13. ve 15. hata terimleri ilişkilendirilerek modifikasyon yapılmıştır. Bu hata terimlerinin ait olduğu maddeler incelendiğinde ise bu ifadelerin birbirine oldukça benzer olduğu dikkati çekmektedir. Bu maddeler, “Endişelerimi ve kafamı karıştıran şeyleri başkalarına anlatırım (13.madde) ve “Duygularımı başkalarıyla paylaşıyorum (15.madde) ifadelerinin birbirine benzer bir yapıyı ölçmeye hizmet ettiği görülmektedir. Bu nedenle yapılan bu modifikasyonun kuramsal açıdan uygun olduğu belirtilebilir. Modifikasyon sonucunda modelin uyum indeksi değerleri $\chi^2/sd = 1.84$, $p = .00$, RMSEA = .056, CFI = .91, GFI = .93 ve AGFI = .90 olarak hesaplanmıştır. χ^2/sd değerinin 5'ten küçük olması (Kline, 2005); p değerinin .05'ten küçük olması (Çokluk vd., 2018); RMSEA değerinin .10'dan küçük olması (Tabachnick ve Fidell, 2020); CFI değerinin .90'dan büyük olması (Sümer, 2000); GFI ve AGFI değerinin .90'dan büyük olması (Hooper vd., 2008) model veri uyumunun kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Buradan hareketle Algılanan Öz Dönüşüm Ölçeği'nin dört faktörlü Türkçe formunun kabul edilebilir bir yapıya sahip olduğu belirtilebilir.

Öz bağlılık boyutu, bireyin kendi değerini bilme, kendine karşı saygıyla, sevgiyle ve dürüst bir şekilde davranabilme yeteneğini ölçmektedir. Satir Dönüşümsel Sistemik Terapi'ye göre kendini takdir etme, farkındalık, merak duygusu, benlik saygısı ve değişim için harekete geçme isteği, kişisel büyüme ve gelişme için bireyin sahip olması gereken temel bileşenlerdir (Satir ve Baldwin, 1983). Özellikle aile terapisinin başarısını belirlemede hem terapist hem de danışan için ilk aşamada sorunların farkındalığı ve dönüşümsel değişim için istekli olmak oldukça önemlidir (Lau, Leung ve Chung, 2019). Kendinden şüphe boyutu, bireyin duygusal ve benlik saygısı açısından kendinden şüphe duyma düzeyini değerlendirmektedir. Temelde kişinin olumsuz duygularının kabulüne odaklanmaktadır (Lau, Leung ve Chung, 2019). Örneğin “yeterince iyi olmadığım için insanlar benden hoşlanmıyor” ve “bazen var olmamın bir değeri olup olmadığından şüphe duyuyorum” ifadeleri, dönüşüm süreci içerisinde önemli bir yere sahip olan kaos aşamasında bireyin olumsuz duygularını kabul etme düzeyini değerlendirir (Satir ve Baldwin, 1983). Başkalarına yönelik olma boyutu, bireyin kendi gerçekliğindeki “başkaları” ile ilgili olma durumunu değerlendirmeyi kapsamaktadır. Lau, Leung ve Chung (2019) çalışmalarında, başkalarına yönelik olma alt boyutunun benlik saygısı ve maneviyat ile negatif yönde bir korelasyon, zihinsel sağlık sorunları ise pozitif yönde bir

korelasyon olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular uyumu sağlamak için Öz'e dikkat etmenin önemini yansıtmaktadır. Paylaşmaya açıklık boyutu ise bireyin duygu ve ihtiyaçlarını başkalarıyla paylaşma eğilimini ölçmektedir. Paylaşmak, terapide terapist, danışan ve aile üyeleri arasında güvenli bir ilişki kurmanın önemli bir bileşenidir. Paylaşmaya açık olan bireylerin daha az olumsuz duygulanım yaşadığı ve daha yüksek maneviyat duygusuna sahip olduğu tespit edilmiştir (Lau, Leung ve Chung, 2019).

Ölçeğin tamamından alınabilecek en düşük puan 15 ve en yüksek puan ise 90'dır. Ölçekten alınan toplam puanın yüksek olması, algılanan öz dönüşümün yüksek olduğuna işaret etmektedir. Bu özellikler, psikolojik danışmanlar, psikologlar ve araştırmacılar tarafından bireylerin algılanan öz dönüşümlerinin değerlendirilmesinde AÖDÖ'nin işlevsel olabileceğini düşündürmektedir. Bireylerin algılanan öz dönüşümlerinin belirlenmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Bu çalışma, Satir Dönüşümsel Sistemik Terapi için test edilebilir bir çerçeve sağlamaktadır. Ayrıca, Satir modeli terapilerin kanıta dayalı bir uygulamaya dönüştürülmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Uyarlaması yapılan ölçeğin ölçtüğü özellikler algılanan öz dönüşüm ile sınırlıdır ve Türkiye'de bu konuda yapılmış olan ilk çalışmadır. Ölçme aracının çalışma grubunu 18 yaş üstü bireyler oluşturmaktadır. Bu noktada ölçeğin psikometrik özelliklerinin daha büyük örneklemeler üzerinde, farklı yaş gruplarındaki bireylere uygulanmasının literatüre katkı sağlayacağı söylenebilir. Ölçme aracı kullanılarak öz dönüşümün farklı boyutları ortaya çıkarılabilir. Örneğin algılanan öz dönüşüm ile ilişkili olabilecek aile terapisi ya da pozitif psikoloji kavramları ile çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Banmen, J. (2002). Introduction: Virginia Satir today. *Contemporary Family Therapy*, 24(1), 3–5.
- Banmen, J. (2009). Satir model developmental phases. *The Satir Journal*, 3(1), 13-25.
- Breen, G. V. (1996). The family system grief process as a communicated process: Understanding grief through Virginia Satir's growth model. *Theses and Dissertations (Comprehensive)*. 814. <https://scholars.wlu.ca/etd/814>.
- Brubacher, L. (2006). Integrating emotion-focused therapy with the Satir model. *Journal of Marital and Family Therapy*, 32(2), 141– 153.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2011). *Quantitative data analysis with IBM SPSS 17, 18 and 19*. Hove: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (27. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (5. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Der Pan, P. J. (2000). The effectiveness of structured and semistructured Satir model groups on family relationships with college students in Taiwan. *Journal for specialists in group work*, 25(3), 305-318.
- Gladding, S. T. (2011). *Aile terapisi* (5. baskı). (Çev. Ed. Keklik, İ. ve Yıldırım, İ.). Ankara: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayınları.

- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6 (1), 53-60.
- Kılınçer, H. (2021). Maneviyat yönelimli aile danışmanlığı: Yaşantısal aile danışmanlığı çerçevesinde bir model önerisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd Ed.). New York: Guilford.
- Lau, W. K. W., Leung, P. P. Y., & Chung, C. L. P. (2019). Effects of the Satir model on mental health: a randomized controlled trial. *Research on Social Work Practice*, 29(7), 775-785.
- Lee, B. K. (2001). The religious significance of the Satir Model: Philosophical, ritual and empirical perspectives. (*Doctoral Thesis*). Canada: University of Ottawa.
- Lee, B. K. (2002). Development of a Congruence Scale based on the Satir Model. *Contemporary Family Therapy*, 24(1), 217-239.
- Leung, P. P. Y., Lau, W. K. W., & Chung, C. L. P. (2019). Development and validation of perceived self-transformation scale for the Satir model. *Contemporary Family Therapy*, 41(1), 56-67.
- Lum, W. (2000). *The lived experience of the personal iceberg metaphor of therapists in Satir's systemic brief therapy training*. (Unpublished master's thesis). University of British Columbia, Vancouver, British Columbia, Canada.
- Nichols, M. P., & Schwartz, R. C. (1998). *Family therapy: Concepts and methods* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Rasheed, J. M., Rasheed, M. N., & Marley, J. A. (2011). *Family therapy: Models and techniques*. Thousand Oaks: Sage.
- Satir, V. (2018). *İnsan yaratmak*. Çev. Selim Yeniçeri (3. baskı). İstanbul: Beyaz Yayınları
- Satir, V., & Baldwin, M. (1983). *Satir step by step: A guide to creating change in families*. Palo Alto: Science and Behavior Books.
- Satir, V., & Banmen, J. (1982). *Avanta's process community II, Virginia Satir's summer institute*. North Delta, British Columbia, Canada: Delta Psychological Associates, Inc.
- Satir, V., Banmen, J., Gerber, J., & Gamori, M (1991). *The Satir model: Family therapy and beyond*. Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.
- Sayles, C. (2002). Transformational change—based on the model of Virginia Satir. *Contemporary Family Therapy*, 24(1), 93–109.
- Smith, S. (2002). Transformations in therapeutic practice. *Contemporary Family Therapy*, 24(1), 111-128.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şenol-Durak, E., & Fırsıoğlu, H. (2007). Film analizi yöntemi ile Virginia Satir aile terapisi yaklaşımına bir bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 43-62.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2020). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (6. baskı). (Çev. Ed. Baloğlu, M.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tam, E. P. (2006). Satir model of family therapy and spiritual direction. *Pastoral Psychology*, 54(3), 275-287.

Wretman, C. J. (2016). Saving Satir: Contemporary perspectives on the Change Process Model. *Social Work, 61*(1), 61–68.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The word transformation in counseling and psychotherapy refers to permanent changes in behavior and related thoughts, emotions, motivations, and bodily reactions (Brubacher, 2006). Satir transformation, which states that people have an innate positive growth tendency, indicates a change in the individual's relationship with himself and others and underlines that such changes are more permanent than reducing dysfunctional symptoms (Satir, Banmen, Gerber & Gamori, 1991).

This study conducted the adaptation of the Perceived Self-Transformation Scale developed by Leung, Lau & Chung (2019) to Turkish validity and reliability studies. It is believed that the scale will contribute to individuals and family researchers in psychological help professions working in families.

Method

This research was carried out with 548 individuals over 18, reached by a convenient sampling method in 2022. During the adaptation process of the scale, two research groups were formed.

EFA was conducted to determine the factor structure of the scales. CFA was used to test the model created according to the results of EFA. The goodness of fit values obtained as a result of CFA was interpreted. Finally, Cronbach's Alpha internal consistency coefficient and item-total test correlations, and reliability of scales were examined.

Results

EFA was conducted to determine the factor structure of the Turkish version of the scale, which consists of 17 items in the original form of the Perceived Self-Transformation Scale. Two items whose factor loading values differed less than .10 in sub-dimensions were excluded. EFA was repeated with the remaining 15 items; It was seen that factor loading values of all items in the scale were high, and they had high values in a single factor.

The eigenvalues of the four factors obtained in the scale are 2.45, 2.30, 2.13, and 1.64, respectively. These four factors explain 56.83% of the variance in perceived self-transformation. The first factor accounts for 16.36% of the variance of perceived self-transformation; the second factor is 15.32%; the third factor explains 14.21%, and the fourth factor explains 10.94%. The factor loading values of the items are between .35 and .89.

Reverse scoring is not done while sub-dimensions are scored separately. While obtaining a total score from the scale, the items in the "self-doubt (second factor)" and "others-oriented (third factor)" sub-dimensions should be reverse scored. The lowest score obtained from the full scale is 15, and the highest is 90. A high total score from the scale indicates a high perceived self-transformation.

In order to test the four-factor model obtained from EFA, the 15-item scale was applied to 268 individuals again. CFA was performed on 258 data by removing 10 data with extreme values. χ^2 , RMSEA, GFI, AGFI values, commonly used goodness-of-fit indices, were interpreted. In this adaptation study, goodness of fit indices were calculated as $\chi^2/sd= 2.44$, $p=.00$, RMSEA= .073, CFI=.85, GFI= .90 and AGFI= .86 as a result of CFA. According to these results, it can be said that the model fit values are partially in the acceptable range.

When the fit indices of the model were not in the acceptable range as a result of CFA, it was considered that modifications could be made by associating the error terms of the items belonging to the same factor. In this direction, a modification was made in the model established for PASS that is compatible with the theoretical structure. First, the 13th and 15th error terms related to the items in the "openness to share" sub-dimension were associated. The fit values of the model obtained as a result of this were $\chi^2/sd= 1.84$, $p= .00$, $RMSEA= .056$, $CFI= .91$, $GFI= .93$ and $AGFI= .90$; It was determined that the fit values of the model were at an acceptable level. In line with these results, the four-factor model of PASS was validated.

Then, a second-level CFA was performed to use the total score obtained from the whole scale. According to the second level CFA results, the model's goodness of fit results were calculated as $\chi^2/sd= 1.88$, $p= .00$, $RMSEA= .057$, $CFI= .90$, $GFI= .92$ and $AGFI= .90$. In line with these results, it has been confirmed that the total score can be calculated from the scale.

The Cronbach Alpha internal consistency coefficients for the sub-dimensions of the scale were calculated as .73 for "self-connectedness", .72 for "self-doubt", .60 for "others-oriented", and .80 for "openness to share". The Cronbach Alpha internal consistency coefficient obtained from the full scale is .76. According to these results, it can be said that the reliability of the Perceived Self-Transformation Scale is at a sufficient level.

Discussion and Conclusion

It has been determined that the Turkish version of the scale has valid and reliable psychometric properties. The Perceived Self-Transformation Scale, consisting of 15 items, is a six-point Likert-type scale. As a result of CFA, it was revealed that the fit index values of this four-factor model were within acceptable fit limits. There are five items in the "self-connectedness" sub-dimension, four items in the "self-doubt" sub-dimension, three items in the "others-oriented" sub-dimension, and three items in the "openness to share" sub-dimension.

Öğretmenlerin Yönetsel Kindarlık Algıları ve Örgütsel Yabancılaşmaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Investigation of the Relationship Between Teachers' Perceptions of Administrative Spitefulness and Organizational Alienation

Ramazan Özkul¹, Ümit Doğan², Seyfettin Abdurrezzak³, Yalçın Varol Yıldızbaş⁴

¹Sorumlu Yazar, Dr., Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye, ramazanozkul4427@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0001-9757-6062>)

²Dr., Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye, doganumit18@hotmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-8144-9744>)

³Dr., Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye, srezzak@hotmail.com, (<https://orcid.org/0000-0001-9892-7506>)

⁴Dr., Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye, yalcinvarol@hotmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-9134-4276>)

Geliş Tarihi: 16.05.2022

Kabul Tarihi: 01.12.2022

ÖZ

Bu araştırmada öğretmenlerin yönetsel kindarlık algıları ve örgütsel yabancılaşmalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evreni 2021-2022 eğitim öğretim yılında Malatya ili Yeşilyurt ilçesinde devlet okullarında görevli toplam 6024 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evrenden basit seçkisiz örneklem yöntemi ile seçilmiş 44 okulda görev yapan 524 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin yönetsel kindarlık algıları ve örgütsel yabancılaşmalarına ilişkin görüşlerinin analizi demografik özelliklerinin grup sayılarına uygun olan t-testi ve tek yönlü varyans analizi ile yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ise Pearson's korelasyon analizi kullanılmıştır. Ayrıca basit regresyon analizi ile de öğretmenlerin yönetsel kindarlık algılarının örgütsel yabancılaşmalarını yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yönetsel kindarlık algı düzeyinin düşük düzeyde, örgütsel yabancılaşma düzeyinin ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yönetsel kindarlık ile örgütsel yabancılaşmaları arasında farklı düzeylerde pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yönetsel kindarlık algılarının öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmalarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüş olup bulgular alanyazının bulgularıyla tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Öğretmen, kindarlık, yabancılaşma.

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine teachers' perceptions of administrative spitefulness and organizational alienation. The universe of the research consisted of 6024 teachers working in public schools in Malatya province Yeşilyurt in the 2021-2022 school year. The sample of the study consisted of 524 teachers working in 44 schools selected from the population by simple random sampling method. In the study, t-test and one-way analysis of variance were conducted, which is suitable for the demographic characteristics of teachers' perceptions of administrative spitefulness and organizational alienation according to the number of groups. Pearson's correlation analysis was used to determine the relationship between the variables. In addition, with simple regression analysis, it was examined whether teachers' perceptions of administrative spitefulness predict their organizational alienation. As a result of the

research, it was seen that the perception level of administrative spitefulness of the teachers was low and the perception level of organizational alienation was moderate. It has been determined that there are positive and significant relationships at different levels between the perceptions of teachers' administrative spitefulness and organizational alienation. It was seen that teachers' perceptions of administrative spitefulness were a significant predictor of teachers' organizational alienation, and the findings were discussed with the findings of the literature and suggestions were made.

Keywords: Teacher, spitefulness, alienation.

GİRİŞ

Örgütsel yapıyı oluşturan insanlar, birbirleriyle iletişim kurmak ihtiyacı duyarlar. Bu etkileşim sonucunda, örgütsel yapı içerisinde çalışanların duyguları, davranışları ve tutumları örgütü olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Örgütlerde paydaşların önemsenmesi, kendilerini değerli hissetmeleri, yöneticiler ve diğer çalışanlarla geliştirdikleri iyi ilişkiler kindarlık ve yabancılaşmadan uzaklaşmalarını sağlayabilmektedir.

Eğitim örgütlerinde ortaya çıkan olumsuz davranışlardan biri olan kindarlık, bedeli ne olursa olsun bir kişinin karşısındakilere zarar verme yönündeki kararlı tutumu olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2019). Kindarlık, farklı insanlara yönelik hissedilen gizli düşmanlık halidir. Bu duygu, kişinin kendisi ve çevresi için olumsuz durumların ortaya çıkmasına neden olabilir (Kıral ve Nayır, 2019). Kindarlık, bireylerin karşısındakilere kin gütmesi, haksızlığa uğradığını düşünmesi, saldırgan bir tutuma maruz kalması, amaçlarını gerçekleştirememesi ve sürekli engellenmesi durumlarında ortaya çıkmaktadır (Atkinson, Waterhouse ve Wells, 1996).

Örgütlerde karşılaşılan kindarlık davranışı, daha çok bireylerin istemedikleri, şiddet veya öfkenin yaşandığı zamanlarda bir “parlama noktası” olarak ortaya çıkmaktadır (Aron, 2001). Bu durumdan sonra örgüt çalışanları arasında meydana gelen uyumsuzluklar onları kin tutmaya sevk edebilmektedir (Somer ve diğerleri, 2002). Kin tutan bireyler ise, örgütten ayrılma eğiliminde olduklarından, örgüte geri dönmeme düşüncesinde olurlar (Huefner ve Hunt, 1992). Kin tutma davranışı, örgütlerde ortaya çıkan üretkenlik faaliyetlerinin karşısında olan saldırganlık, sapma, kıskanma, intikam alma ve misilleme yapma davranışlarıyla eş anlamlı olabilmektedir (Hollinger, 1986; Robinson ve Bennett, 1995). Bu davranışlar yaşanan hayal kırıklığı ve öfkelenmenin sonucunda ortaya çıkarak örgüte ve tüm paydaşlarına büyük zararlar vermektedir (Spector ve diğerleri, 2006).

Yöneticiler, örgüt üyeleriyle birlikte örgütsel amaçları gerçekleştiren bireylerdir. Bu açıdan çalışanların duygularını anlama, onların işe ve örgüte ilişkin tutum ve davranışlarında belirleyici durumdadırlar (Watson ve Harris, 1999). Örgütlerde yöneticilerin işlerin aksaması, çalışanlarla sorun yaşama ve çalışanların istenen düzeyde performans sergilememeleri gibi nedenlerle çalışanlara yönelik kin duymaları, çalışanların işe ve örgüte olumsuz duygular geliştirmelerine neden olmaktadır (Elma, 2019).

Kindarlık davranışı, bireyin benliğini değiştirebilen bir davranıştır (Bunker ve Ball, 2009). Ancak bu davranış örgütsel çalışmalarla engellenebilir (Kareen, 2014). Kindarlık davranışı engellenmezse bu davranış sonrasında, mesleki tükenmişlik, örgütsel sinizm ve örgütsel yabancılaşma gibi örgütlerde istenmeyen davranışlar çok fazla görülebilmektedir (Koçyiğit ve Tekel, 2021).

Yabancılaşma, Latince ayrılma, bilinç düzensizliği ve uyumsuzluk anlamlarına gelen alienatio-onis kelimesidir. İlk olarak Hegel tarafından kullanılan bu kavram, insanın kendisini düşünememesi ve bir varlık olarak hissedememesi anlamı taşımaktadır (Salerno, 2003). Yabancılaşma, insanların buldukları çevreye olan uyumlarının azalması ile ortaya çıkan yalnızlık duygusu ve isteksizlik hali olarak tanımlanmaktadır (Kongar, 1979).

Yabancılaşma, bireylerin güçsüzlük yaşamaları, hayatı anlamsız bulmaları, kurallara uymamaları, çevreden soyutlanmaları ve en sonunda bireyin kendine yabancılaşması şeklinde ortaya çıkmaktadır (Seeman, 1967). Sahip olunan bu düşünceye göre insan, kendisini olayların merkezinde rol oynayan özne yerine dışarıdan izleyen nesne olarak algılamaktadır (Fromm, 1998). Yabancılaşma yaşayan birey, hayatı ve sahip olduğu güçten uzaklaşarak, olumsuz bir ruhsal yapıya bürünür (Uysaler, 2010). Kendisine ve çevresine yabancılaşan bireylerin kendilerine ilişkin algıları değişir ve hissizleşerek, kendilerini düşünmemeye başlarlar (Babür, 2009).

Örgütsel yabancılaşma kavramı, örgütlerde çalışanlar arasında ortaya çıkan uyumsuzluklar, ilişkilerin bozulması ve sürekli çatışmaların yaşanması sonucunda bireyin işinden uzaklaşması, örgütsel yapıya ilişkin olumsuz duygu ve düşüncelerinin olması durumudur (Eryılmaz, 2010). Örgütte yapılan işlerden hoşnut olamama, verim alamama, sürekli şikayetçi olma, keyfi davranışlara maruz kalma ve yöneticilerin sert tutumlarıyla karşılaşma durumları yabancılaşmaya neden olabilmektedir (Şimşek ve diğerleri, 2006). Örgütsel yabancılaşma yaşayan çalışanlar işlerine kendilerini veremezken, duygu ve düşüncelerine uygun olan ürünü de ortaya çıkaramazlar (Başaran, 1998). Örgütsel yabancılaşmanın ortaya çıkmasında örgütteki yönetim biçimi, örgütsel olaylar ve tecrübeler, örgütün büyüklüğü, çalışanların özellikleri, çalışanlar arasındaki ilişkiler, örgütsel iletişim, çalışma koşulları, çalışanların inanç ve tutumları gibi örgütsel faktörler; toplumsal yapı, kültürel yapı, ekonomik yapı, politik yapı, kitle iletişim araçları gibi çevresel faktörler etkili olmaktadır (Emir, 2012; Güneri, 2010; Temel, 2010).

Örgütlerde yabancılaşma sonucunda, mesleki tükenmişlik, iş doyumsuzluğu, iş yaşam kalitesinin düşmesi, iletişim kuramama, sorumluluk ve karar almadan kaçma şeklinde örgütü olumsuz olarak etkileyebilecek olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilir (Nef, 1980; Selbi, 2019; Tutar, 2010). Eğitim örgütlerinde, öğretmenlerin örgüte yabancılaşmaları, topluma ve öğrencilere rol model olmalarını, yaratıcılıklarını, mesleki olarak kendilerini geliştirmelerini, verimli ve etkili eğitim öğretim sürecini yürütmelerini, okul yöneticileri ve diğer öğretmenlerle işbirliği içinde çalışmalarını engeller (Kösterelioğlu, 2011).

Eğitim sistemlerinin işleyişinde önemli paydaşlardan biri olan öğretmenlerin okula ve mesleğe ilişkin algıları, sistemin işlerliği ve amacını gerçekleştirmesi açısından gerekli görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okula ilişkin tutumlarının olumsuz olması, kendisini, örgütü ve yaptığı işi anlamsız kılacağı gibi her şeyden soyutlanmasına neden olabilir. Öğretmenlerin yabancılaşmaları durumunda hem bireysel hem de örgütsel sonuçlar ortaya çıkabilir. Elma'ya (2003) göre de öğretmenlerin yabancılaşma yaşamaları sonucunda, motivasyonlarının düşmesi, kurallara uymama, işten kaçınma ve performans sergileyememe durumları ortaya çıkmaktadır. Eğitim örgütlerinin daha işlevsel hale getirilmesi ve sürdürülebilir olması açısından buna benzer sonuçların ortaya çıkmadan önlenmesi büyük önem taşımaktadır. Balay'a (2011) göre, etkili bir okulun varlığından söz edebilmek için öğretmenlerin yabancılaşmalarına neden olabilecek her faktörün incelenmesi gerekmektedir.

Alan yazında öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyi ile okul müdürlerinin liderlik stilleri (Selbi, 2019); kaotik liderlik ve mutluluk (Doğan ve Aslan, 2021); yıldırma (mobbing) (Güneri, 2010); örgütsel adalet (Kurtulmuş ve Karabıyık, 2016); örgütsel güven (Kovancı, 2020); örgütsel sinizm (Abaslı, 2018; Akpolat ve Ebru, 2015; Kayaalp ve Özdemir, 2020; Yıldız ve diğerleri, 2013); okul kültürü (Korkmaz ve Çevik, 2017); okul iklimi (Demirel Yazıcı, 2017); iş yaşam kalitesi (Akın Kösterelioğlu, 2011; Erdem, 2014); güç mesafesi ve öz-yeterlik (Kartal, 2019) ve kişilik tipi (Atmaca, 2020) ilişkisinin incelendiği bazı araştırmalar vardır. Bu araştırmada ise okul müdürünün yönetimsel kindarlık davranışlarının öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın alanyazınına katkı sunması beklenmektedir. Yapılan alanyazın taramasında eğitim örgütlerinde yönetsel kindarlık konusunda yerli araştırmaların oldukça az sayıda olduğu (Elma, 2019; Koçyiğit ve Tekel, 2021) belirlenmekteyken, örgütsel yabancılaşma konusunda çoğunlukla farklı değişkenlerle

ilişkilendirilerek yapılan araştırmaların nispeten daha fazla olduğu dikkat çekmektedir (Akpolat ve Ebru, 2015; Eryılmaz ve Burgaz, 2011; Korkmaz ve Çevik, 2017; Kovancı, 2020; Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). Eğitim örgütlerinde önemli paydaşlardan biri olan öğretmenlerin algılarına göre, bu örgütlerde görülebilen olumsuz duygulardan olan yönetsel kınarlık ve örgütsel yabancılaşma ilişkisinin yer aldığı bir araştırmanın olmaması yapılan bu araştırmayı özgün ve önemli kılmaktadır.

Bu açıdan yapılan bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin olumsuz tutumlarından olan yönetsel kınarlık algıları ve örgütsel yabancılaşmalarının düzeyini belirleyerek, bu değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyini ortaya koymaktır. Bu kapsamda araştırmanın alt problemleri şu şekilde oluşturulmuştur:

- Öğretmenlerin, yönetsel kınarlık algıları ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin, örgütsel yabancılaşmaları ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin yönetsel kınarlık algıları demografik özelliklerine göre (cinsiyet, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü) farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaları demografik özelliklerine göre (cinsiyet, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü) farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin yönetsel kınarlık algıları ve örgütsel yabancılaşmaları arasındaki ilişki ne düzeydedir?

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma öğretmenlerin yönetsel kınarlık algıları ile örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış olup ilişkisel tarama modelleri iki veya ikiden fazla değişkenin birlikte değişimi ve/veya değişimin derecesinin belirlenmeye çalışıldığı araştırma modelidir (Karasar, 2010).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2021-2022 eğitim öğretim yılında Malatya ili Yeşilyurt ilçesindeki devlet okullarında çalışan toplam 6024 öğretmenden oluşmaktadır. Evrenin bütününe ilişkin verilere sahip olunması ve çalışmanın evren üzerinde yürütülmek istenmesine rağmen verilerin toplanmasında ve analizinde zorluklar meydana geleceğinden, örneklem grubu seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak 524 öğretmen olarak belirlenmiştir. Basit seçkisiz örnekleme, her bir örneklem seçimine eşit seçilme olasılığı vererek seçilen birim yerine konularak ya da konulmadan seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntemdir. Bu yöntemde tüm bireylerin seçilme olasılığı aynıdır (Demir ve Çamlı, 2011). Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişken	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	226	43.13
	Erkek	298	56.87
Mesleki Kıdem	0-5 Yıl	179	34.16
	6-10 Yıl	163	31.11
	11 Yıl ve Üstü	182	34.73
Görev Yapılan Okul Türü	İlkokul	203	38.74
	Ortaokul	160	30.53
	Lise	161	30.73

2.3. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanma sürecinde öğretmenlerin yönetsel kindarlık algıları ile örgütsel yabancılaşmaları arasındaki ilişkiyi belirlemek için iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında kullanılan ölçeklerin ilki, yöneticilerin kindarlık düzeylerini belirlemek amacıyla Elma (2019) tarafından geliştirilen ve 26 maddeden oluşan “Algılanan Yönetsel Kindarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Tek boyuttan oluşan ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranı ise 67.78 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin toplam puanlarının Cronbach’s Alpha değerleri .98, Guttman değeri .95 ve Spearman Brown değeri .95’tir. Bu değerler, “Algılanan Yönetsel Kindarlık Ölçeği” nin öğretmenlerin yöneticilerin kindarlık davranışlarına ilişkin algılarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçüm yapabileceğinin kanıtı olarak kabul edilmiştir. Ayrıca bu çalışma kapsamında toplanan veriler üzerinden elde edilen sonuçlara göre ölçeğin Cronbach Alpha değeri .94 olarak belirlenmiştir. Çalışmada kullanılan ikinci veri toplama aracı ise Elma (2003) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin İşe Yabancılaşması Ölçeği” dir. 38 maddeden oluşan ölçek; güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 5’li Likert tipli bir ölçek olup ölçekte on soru güçsüzlüğü, on bir soru anlamsızlığı, on soru yalıtılmışlığı, yedi soru da okula yabancılaşma düzeyini ölçmektedir. Okula yabancılaşma boyutunu oluşturan maddeler olumlu ifadelerle sahip iken, güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutunu oluşturan maddeler olumsuz ifadelerle sahiptir. Maddeler olumsuz ve olumlu oluşuna göre puanlanmış ve olumsuz maddeler tersten kodlama yapılarak analize dâhil edilmiştir. Ölçekten alınacak olan yüksek puan yüksek düzeyde işe yabancılaşmayı ifade ederken, düşük puan ise düşük düzeyde işe yabancılaşmayı ifade etmektedir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında verilerin toplanmasına 2021-2022 eğitim öğretim yılında Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ve İnönü Üniversitesi Etik Kuruldan gerekli izinler alınarak başlanmıştır. Araştırmacılar tarafından okullara bizzat gidilerek ölçekler öğretmenlere ulaştırılmış ve gönüllülük esasına göre doldurulması istenmiştir. Öğretmenlerin yönetsel kindarlık algıları ve örgütsel yabancılaşmaları arasındaki ilişkinin analizini amaçlayan bu çalışmada elde edilen verilerin, hangi testlerle (parametrik/non-parametrik) analiz edilmesi gerektiği ile ilgili olarak verilerin normal dağılım özelliklerine bakılmıştır. Verilerin çarpıklık ve basıklık katsayısının +1 ile -1 arasında değer alması normallüğün bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2003). Verilerin normallik koşulu için ölçeklere ait ifadelerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenip ve bu değerlerin sınırlar içinde olduğu görülerek normal dağılım koşulunun sağlandığına karar verilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin yönetsel kindarlık algıları ve örgütsel yabancılaşmalarına ilişkin görüşlerinin demografik özelliklerinin grup sayılarına göre uygun olan t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ise Pearson’s korelasyon analizi kullanılmıştır. Ayrıca basit regresyon analizi ile de öğretmenlerde yönetsel kindarlık algısının örgütsel yabancılaşmalarını açıklama yüzdesi belirlenmeye çalışılmıştır.

BULGULAR

Araştırmada öğretmenlerin yönetsel kindarlık algıları ve örgütsel yabancılaşmaları öğretmenlerin cinsiyetleri, görev yaptıkları okul türü ve mesleki kıdemlerine göre incelenmiştir. Bu değişkenlerin seçilmesinde alanyazında bu değişkenlere ilişkin tartışmaların yoğun olduğu ve tercih edildiği görülmektedir.

3.1. Öğretmenlerin Yönetsel Kindarlık Algıları ve Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin yönetsel kindarlık algıları ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri incelenmiş ve yapılan analizlerin sonucuna Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Yönetmel Kindarlık Algıları ve Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri

Ölçek	Boyutlar	Madde Sayısı	n	\bar{X}	Ss
Yönetmel Kindarlık Algısı	Toplam	26	524	2.25	1.32
	Güçsüzlük	10	524	3.00	1.31
	Anlamsızlık	11	524	3.15	1.32
Örgütsel Yabancılaşma	Yalıtılmışlık	10	524	2.98	1.28
	Okula Yabancılaşma	7	524	2.97	1.20
	Toplam	38	524	3.03	1.32

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin yönetmel kindarlık algılarının düşük düzeyde olduğu ve örgütsel yabancılaşmalarının orta düzey olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaları alt boyutlar açısından incelendiğinde güçsüzlük alt boyutunun, anlamsızlık alt boyutunun, yalıtılmışlık alt boyutunun ve okula yabancılaşma alt boyutunun orta düzey olduğu belirlenmiştir.

3.2. Öğretmenlerin Yönetmel Kindarlık Algılarının ve Örgütsel Yabancılaşmalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

3.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular

Öğretmenlerin yönetmel kindarlık algılarının ve örgütsel yabancılaşmalarının onların cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için varyans homojenliği test edilmiştir. Varyansların homojenliği testi sonuçları; cinsiyet değişkeni için Levene=.049; $p=.815$ olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre varyansların homojen olduğu ifade edilebilir. Bu aşamadan sonra bağımsız gruplar t-testi yapılmış olup, analiz sonucuna Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Yönetmel Kindarlık Algılarının ve Örgütsel Yabancılaşmalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi (t-testi)

Ölçek	Değişken	Gruplar	n	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Yönetmel Kindarlık Algısı	Cinsiyet	Kadın	226	2.27	1.39	1.89	522	.55
		Erkek	298	2.24	1.32			
Örgütsel Yabancılaşma	Cinsiyet	Kadın	226	3.05	1.48	1.77	522	.44
		Erkek	298	3.02	1.51			

Tablo 3'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin yönetmel kindarlık algıları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bağlamda öğretmenler cinsiyetlerine göre benzer yönetmel kindarlık algılarına sahiptir. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaları da cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Bu bağlamda

öğretmenler cinsiyetlerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik benzer yabancılaşma düzeylerine sahiptir.

3.2.2. Görev Yapılan Okul Türü ve Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Bulgular

Öğretmenlerin yönetsel kindarlık algılarının öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ve mesleki kıdem değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için varyans homojenliği test edilmiştir. Varyansların homojenliği testi sonuçları; görev yapılan okul türü değişkeni için Levene=.055; $p=.687$, mesleki kıdem değişkeni için Levene=.069; $p=.798$ olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre varyansların homojen olduğu ifade edilebilir. Bu aşamadan sonra varyans analizi yapılmış olup, analiz sonuçlarına Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Yönetsel Kindarlık Algılarının Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü ve Mesleki Kıdem Değişkenlerine Göre Analizi (ANOVA)

Değişken	n	\bar{X}	Ss	V.K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p	Fark	
Görev Yapılan Okul Türü	İlkokul (1)	203	2.29	1.51	G. Arası	1.59	3	1.34	1.77	.00*	1-3
	Ortaokul (2)	160	2.25	1.48	G. İçi	490.74	521	1.41			
	Lise (3)	161	2.10	1.32	Toplam	481.54					
Mesleki Kıdem	0-5 yıl (1)	179	2.26	1.55	G. Arası	1.80	3	1.48	1.82	.56	-
	6-10 yıl (2)	163	2.24	1.49	G. İçi	785.03	521	1.44			
	11 yıl ve + (3)	182	2.27	1.61	Toplam	762.27					

* $p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin yönetsel kindarlık algıları öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ($F=1.77$; $p=.00 < .05$) belirlenmiştir. Buna göre, öğretmenlerin yönetsel kindarlık algı düzeyi, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}= 2.29$) ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}= 2.25$) puanları, lisede görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}= 2.10$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yönetsel kindarlık algıları öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre ($F=1.82$; $p=.56 > .05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin yönetsel kindarlık algıları öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre benzerdir.

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmalarının görev yapılan okul türü ve mesleki kıdem değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için varyans homojenliği test edilmiştir. Varyansların homojenliği testi sonuçları; okul türü değişkeni için Levene=.061; $p=.792$, mesleki kıdem değişkeni için Levene=.043; $p=.664$ olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre varyansların homojen olduğu ifade edilebilir. Bu aşamadan sonra varyans analizi yapılmış olup, analiz sonuçlarına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşmalarının Görev Yapılan Okul Türü ve Mesleki Kıdem Değişkenlerine Göre Analizi (ANOVA)

Değişken	n	\bar{X}	Ss	V.K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p	Fark
Görev Yapılan Okul Türü	İlkokul (1)	203	2.19	1.38	G. Arası	3.58	3	1.45		
	Ortaokul (2)	160	2.20	1.40	G. İçi	325.17	521	1.31	2.73	.00*
	Lise (3)	161	2.33	1.56	Toplam	328.80				
Mesleki Kıdem	0-5 yıl (1)	179	2.97	1.55	G. Arası	4.13	3	2.33		
	6-10 yıl (2)	163	3.05	1.62	G. İçi	395.40	521	1.84	3.72	.00*
	11 yıl + (3)	182	3.15	1.71	Toplam	397.59				

* p< .05

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaları görev yapılan okul türüne değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (F=2.73; p=.00<.05). Buna göre, lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaları (\bar{X} = 2.33), ortaokulda görev yapan öğretmenlere (\bar{X} = 2.20) göre ve ilkokulda görev yapan öğretmenlere (\bar{X} = 2.19) göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaları mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği (F=3.72; p=.00<.05) sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri (\bar{X} = 3.15), 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere (\bar{X} = 2.97) göre ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere (\bar{X} = 3.05) göre daha yüksektir.

3.3. Öğretmenlerin Yönetmel Kindarlık Algıları ve Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Öğretmenlerin yönetmel kindarlık algıları ile örgütsel yabancılaşmaları ve alt boyutları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson's korelasyon analizi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Yönetmel Kindarlık Algıları ve Örgütsel Yabancılaşmaları Pearson's Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçek ve Boyutları	Yönetmel Kindarlık Algıları
Örgütsel Yabancılaşma	.67*
Güçsüzlük	.66*
Anlamsızlık	.70*
Yalıtılmışlık	.63*
Okula Yabancılaşma	.60*

* p< .05

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin yönetmel kindarlık algıları ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaları ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak farklı düzeylerde pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin yönetmel kindarlık

algıları ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu ifade edilebilir.

Bulgularda öğretmenlerin yönetsel kindarlık algılarının, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma alt boyutu olan anlamsızlık boyutu ile yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkili, diğer tüm alt boyutlar ile orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğu görülmüştür.

Araştırmada öğretmenlerin yönetsel kindarlık algılarının örgütsel yabancılaşmalarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin yönetsel kindarlık algıları öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmalarının ne kadarını açıkladığının belirlenmesi amacıyla basit regresyon analizi yapılmıştır.

Öğretmenlerin yönetsel kindarlık algılarının öğretmenlerin yabancılaşmalarını açıklama düzeyine ilişkin sonuçlar Tablo 7' de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Yönetsel Kindarlık Algılarının Örgütsel Yabancılaşmalarını Yordamasına Yönelik Basit Regresyon Analizi

Yordanan Değişken	Örgütsel Yabancılaşma					
Yordayıcı Değişken	B	ShB	β	t	p	r
Yönetsel Kindarlık	.30	.054	.34	11.88	.00	.61
	$R = .67$		$R^2 = .45$			
	F=363.28		p = .00			

Tablo 7' de yordayıcı değişken olan yönetsel kindarlık ile yordanan değişken örgütsel yabancılaşma arasındaki ikili korelasyon değerleri incelendiğinde, yönetsel kindarlık ile örgütsel yabancılaşma arasında istatistiksel olarak pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki ($r = .61$) olduğu belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin yönetsel kindarlık algısının örgütsel yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısı olduğu ifade edilebilir ($R^2 = .45$). Bu sonuca göre, öğretmenlerin yönetsel kindarlık algıları öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmalarının toplam varyansının %45'ini açıkladığını söylemek mümkündür.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul yöneticilerinin kindarlık davranışlarını nasıl algıladıkları ve okula yabancılaşma düzeyleri betimlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin genel olarak yönetsel kindarlık davranışlarını düşük düzeyde sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuca göre örnekleme alınan öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki okul yöneticilerinin pek kindar davranışlar sergilemediklerini, bunun aksine daha çok affedici tutumda olduklarını düşündükleri ifade edilebilir. Bu araştırma bulgusunu destekleyen Elma (2019), araştırmasında öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetsel kindarlıklarının düşük düzeyde algıladıklarını bildirmiştir. Burada görüldüğü gibi örnekleme alınan öğretmenlerin çalıştıkları okullarda görev yapan okul yöneticilerinin affedici tutumda oldukları yorumu yapılabilir.

Araştırmada erkek ve kadın öğretmenler arasında kindarlık davranışlarına ilişkin algılarının farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Sonuç olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetsel kindarlık davranışlarına ilişkin algılarının erkek ve kadın öğretmenler arasında benzer olduğu bulgusu alanyazında yer alan araştırmalarla

örtüşmektedir (Bracht ve Zylbersztejn, 2018; Elma, 2019; Gegekoğlu, 2021; Varol Bilgin, 2021). Alanyazında konuyla ilgili yapılan bazı araştırmalarda ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okul yöneticilerinin daha kindar olduklarını ifade etmişlerdir (Anacleto'd Almeida, 2014; Göksu, 2018; Marcus ve diğerleri, 2014; Rodgers ve Dahling, 2017; Whisman ve Freidman, 1998; Yılmaz, 2019). Bu açıdan alan yazında yer alan çalışma bulgularında farklılık olduğu görülmektedir. Gelecekteki araştırmalarda bu farklılığın kaynakladığı nedenlerin araştırılması gerektiği önerilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki kademeleri açısından okul müdürünün yönetsel kindarlık davranışlarına ilişkin algılarının farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Araştırmamızda mesleki çalışma süresinin yönetsel kindarlık üzerinde bir farklılık oluşturup oluşturmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre, öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetsel kindarlık davranışlarına ilişkin algılarının onların mesleki çalışma sürelerine göre değişmediğini söylemek mümkündür. Bu sonuç Elma (2019) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Alanyazındaki bazı araştırmalarda ise yaş ilerledikçe kindarlık davranışlarının azaldığı ifade edilmektedir (Anacleto'd Almeida, 2014; Marcus ve diğerleri, 2014; Yılmaz, 2019). Bu araştırmada ise, öğretmenlerin mesleki kademelerinin yöneticilerinin kindarlık davranışlarına ilişkin algılarını etkilemediği görülmüştür.

Araştırmada öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü açısından okul müdürünün yönetsel kindarlık davranışlarına ilişkin algılarının farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu açıdan okul türü değişkeninin yönetsel kindarlık üzerinde bir farklılık oluşturup oluşturmadığını inceledik. Sonuç olarak, öğretmenlerin çalıştıkları okul yöneticilerinin yönetsel kindarlık davranışlarına ilişkin algılarının görev yaptıkları okul türüne göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Buna göre, ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin kindar davranışlarını orta düzeyde; liselerde görev yapan öğretmenlerin ise düşük düzeyde algıladıkları tespit edilmiştir. Bu bulguya göre liselerde görev yapan okul yöneticilerinin, ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerine göre okul işlerinde daha affedici davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Elma (2019) ise araştırmasında okul öncesi öğretmeni, sınıf öğretmeni ve ortaokullarda görevli branş öğretmenlerin liselerdeki öğretmenlere göre okul yöneticilerinin kindarlık davranışlarını daha yüksek düzeyde algıladıklarını ifade etmiştir. Bu araştırmada da ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okul yöneticilerinin yönetsel kindarlık davranışlarına ilişkin algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okula yabancılaşma algı düzeyi ortalamalarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre öğretmenlerin genel olarak okula yabancılaşma yaşadıkları söylenebilir. Araştırmadan elde edilen öğretmenlerin çalıştıkları okula karşı yabancılaşma düzeyinin orta düzeyde olduğu bulgusunun alanyazında yer alan bazı araştırma bulgularıyla benzer olduğu görülmüştür (Demirel Yazıcı, 2019; Doğan, 2021). Alanyazındaki bazı araştırmalarda öğretmenlerin okula yabancılaşma düzeyinin düşük olduğu görülmektedir (Akın Kösterelioğlu, 2011; Elma, 2003; Eryılmaz, 2010; Kartal, 2019; Kayaalp, 2019; Kınık, 2010; Kovancı, 2020). Yine özel eğitim öğretmenlerinin diğer genel bilgi dersi öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadıkları tespit edilmiştir (Shoho ve Katims, 1998).

Araştırmada öğretmenlerin görev yaptıkları okula ilişkin yabancılaşma düzeyinin cinsiyetleri bakımından farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Çünkü merak ettiğimiz erkek öğretmenler mi yoksa kadın öğretmenler mi daha fazla yabancılaşma yaşıyorlar. Araştırma bulguları öğretmenlerin okula ilişkin yabancılaşma düzeylerinin cinsiyetleri bakımından farklılık göstermediğini göstermiştir. Bu bulgu erkek ve kadın öğretmenlerin okullarına karşı olan yabancılaşmalarının benzer düzeyde olduğunu işaret etmektedir. Alanyazın taramasında ulaşılan bazı araştırmalarda buna benzer bulgular elde edildiği görülmüştür (Akın Kösterelioğlu, 2011; Demirel Yazıcı, 2019; Doğan, 2021; Eryılmaz, 2010; Schlicte ve diğerleri, 2005; Trent, 2001). Bunun yanı sıra ulaşılan bazı araştırmalarda erkek öğretmenlerin okullarına karşı yabancılaşma düzeyi daha yüksek bulunmuşken (Ataş ve Ayık,

2013; Kartal, 2019; Sandidge, 2002), bazılarında ise kadın öğretmenlerin yabancılaşma düzeyi daha yüksek bulgulanmıştır (Kınık, 2010; Şirin, 2009).

Araştırmada öğretmenlerin okula karşı yabancılaşma algıları, mesleki kıdemleri açısından incelenmiştir. Çünkü mesleki kıdem ile örgütsel yabancılaşma arasında ilişki olduğu varsayılmıştır. Elde edilen bulgular, mesleki kıdeme bağlı olarak yabancılaşma düzeyinin de arttığını göstermiştir. Buna göre, daha yüksek mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin daha fazla yabancılaşma yaşadıkları söylenebilir. Alanyazında bu bulguyu destekleyen bazı araştırmalarda öğretmenlerin yabancılaşmalarının mesleki kıdeme göre farklılık gösterdiği (Şimşek ve diğerleri, 2012; Celep, 2008; Doğan, 2021; Elma, 2003; Erdem, 2014; Kahveci, 2015; Yılmaz ve Sarpkaya, 2009) ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra Akpolat ve Oğuz (2015), Celep (2008), Erdem (2014), Kahveci (2015), Yılmaz ve Sarpkaya (2009) ve Kesik ve Cömert (2014) meslekteki kıdemi az olanların yüksek kıdemli öğretmenlere göre daha fazla okula yabancılaştıkları tespit edilmiştir. Bu araştırma bulgularında ise bunun aksine çalışma süresi arttıkça yabancılaşmanın da arttığı görülmüştür. Alanyazında yapılan bazı araştırmalarda ise öğretmenlerin okula yabancılaşma düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre değişmediği görülmüştür (Demirel Yazıcı, 2019; Eryılmaz, 2010; Kartal, 2019; Kınık, 2010; Şirin, 2009).

Araştırmada öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre yabancılaşma düzeylerinin farklılık gösterip göstermedine bakılmıştır. Çünkü okul türü açısından öğretmenlerin yabancılaşma düzeyinde farklılık olduğu varsayılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin okula karşı yabancılaşmalarının görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir. Araştırmada öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre yabancılaşma düzeyinin farklılık gösterdiği alanyazında yer alan bazı araştırma bulgularıyla örtüşmektedir (Doğan, 2011; Eryılmaz, 2010; Kahveci, 2015; Kınık, 2010). Bulgularda liselerde görev yapan öğretmenlerin ilkokullarda ve ortaokullarda görevli öğretmenlere göre okula yabancılaşma düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan liselerde görevli öğretmenlerin çalıştıkları okula karşı yabancılaşmalarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bunun aksine alanyazında bazı araştırmalarda öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri görev yaptıkları okulun türüne göre değişmediği bulgulanmıştır (Agarwal ve Ramaswami, 1993; Johnson ve Ellet, 1992).

Araştırmada son olarak yönetsel kindarlık ile örgütsel yabancılaşma arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Çünkü alanyazında öğretmenlerin yabancılaşma düzeyi ile örgütsel sinizm, örgütsel adalet, kaotik liderlik, yıldırma (mobbing), örgütsel güven, okul kültürü ve okul iklimi, iş yaşam kalitesi ve özyeterlik gibi bazı örgütsel ve kişilik özelliklerinin ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu açıdan yöneticilerin yönetsel kindarlık davranışlarının öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyini de artırdığı varsayılmıştır. Sonuç olarak, katılımcıların yönetsel kindarlık davranışlarına ilişkin algıları ile örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre, yöneticilerin sergilediği kindarlık davranışlarının öğretmenlerin görev yaptıkları okula karşı yabancılaşmalarını artıracaklarını söylemek mümkündür. İlgili alanyazında okul yöneticilerinin yönetsel kindarlık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Bu anlamda okul yöneticilerinin kindarlık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaları arasındaki ilişkiyi betimleyen daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre birbiriyle ilişkili olduğu belirlenen, yabancılaşma yaşayan öğretmenlerin yabancılaşma sebepleri ile okul yöneticilerinin kindarlık davranışlarının temel sebeplerinin ortaya çıkarılması için nitel yöntemli araştırmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Abaslı, K. (2018). *Örgütsel dışlanma, işe yabancılaşma ve örgütsel sinizm ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Agarwal, S., & Ramaswami, S. N. (1993). Affective organizational commitment of salespeople: An expanded model. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 13(2), 49-70.
- Akın Kösterelioğlu, M. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin yaşam kalitesi ile yabancılaşması arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Akpolat, T., & Oğuz, E. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinde örgütsel sinizmin işe yabancılaşma düzeyine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 947-971. <https://doi.org/10.17860/efd.81842>
- Akpolat, T., & Oğuz, E. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinde örgütsel sinizmin işe yabancılaşma düzeyine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 947-971.
- Anacleto d'Almeida, A.F. (2014). *Spiteful strategies, he ontogeny and the practice of spite in human interaction: An experimental game theory approach and empirical applications* (Unpublished Doctoral Thesis). Universidade Nova De Lisboa - Faculty of Social Sciences and Humanities, Portekiz.
- Ataş, Ö., & Ayık, A. (2013). Öğretmen adaylarında okula yabancılaşma. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 103-122.
- Atkinson, A. A., Waterhouse, J. H., Wells, R. B. (1997). A stakeholder approach to strategic performance measurement. *Sloan Management Review*, 38(3), 25-37.
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin kişilik tipleri ile mesleğe yabancılaşma arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 491-506. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-613930>
- Babür, S. (2009). *Turizm sektöründe örgütsel yabancılaşma: Antalya beş yıldızlı konaklama işletmelerine yönelik bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Başaran İ. E. (1998). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetimsel davranış*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bracht, J., & Zylbersztejn, A. (2018). Moral judgments, gender, and antisocial preferences: An experimental study. *Theory and Decision*, 85(3-4), 389-406.
- Can, E., & Gündüz, Y. (2021). Öğretmenlerin Güç Mesafesi ve Öz Yeterlik Algıları ile İşe Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1173-1189. <https://doi.org/10.24315/tred.780782>
- Celep, B. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Demir, Ö., & Çamlı, Ö. (2011). Öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama okullarında karşılaşılan sorunların sınıf ve okul öncesi öğretmenliği öğrenci görüşleri çerçevesinde incelenmesi: Nitel bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 117-139.
- Demirel Yazıcı, S. (2019). *Algılanan örgüt ikliminin işe yabancılaşma ile ilişkisi (Milli Eğitim Bakanlığı örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, Ü., & Aslan, M. (2021). Öğretmenlerin kaotik liderlik, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modellemesi ile

- incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 460-485. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1061369>
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Elma, C. (2019). Teachers' perceptions on school managers' spiteful behaviours. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19(83), 57-81.
- Emir, S. (2012). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Erdem, M. (2014). İş yaşamı kalitesinin işe yabancılaşmayı yordama düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2),1-26.
- Eryılmaz A. (2010). *Lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eryılmaz, A., & Burgaz, B. (2011). Özel ve resmi lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 271-286.
- Gegekoğlu, Ş. (2021). *Okul müdürlerinin kindarlık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Samsun.
- Göksu, Y. T. (2018). *Üniversite öğrencilerinin kindarlık duygu durumu ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Güneri, M. B. (2010). *Öğretim elemanlarının maruz kaldıkları yıldırma (mobbing) davranışlarının işe yabancılaşmaları üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Hollinger, R. C. (1986). Acts against the workplace: Social bonding and employee deviance. *Deviant Behavior*, 7(1), 53-75.
- Johnson, B. L., & Ellet, C. D. (1992). Analyses of school level learning environments: centralized decision-making, teacher work alienation and organizational effectiveness. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 4, 20-24.
- Kahveci, G. (2015). *Okullarda örgüt kültürü, örgütsel güven, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkiler*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, M. (2019). *Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Kayaalp, E. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel sessizlik, örgütsel yalnızlık ve örgütsel yabancılaşma algılarının örgütsel sinizm düzeyleriyle ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kayaalp, E., & Özdemir, T. Y. (2020). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik, örgütsel yalnızlık ve örgütsel yabancılaşma algılarının örgütsel sinizm düzeyleriyle ilişkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 101-113. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.157>
- Kesik, F., & Cömert, M. (2014). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 27-46.

- Kınık, F. Ş. F. (2010). *Öğretmenlerin yabancılaşma algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kıral, B., & Nayır, F. (2019). Akademisyen görüşlerine göre akademide kin tutma. *Yükseköğretim Dergisi*, 9(3), 1-13.
- Koçyiğit, M., & Tekel, E. (2021). Akademik örgütlerde Kindarlık Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 547-568.
- Kongar, E. (1979). *Toplumsal değişim kuramları ve Türkiye gerçeği*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Korkmaz, M., & Çevik, M. S. (2017). Ortaöğretim kurumlarında örgüt kültürü ile yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(4), 675-716. Doi: 10.14527/kuey.2017.021
- Kovancı, M. (2020). Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının örgütsel yabancılaşma davranışları ile ilişkisi. *Dünya Multidisipliner Araştırmalar Dergisi*, 1, 96-124.
- Kösterelioğlu, M. A. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ile işe yabancılaşması arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kurtulmuş, M., & Karabıyık, H. (2016). Algılanan örgütsel adaletin öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 5(2), 459-477. <https://doi.org/10.14686/buefad.v5i2.5000175962>
- Marcus, D. K., Zeigler-Hill, V., Mercer, S. H., & Norris, A. L. (2014). The psychology of spite and the measurement of spitefulness. *Psychological Assessment*, 26(2), 563-574.
- Robinson, S. L., & Bennett, R. J. (1995). A typology of deviant workplace behaviors: A multidimensional scaling study. *Academy of Management Journal*, 38(2), 555-572.
- Rodgers, C. & Dahling, J. J. (2018). Self-regulatory correlates of spitefulness. *Personality and Individual Differences*, 123, 257-259.
- Salerno, R. (2003). *Landscapes of abandonment: Capitalism, modernity and estrangement*, New York: State University of New York Press.
- Sandidge, W. V. (2002). *Teacher alienation and plans to stay*. Unpublished Doctoral Thesis, The University of Virginia, Virginia.
- Schlichte, J., Yssel, N., & Merbler, J. (2005). Pathways to burnout: Case studies in teacher isolation and alienation. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 50(1), 35-40. <https://doi.org/10.3200/PSFL.50.1.35-40>
- Seeman, M. (1967). On personal consequences of alienation in work. *American Sociological Review*, 32(2), 273-285.
- Selbi, A. (2019). *Okul müdürlerinin kullandıkları liderlik stilleri ve örgütsel adalet davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel yabancılaşmalarını yordama derecesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Shoho, A. R., & Katims, D. S. (1998). Perceptions of alienation among special and general education teachers. *Paper Presented at The Annual Meeting of the American Educational Research Association*, ED:419319.
- Somer, O., Korkmaz, M., & Tatar, A. (2002). Beş faktör kişilik envanterinin geliştirilmesi-I: Ölçek ve alt ölçeklerinin oluşturulması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(49), 21-33.

- Spector, P. E., Fox, S., & Domagalski, T. (2006). Emotions, violence, and counterproductive work behaviors. In E. K. Kelloway, J. Barling, & J. J. Hurrell (Eds.), *Handbook of workplace violence* (pp. 29–46). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Şimşek, H., Balay, R., & Şimşek, A. S. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinde mesleki yabancılaşma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 53-72.
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A., Akgeçici, T. & Fettahlıoğlu, T. (2006). *Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi araştırması*. Atatürk Üniversitesi İİBF, 14. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Erzurum.
- Şirin, E. F. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(4), 164-177.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics*. New York: Harper Collins.
- Temel, C. (2010). *Beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Trent, F. (2001). *Aliens in the classroom?*. Biennial Meeting of The Society for Research in Child Development, 1, 10-15.
- Uysaler, A. L. (2010). *Örgütsel yabancılaşmanın örgütsel bağlılık, iş tatmini ve işten ayrılma eğilimi ile bağlantısı ve yabancılaşma yönetimi*. Yüksek Lisans Tezi, Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Varol Bilgin, K. (2021). *Okul müdürlerinin kindarlık davranışları ile öğretmenlerin sessizlik algıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Watson, TJ, & Harris, P. (1999). *The emergent manager*. London: Sage Publications.
- Whisman, M. A., & Friedman, M. A. (1998). Interpersonal problem behaviors associated with dysfunctional attitudes. *Cognitive Therapy and Research*, 22(2), 149-160.
- Yıldız, K., Akgün, N., & Yıldız, S. (2013). İşe yabancılaşma ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *International Journal of Social Science*, 6(6), 1253-1284.
- Yılmaz, H. (2019). Kindarlık ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması ve kindarlığın demografik faktörlerle ilişkisi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 50-66.
- Yılmaz, S., & Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 314-333.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Educational organizations are structures created to enable people to receive education. In these organizations, people achieve organizational goals by coming together and coordinating. While the behaviors and attitudes of the employees in the organizational structure affect the organization positively or negatively, the negative organizational behaviors also negatively affect the quality of the education system.

Resentment, which is one of the negative behaviors that occur in educational organizations, is defined as a person's determined attitude to harm others, regardless of the cost (Yılmaz, 2019).

Alienation occurs as individuals experience powerlessness, find life meaningless, do not obey the rules, are isolated from the environment and ultimately alienate the individual from himself (Seeman, 1967).

The perceptions of teachers, who are the most important stakeholders in the functioning of our education system, regarding the school and the profession are considered important in terms of the functioning of the system and the realization of its purpose. The negative attitudes of teachers towards the school they work in cause big problems that will make themselves, the organization and the work they do meaningless and cause them to isolate from everything. In this respect, the aim of this study is to determine the perceptions of organizational spitefulness and organizational alienation, which are the leading negative attitudes of teachers, and to reveal the level of the relationship between these perceptions. In this context, the sub-problems of the research were formed as follows:

- What is the teachers' perception of organizational spitefulness?
- What is the teachers' levels of organizational alienation?
- Do teachers' perceptions of organizational spitefulness differ according to their demographic characteristics (gender, seniority, type of school they work at)?
- Do teachers' levels of organizational alienation differ according to their demographic characteristics (gender, seniority, type of school they work at)?
- What is the relationship between teachers' levels of organizational spitefulness and organizational alienation?

Methods

The aim of this study is to examine the relationship between teachers' spitefulness and organizational alienation. Relational scanning model was used in the research, and relational scanning models are the research model in which two or more variables change together and/or the degree of change is tried to be determined (Karasar, 2010).

The universe of the research consists of 6.024 teachers working in public schools in Malatya province Yeşilyurt in the 2021-2022 academic year. The sample of the study consists of 524 teachers working in 44 schools selected by simple random sampling method from the population.

During the data collection process, two different scales were used to determine the relationship between teachers' spitefulness perceptions and their organizational alienation. The first of the scales used in data collection was the Managerial Resentment Scale, which was developed by Elma (2019) and consists of 26 items, in order to determine the level of spitefulness of managers. The second data collection tool used in the study is the Teachers' Work Alienation Scale developed by Elma (2003).

In the study, t-test and one-way analysis of variance were conducted, which is suitable for the demographic characteristics of teachers' perceptions of spitefulness and organizational alienation, according to the number of groups. Pearson's correlation analysis was used to determine the relationship between the variables. In addition, with simple regression analysis, it was tried to determine the percentage of teachers' perception of spitefulness explaining their organizational alienation.

Results

When the research findings are analyzed the averages of teachers' organizational alienation, it is seen that the score is (\bar{X} =3.03) and medium level. When the organizational alienation of teachers is examined in terms of sub-dimensions, their scores in the powerlessness sub-dimension (\bar{X} =3.00) and medium level, the scores in the meaninglessness sub-dimension (\bar{X} =3.15) and medium level, the scores in the isolation sub-dimension (\bar{X} =2.98) and medium

level. It was determined that the scores in the alienation sub-dimension were ($\bar{X}=2.97$) and moderate.

Teachers' perceptions of organizational spitefulness and organizational alienation do not show a statistically significant difference according to the gender variable.

It was determined that the organizational spitefulness of the managers differed significantly according to the school level variable of the teachers. It was determined that the organizational spitefulness of the managers did not show a statistically significant difference according to the professional seniority variable of the teachers.

In addition, when the correlation values between the predictive variable, organizational greed, and the predicted variable, organizational alienation, were examined, a positive and moderate relationship ($r= .61$) was determined between organizational spitefulness and organizational alienation. Based on this finding, it can be stated that the perception of organizational spitefulness is a significant predictor of organizational alienation. It is possible to say that organizational spitefulness of managers explains 45% of the total variance of teachers' organizational alienation.

Discussion and Conclusion

In this study, it has been tried to describe how the teachers perceive the grudge behaviors of the school managers working in the schools where they work and the level of alienation from the school. In the findings obtained in the analyzes made in this context, it was seen that the teachers participating in the research and the school managers in the schools they work in generally exhibited low level of managerial spitefulness.

Kimya Eğitime Yönelik Mobil Uygulamalar

Mobile Applications for Chemistry Education

Yıldızay AYYILDIZ¹, Öznur KARABULUT²

¹ Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Torbalı Meslek Yüksekokulu, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, yildizay.ayyildiz@deu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0003-0984-6224>)

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, oznurkarabulut15@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-7242-8546>)

Geliş Tarihi: 02.06.2022

Kabul Tarihi: 25.10.2022

ÖZ

Fen eğitimi alanında, kimya eğitimi önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle kimya dersi kapsamında pek çok soyut ve zor kavram içeren konuların olması, öğrenci zihninde kavram yanlışlarının yaygın olarak oluşmasına sebep olmaktadır. Bu bağlamda, kimya derslerinde görsel ve üç boyutlu öğrenme son derece büyük öneme sahip olmuş ve kimya eğitime hizmet etmek adına pek çok mobil uygulama geliştirilmiştir. Bu araştırmanın amacı, Apple ve Google Play sanal mağazaları üzerinde bulunan kimya dersine ait mobil uygulamaları tanıtmak, erişimlerini kolaylaştırmak ve bu uygulamaların indirilme sayıları ile kullanıcı puanlarına yönelik bilgiler sunmaktır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda, kimya dersine yönelik toplam 63 adet mobil uygulama 11 farklı kategoride çalışmaya dahil edilmiştir. İncelenen verilere içerik analizi yapılarak sonuçlar sayısallaştırılmıştır. Analizler sonucunda, ele alınan kategorilerde yüksek değerlendirme puanına sahip mobil uygulamaların mevcut olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İndirilme sayılarına bakıldığında, kimya dersinin somutlaştırılarak öğrenilmesinde mobil uygulamalara olan ilginin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında bu mobil uygulamaların tanıtımları yapılarak, üretilen karekodlarla erişim kolaylığına katkı sağlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kimya eğitimi, mobil uygulamalar, eğitim teknolojisi.

ABSTRACT

Chemistry education has an important place in the field of science education. Especially, the fact that there are many abstract and difficult concepts within the scope of chemistry course can cause misconceptions to occur very commonly in the minds of students. In this context, visual and three-dimensional learning in chemistry courses is of great importance, and many mobile applications have been developed to serve chemistry education. The aim of this research is to introduce the mobile applications of chemistry course on Apple and Google Play virtual stores, to facilitate their access, and to provide information on the number of downloads and user scores of these applications. As a result of the evaluations, a total of 63 mobile applications for the chemistry course were included in 11 different categories. Content analysis was performed on the analyzed data. As a result of the content analysis, it was concluded that there are applications with high evaluation scores in the considered categories. Considering the number of downloads, it was concluded that there is a great interest in mobile applications in concretizing the chemistry lesson. In addition, these applications were promoted, and a contribution was made to the ease of access with the prepared QR codes.

Keywords: Chemistry education, mobile applications, education technology.

GİRİŞ

1970’li yıllardan itibaren teknolojik gelişmeler büyük bir hız kazanmıştır. Teknolojinin hızlı gelişimi ve bilginin sürekli değişim göstermesi, eğitim alanında da yeni bir çağın açılmasına neden olmuştur. Bilim ve teknoloji çağı olarak tanımlayabileceğimiz yeni eğitim süreci “eğitim teknolojileri” olarak ifade edilmektedir. Eğitim teknolojilerindeki hızlı ilerlemeler, ilköğretimden yükseköğretime kadar tüm eğitim aşamalarını olumlu yönde etkilemiştir. Teknoloji ve eğitimin bir araya getirilmesi, yeni öğrenme-öğretme süreçleri oluşmasına ve bunun paralelinde yeni anlayış ve yeni kavramların eğitime girmesine neden olmuştur. Bu durum, eğitim ve öğretim alanında farklı materyaller ve farklı ortamların gelişmesi ve desteklenmesi sürecini de başlatmıştır. Bu sürece ait gelişimlere ve değişimlere ayak uydurma konusunda teknoloji ve teknolojik cihazları etkili bir şekilde kullanmak büyük önem taşımaktadır. Eğitim hayatını kolaylaştırmanın yanı sıra, dönüştürme potansiyeli taşıyan ve giderek yaygınlaşan eğitim teknolojileri, kablosuz internet, akıllı telefon, tablet bilgisayar ve bulut bilişim gibi teknolojilerle etkinliklerini gün geçtikçe artırmaktadır (Solmaz ve Gökçearslan, 2016). Bu teknolojilerin bir getirisi olan mobil öğrenme ise son on yılda hızla yaygınlaşmıştır.

Mobil öğrenme, mobil uygulama ve e-öğrenme alanlarını bir araya getiren güçlü bir öğrenme platformudur. Crompton (2013), mobil öğrenmeyi bireylerin elektronik cihazlar ve internet kullanarak, sosyal-içerik etkileşimi yoluyla çok yönlü bağlamda bilgiyi almasına olanak sağlayan bir platform olarak tanımlamıştır. Diğer bir deyişle mobil öğrenme; mobil cihazların kullanıldığı, öğrenci merkezli teknoloji tabanlı bir öğrenme yaklaşımıdır (Winters, 2006). Mobil öğrenmenin tarihsel gelişiminin 1970’lere kadar uzandığı görülmektedir (Crompton, 2014; Kantaroğlu ve Akbıyık, 2017; Kukulska-Hulme, Sharples, Milrad, Arnedillo-Sánchez ve Vavoula, 2009). Özellikle akıllı telefonların, dizüstü ve tablet bilgisayarların hız kapasitelerindeki artış ile internet hızının-erişiminin artması mobil öğrenme platformunun hızlı bir gelişim göstermesine katkı sağlamıştır (Traxler, 2005). Son yıllarda tüm dünyayı etkisi altına alan pandemi nedeni ile sosyal hayattaki değişimler dijital okur yazarlık yetisini arttırdığından, mobil öğrenme araçlarının daha sık kullanıldığı küresel dijitalleşme istatistiklerinden de kolayca anlaşılmaktadır. 2022 yılının ilk ayında yayınlanan küresel dijitalleşme istatistiklerine göre, dünya nüfusu 7 milyar 910 milyona ulaşmıştır. Toplam nüfusun %67,1’lik kısmını oluşturan 5 milyar 310 milyon kişi aktif cep telefonu kullanıcısı iken, toplam nüfusun %62,5’lik kısmına tekabül eden 4 milyar 950 milyon kişi internet kullanıcısıdır. Toplam nüfusun %58,4’lük kısmı yani 4 milyar 620 milyon kişi ise aktif sosyal medya kullanıcısı olarak istatistiklerde yer almaktadır. 2021 verilerine bakıldığında, son bir yılda yeni mobil kullanıcı sayısı 95 milyon artmıştır. Son bir yıla göre internet kullanıcıları %4 yani 194 milyon kişi artarken, küresel sosyal medya kullanıcıları 2021’de 424 milyon yeni kullanıcının sosyal medyaya katılmasıyla %10’dan fazla bir büyüme göstermiştir (Digital Global Overview Report, 2021, 2022).

Küresel dijitalleşme istatistiklerinin sonuçlarından da rahatça anlaşılacağı üzere dünya çok hızlı bir şekilde dijitalleşmeye devam etmektedir. Endüstri çağından dijital çağa geçişin gerçekleşmekte olduğu bu dönüşüm sürecinde öğrenme, sınıf ortamı sınırlarını aşarak geniş kitleleri etkileyecek boyutlara ulaşmıştır. Bilgi artışındaki hız ile bireylerin artık bir alana özgü özel bilgilerle donatılmasının yanı sıra değişen bilgi birikimine ayak uydurması da beklenmektedir. Gelişen teknolojiye uyum sağlamak için eğitim alanında yenilik ve değişiklikler yapmak kaçınılmazdır.

Mobil öğrenme, yer ve zamana bağlı olmaksızın anında bilgiye ulaşmayı sağlaması açısından formal ve informal eğitimi birbirine entegre etmektedir. Mobil öğrenmenin sunduğu bu avantajlar Kimya Eğitimine de katkılar sağlamaktadır. Kavram yanılgılarının yaygın olarak karşılaşıldığı kimya alanında bilgiyi ölçen oyun temelli mobil uygulamalar arasında; semboller ya da eğlenceli görüntüler, şekil, alegorik ya da illüstratif modellerin kullanıldığı eğlence temelli mobil uygulamalar (Spies ve Schätz, 2006), hareketli temsiller ve simülasyon içeren

animasyonlu uygulamalar (Stith, 2004), iki boyutlu ve üç boyutlu görseller içeren görsel temelli uygulamalar (Höst, Larsson, Olson ve Tibell, 2013) yer almaktadır.

Fonseca, Zacarias ve Figueiredo, 2021 yılında yayınladıkları çalışmalarında, organik kimya konusunda hazırlanan “Milage Learn” isimli mobil uygulamayı ele alarak mobil uygulamaların, üniversite öğrencilerine katkı sağlayıp sağlamadığını araştırmışlardır. Araştırmaya elektronik anket üzerinden katılan öğrenciler, ele alınan mobil uygulamanın özellikle final sınavlarına büyük katkı sağladığını belirtmişlerdir. Mobil uygulamalar konusunda bir başka çalışmayı alanyazına kazandıran Bozkurt (2015) ise araştırmasında mobil uygulamaları, mobil araçları, mobil öğrenmenin gerekçelerini, mobil öğrenme projelerini, mobil öğrenme ve eğitim konularını ele almıştır. Çalışmanın sonucunda mobil öğrenmenin çok hızlı gelişim gösteren bir alan olduğuna vurgu yaparak, öğrenmenin ve teknolojinin bir araya getirilmesinin ve kültürel bağlamda incelenmesinin ilgili alanyazına katkı sağlayacağına vurgu yapmıştır. Ewais, Hodrob, Maree ve Jaradat (2021) tarafından hazırlanan çalışmada ise ilkökul düzeyinde kimya eğitimi alan öğrencilerin elementleri doğru ve hızlı öğrenmede mobil uygulamaların büyük katkı sağladığı ortaya koyulmuştur. Nikolopoulou ve Kousloglou, 2019 yılında yayınlanan çalışmalarında, Yunanistan’da ortaokul düzeyinde eğitim alan öğrencilerin fen derslerinde mobil uygulamalardan destek almasının öğrenimlerine olan katkılarını araştırmışlardır. Çalışmanın sonucunda, mobil uygulamaların, öğrencilerin her zaman, her yerde öğrenmelerini kolaylaştırdığına vurgu yapmışlardır. Bununla birlikte, çevrimiçi simülasyonların artırılması gerektiği ile ilgili önerilerde bulunmuşlardır. Odabasi, Uzunboylu, Popova, Kosarenko ve Ishmuradova (2019) mobil uygulamalar konusunda yürüttükleri çalışmalarında, öğrenciler ve eğitimciler arasında son yıllarda büyük ilgi gören mobil uygulamaların fen alanındaki yerini ortaya koymak adına bibliyometrik bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda, mobil öğrenmenin özellikle biyoloji ve kimya bilim dallarının da bulunduğu fen alanında hızla yaygınlaşarak öğrenmeye olumlu katkılar sağladığı yargısına varılmıştır. Prasetyo, Ikhsan ve Sari (2014) çalışmalarında, lise düzeyindeki kimya dersi kapsamında yer alan asit-baz, tampon çözelti ve tuz hidrolizi konularında mobil uygulamanın öğrenmeye katkılarını ortaya koymayı hedeflemiştir. Araştırmada yapılan anket çalışmaları sonucunda öğrencilerin mobil uygulamaları ilginç, eğlenceli ve keyifli buldukları sonucuna varılmıştır. Ergüney tarafından 2017 yılında yürütülen çalışmada, mobil öğrenmenin uzaktan eğitime sağladığı katkılar incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, mobil öğrenmenin, tek başına yetersiz kalacağı ancak yüz yüze eğitimi destekleyici ve tamamlayıcı bir rol üstlendiği yargısına varılmıştır. Keengwe ve Bhargava (2014) yürüttükleri çalışmada mobil öğrenmenin pedolojik faydalarını incelemiştir. Çalışma sonucunda mobil teknolojilerin eğitime büyük katkılar sağladığı, sosyo-kültürel açıdan küresel eğitime entegre edilebileceği sonucuna varmışlardır. Avcı ve Taşdemir (2019) çalışmalarında, kendileri tarafından tasarlanan “Unity 3D” oyun motorunu tanıtmışlardır. Unity 3D’nin fen bilimleri dersi içerisinde bulunan periyodik tablo konusunda görsel-eğitsel bir sanal ve artırılmış gerçeklik (karma) yarattığını savunan yazarlar, tasarlanan oyunun fen bilgisi dersinde periyodik tablo konusunu gören öğrenciler tarafından etkin ve başarılı bir şekilde kullanıldığını belirtmişlerdir. Ercan ve Sönmez (2021) “Kimya Her Yerde” ünitesine yönelik mobil öğrenme uygulamalarının öğrenci başarısına etkisini incelemiştir. İncelemeler 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, bir devlet okulunda 10.sınıftaki 32 deney ve 32 kontrol olmak üzere toplam 64 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Testlerle toplanan veriler istatistik programı ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları irdelendiğinde ön test akademik başarı testi, çevre ve mobil öğrenme tutum ölçekleri gruplar arasında anlamlı bir fark yokken, kimya tutum ölçeği açısından anlamlı farkın kontrol grubu lehine olduğu görülmüştür. Son test sonuçlarına göre ise; akademik başarı testi, çevre ve kimya dersi tutum ölçekleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak mobil öğrenme tutumuna karşı gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öte yandan anlamlı farklılık olmasa da deney grubunun ortalama puanında artış olduğu belirlenmiştir. Özbay ve Bilici, 2020 yılında yayınladıkları çalışmalarında fen bilimleri öğretmenlerinin mobil uygulamaları nasıl kullandıklarını ortaya koymayı hedeflemiştir. Çalışmanın sonucunda,

çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının mobil uygulamaları; öğretimi zenginleştirme, derse aktif katılımı sağlama, veri toplama, veri paylaşma, öğrenciler ile iletişim amaçlı kullandıkları tespit edilmiştir.

Alanyazın incelemeleri sonucunda, mobil uygulamalar konusunda yapılan çalışmaların genellikle mobil uygulamaların eğitime katkıları, eğitime olumlu etkileri ve mobil uygulamaları geliştirmek için yapılması gereken iyileştirmeler üzerinde yoğunlaştığı anlaşılmıştır. Bununla birlikte, kimya dersi alanında sanal mağazalarda yer alan mobil uygulamaların, içerikleri ve kategorilerine göre öğrenciler tarafından ne kadar tercih edilir oldukları, hangi kategorilerde mobil uygulamaların daha sık tercih edildiği gibi bilgilerin yer aldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada; kimya eğitiminde kullanılacak Apple ve Google Play sanal mağazalarında yer alan mobil uygulamaları kategorize ederek tanıtmak, tüm kullanıcılar için erişimlerini kolaylaştırmak ve bu uygulamaların indirilme sayıları ile kullanıcı puanlarını ortaya koymak hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, kimya derslerinde hangi mobil uygulamalara daha çok ihtiyaç duyulduğu ve hangilerinin daha çok beğenildiğinin ortaya konulmasıyla öğretmenlerde farkındalık yaratılması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

2.1.Araştırma Modeli

Bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi, bir olgu ya da durum hakkında bilgi içeren materyallerin analizidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Nitel araştırmalarda doküman incelemesi tek başına kullanılabilirdiği gibi, diğer veri toplama yöntemleriyle de birlikte kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmada öncelikle sanal mağazalarda kimya dersine yönelik mobil uygulama taraması yapılmış, bulunan veriler sayısal hesaplamalarla değerlendirilmiştir.

2.2. Veri Toplama ve Analizi

Araştırmada, Türkiye’de en çok kullanılan akıllı telefonlarda bulunan iOS ve Android işletim sistemlerinin uygulamalarının yer aldığı sanal mağazalar seçilmiştir. Seçilen Apple ve Google Play sanal mağazalarında bulunan kimya dersine yönelik mobil uygulamalar içerik analizi yapılarak incelenmiştir. Uygulamaların sunulduğu Apple ve Google Play sanal mağazalarında; eğitimin her kademesinde yer alan kimya derslerindeki konu başlıkları (Atom ve Periyodik Sistem; Atom Modelleri, Kimyasal Hesaplamalar; Semboller, Formüller ve Denklemler; Organik Kimya vb.), temel-soyut kavramlar (atom, molekül, mol, orbital, kimyasal bağ, asit, baz vb.), kimya laboratuvarı, kimya oyunları vb. tek tek anahtar kelime olarak kullanılarak hem Türkçe hem de İngilizce olarak detaylı tarama yapılmıştır. Tarama yapılırken uygulama seçiminde ilk koşul olarak, uygulamanın mobil uygulama niteliğinde olmasına dikkat edilmiştir.



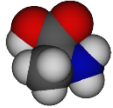
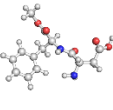
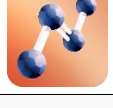



Araştırma sürecinde ilk olarak sanal mağazalarda uygulamaların yer ayrıldığı kategoriler (eğitim, oyun vb.) incelenerek tüm uygulamaların tek tek açılıp açıklamalarının okunması ve araştırma amacına yönelik olan uygulamaların seçilmesi sağlanmıştır. Daha sonra araştırmanın amacı kapsamında kimya eğitiminde kullanılacak ve daha önce kullanıcılar tarafından indirilip en az 100 üzerinde indirme sayısı bulunan veya 5 üzerinden en az 3 puan alan 63 adet mobil uygulama çalışmaya dahil edilerek bu uygulamalar içeriklerine göre kategorilere ayrılmıştır. Uygulamaların kategorilere göre dağılımları 2 uzman tarafından bağımsız olarak yapılmış ve belirlenen uzman görüşleri arasındaki uyum yüzdesi %96 olarak hesaplanmıştır (Şencan, 2005). Analiz sonucunda araştırma kapsamına alınan 63 adet mobil uygulama, kullanım amacına göre aşağıdaki 11 kategori altında gruplandırılmıştır:

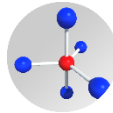
- Moleküler İzleyiciler ve Modelleme Uygulamaları (Tablo 1)
- Moleküler Çizim Uygulamaları (Tablo 2)

- Periyodik Tablo Uygulamaları (Tablo 3)
- Laboratuvar Uygulamaları (Tablo 4)
- Öğretim ve Gösteri Uygulamaları (Tablo 5)
- Oyun Uygulamaları (Tablo 6)
- Kimya Dersi Uygulamaları (Tablo 7)
- Flashcard Uygulamaları (Tablo 8)
- Test-Sınav Uygulamaları (Tablo 9)
- Hesaplama Uygulamaları (Tablo 10)
- Artırılmış Gerçeklik (AR) ve Sanal Gerçeklik (VR) Uygulamaları (Tablo 11)



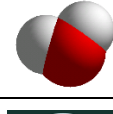

Kimya derslerine yönelik araştırılan mobil uygulamaların çalışma kapsamında incelenen kategorilerine göre açıklamaları ve logoları Tablo 1-11’de sunulmuştur.

Tablo 1. Moleküler İzleyiciler ve Modellemeye Yönelik Mobil Uygulamalar



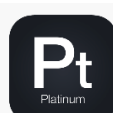

No	Uygulama İsmi	Uygulama Açıklaması	Uygulama Logosu
1	AR Atom Visualizer for ARCore	Atom modellerinin artırılmış gerçeklik ile görünmesini sağlayarak atomların görselleştirilmesine yardımcı olur.	
2	Atom	Proton, nötron ve elektron sayılarının değişiminin, atomun özelliklerini nasıl etkilediğini gösteren bir atom modeli simülasyonudur.	
3	Molecule 3D	3D molekül yapısını gösteren moleküler bir görüntüleyicidir. Farklı stereo modları ile karmaşık moleküllerin uzay yapısının anlaşılmasına yardımcı olur.	
4	Chemical Detectives	Farklı moleküller için sunulan molekül büyüklüğü, fonksiyonel grup ve atom sayısı gibi ipuçlarıyla molekülün yapısının çözülmesini sağlar.	
5	ModelAR Organic Chemistry	Organik kimya alanında güçlü bir 3D modelleme aracıdır. Uygulamada moleküller oluşturularak AR ile kimyasal yapıları keşfedilebilir.	
6	3D Molekül Manzaralı İyi Kimya Uygulaması	3D stereo farklı modlarda moleküllerin 3 boyutlu yapısını gösteren, bir molekül izleyici ve görüntüleyicisidir.	
7	WebMO	Kullanıcıların molekülleri 3 boyutlu olarak oluşturmasına ve görüntülenmesine, orbitalleri ve simetri elemanlarını görselleştirmesine, harici veri tabanlarından kimyasal bilgileri ve özellikleri aramasına ve son teknoloji hesaplamalı kimya programlarına erişmesine olanak tanır.	
8	Molecules that changed the World	Su, karbondioksit ve amonyak gibi dünyayı değiştiren moleküllerin bilimsel gerçeklerini ve ilginç hikayelerini aktarmayı amaçlamaktadır.	










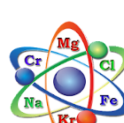

9	3D VSEPR	VSEPR modellerinin şekillerinin 3D olarak görselleştirilmesine ve öğrencilerin kimyayı daha anlamlı bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olur.	
---	----------	--	---

Tablo 2. Moleküler Çizime Yönelik Mobil Uygulamalar







No	Uygulama İsmi	Uygulama Açıklaması	Uygulama Logosu
10	KingDraw: Chemical Station	Bileşiklerin özelliklerini analiz etmek, kimyasal yapılarını IUPAC adlarına dönüştürmek, 3D modellerini görüntülemek vb. için kullanılan bir kimyasal çizim düzenleyicisidir.	
11	Hueckel Molecular Orbital HMO	π -delokalizasyon moleküllerde π -elektronların moleküler yörüngelerinin enerjilerinin belirlenmesi için atomik orbitallerin ve moleküler orbitallerin basit doğrusal bir kombinasyonunu gösteren Hückel moleküler yörünge teorisine yönelik bir uygulamadır.	
12	Molecular Constructor	Molekül oluşturmak için kullanılacak bir 3D modelleme yazılımıdır. Uygulama ile molekül tasarımı ve geometrisi optimize edilebilir.	
13	Molecolarium	Moleküllerin formülleri üzerinde gerçek zamanlı bir tarama yapılmasına ve formüllerdeki tehlike türü piktogramların görülmesine olanak tanır.	

Tablo 3. Periyodik Tabloya Yönelik Mobil Uygulamalar

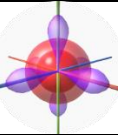


No	Uygulama İsmi	Uygulama Açıklaması	Uygulama Logosu
14	Periyodik Tablo 2021. Cebinizdeki Kimya	Mendeleev'in periyodik tablosu ile büyüleyici kimya dünyasına girilip dünyanın nasıl işlediğinin öğrenilmesine yardımcı olacak etkileşimli bir uygulamadır. Elementler hakkında gerekli tüm bilgilerin hızlıca öğrenilmesine olanak tanır.	
15	Periodic Table	Periyodik tablodaki elementlerin kimyasal davranışlarını analiz etmek için faydalı bir çerçeve sağlar.	
16	Periyodik Tablo 2021(Kimya)	Periyodik tablonun IUPAC tarafından onaylı uzun formatını ve çözünürlük tablosunu içerir. Elementleri; toprak alkali metaller, ametaller, alkali metaller, halojenler, geçiş metalleri, soygazlar, yarıiletkenler, lantanitler, yarı metaller ve aktinidler olmak üzere 10 kategoride sıralamaya olanak tanır.	
17	Kimya	Periyodik tabloda elementleri bulmayı eğlenceli hale getiren, kimyasal reaksiyonların denklemlerinin yer aldığı, organik ve inorganik kimya konularında yardımcı olan bir uygulamadır.	

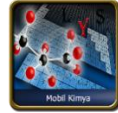

18	Periyodik Tablo Bilim Genç	Periyodik tablodaki her bir elementin niceliksel özelliklerinin yanı sıra keşfine dair ilginç bilgileri, ismini nereden aldığını, günlük hayattaki kullanım alanlarını, insan vücuduna etkilerini ve bilimsel amaçlı nasıl kullanıldığını açıklayan bir uygulamadır.	
19	Periodic Table	Elementlerin doğada buldukları hallerinin ve kullanıldıkları nesnelerin görsel ve videoları mevcut olup sadece öğrenciler için değil öğretmenler için de ideal olan görsel açıdan zengin bir periyodik tablo uygulamasıdır.	
20	Periyodik Tablo 2022 - Kimya	2022'de tasarlanmış olan yeni bir uygulama olup birçok bilimle iç içe olan kimyanın en temel konularından biri olan periyodik tablo ve elementlerine yöneliktir.	
21	Periyodik Tablo 2022 PRO	Bir periyodik tablodan daha fazlasını gösteren bu uygulama; demir neden ve nasıl paslanır, kalay neden paslanmaz, vücuttaki yiyeceklere ne olur, neden bir tuz çözeltisi elektrik akımını iletirken şeker çözeltisi iletmez gibi sorulara cevap verir.	
22	Periyodik tablo (kimya)	Periyodik tabloyu renklendirerek grupların daha net görülmesini sağlar. Her element için atomik kütle, elektronegatiflik, elektron konfigürasyonu vb. özellikler hakkında bilgiler içerir.	
23	Periodic Table	Periyodik tablodaki 118 kimyasal elementin özelliklerinin tüm detaylarıyla öğrenilmesine ve öğrenilenlerin küçük sınavlarla test edilmesine yardımcı olur.	
24	Periodic Table 2022: Chemistry	Elementleri pek çok kimyasal özelliğe göre sınıflandıran, günlük ve bilimsel kullanımlarını içeren, tüm elementlerin görsellerinin aynı anda görülmesine yardımcı olan bir periyodik tablo uygulamasıdır.	
25	Periodic Table Educalabs	Etkileşimli 3D görselleştirme ile elementlerin periyodik özellikleri ve davranışları hakkında bilgiler verir.	
26	Kimya bilgisi	Periyodik tablo ve bazı periyodik özellikler ile kimyasal denklemleri içeren, ayrıca farklı dillerde sürümleri bulunan bir uygulamadır.	
27	Periyodik Tablo - Oyna Öğren	Kimyasal elementlerin öğrenilmesini kolaylaştırmak için dört farklı test yapısı içeren dört adet oyun içermektedir. Kullanıcıların kendilerini test ederek elementlerdeki başarı puanını ve öğrenme düzeylerini takip edebilmelerini sağlar.	
28	Periodic Table	Molekül tasarlamada kullanılan bir 3D modelleme yazılımıdır.	

Tablo 4. Laboratuvara Yönelik Mobil Uygulamalar

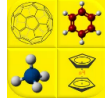
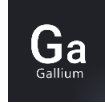

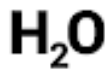


No	Uygulama İsmi	Uygulama Açıklaması	Uygulama Logosu
29	BEAKER-Mix Chemicals	150'den fazla kimyasal ile sanal ortamda deney yapılmasını sağlayan, akıllı cihazları laboratuvara dönüştüren bir uygulamadır.	
30	Chemistry Lab - ChemEx 3D	Elektronların bulunduğu orbitaller ve çekirdeklerin etrafındaki orbitallerin nasıl düzenlendiği gibi konularda atomik yapıların görselleştirilmesine yardımcı olur.	
31	BEAKER by THIX	150 farklı kimyasal ile deney yapabileceğiniz sanal bir laboratuvar uygulamasıdır. Bu uygulama ile deney tüpünü tutabilir, sallayabilir, ısıtabilir, kapağını kapatabilir, içerisine kimyasallar ekleyebilir, boşaltabilir ya da tüpün içeriğini başka bir kaba aktararak deneyler yapabilirsiniz.	
32	Toca Lab: Elements	Renkli ve heyecan verici bilim dünyasını keşfederek periyodik tablodaki 118 elementle tanışmanızı sağlar. Ayrıca bu elementlerle hangi deneyleri yapabileceğinizi eğlenceli bir şekilde keşfedebilirsiniz.	
33	Genel Kimya Laboratuvarı II	Zenginleştirilmiş içerikler, teorik bilgiler, orijinal görseller, her deney için video gösterimleri içeren bir mobil uygulamadır.	
34	Unreal Chemist - Chemistry Lab	Kimya laboratuvarı deneylerini, akıllı cihazlarda gerçeğine yakın bir şekilde yapmanıza olanak sağlayan bir uygulamadır. Bu mobil uygulama ile kimyasalları karıştırabilir, nasıl reaksiyon verdiklerini görebilir, tuzları renkli alevlerle yakabilir ve hangi renkleri yaydığını görmek için elementleri ısıtabilirsiniz.	

Tablo 5. Öğretim ve Gösteriye Yönelik Mobil Uygulamalar

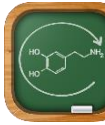

No	Uygulama İsmi	Uygulama Açıklaması	Uygulama Logosu
35	Sanal Orbitalleri 3D Kimya	Yörüngelerin daha kolay ve somut olarak anlaşılmasına destek veren bir mobil uygulamadır.	
36	MEL Science: a science lap app	Farklı yaş ve bilim geçmişine sahip öğrencilerin ev okulu etkinlikleri ile fen laboratuvarı deney oyunları için uygun, moleküllerin 3D yapısını görselleştiren bir uygulamadır.	
37	Kimya Budur	Lise kimya müfredatına uygun notlar içeren ve güncel TYT, AYT konularını kapsayan bir mobil uygulamadır.	


38	Mobil Kimya	Tüm kimya konularını içeren ve öğrencilerin kimya dersini kolay kavramalarını amaçlayan bir eğitim uygulamasıdır.	
39	TYT AYT Kimya Konuları Anlatım	Tüm kimya konularının özet halinde anlatıldığı ve yüzlerce formül içeren bir mobil uygulamadır.	

Tablo 6. Oyuna Yönelik Mobil Uygulamalar


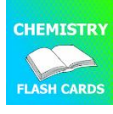


No	Uygulama İsmi	Uygulama Açıklaması	Uygulama Logosu
40	Chemical Substances: Chem-Quiz	Kimya dersleri, sınavları ve kimya olimpiyatları için hazırlanmış kapsamlı bir uygulamadır. İngilizce, Almanca, İspanyolca başta olmak üzere 12 dile çevrilmiştir. Böylece kimyasal bileşiklerin isimleri yabancı dillerde de öğrenilebilir.	
41	Periyodik Tablo - Game	Periyodik tabloyu farklı seviyelerdeki oyunlarla, eğlenerek öğretmeyi hedefleyen bir uygulamadır.	
42	Kimya Oyunu - Periyodik Tablo	118 element ile kimya oyunu oynayarak elementleri öğretmeyi ve pekiştirmeyi hedefleyen bir mobil uygulamadır.	
43	Kimyasal Formüller Sınav	Kimyasal formülleri oyun oynayarak öğreten bir uygulamadır.	
44	Molecule - a chemistry puzzle	Atomlardan moleküller oluşturarak görsel-uzaysal yeteneğin test edilebileceği, en az sayıda adımla bir çözüm yolu bulabilmek için dünya çapındaki oyuncularla yarışılacak bir mobil uygulamadır.	
45	Chemistry Lab : Compounds Game	Kimyasal bileşikler ve kimyasal formüller hakkında bilgi edinmenin eğlenceli olmasını hedefleyen bir oyunla öğrenme uygulamasıdır.	

Tablo 7. Kimya Dersine Yönelik Mobil Uygulamalar




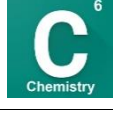

No	Uygulama İsmi	Uygulama Açıklaması	Uygulama Logosu
46	Chemistry Lab	Organik kimya reaksiyonlarını ezberlemek yerine eğlenerek öğrenmeyi sağlayan bir mobil uygulamadır.	
47	9. Sınıf Tüm Dersler Test Çöz	9. sınıf müfredatı ile uyumlu olan ve kimya dersi yanında matematik, edebiyat, fizik, biyoloji, tarih ve coğrafya derslerinin ders notları, testleri ve konu anlatımları ile öğrencileri destekleyen bir mobil uygulamadır.	

48	Eokultv: Konu Anlatımı ve Soru	Ders anlatımı ve soru çözümlerini video ile anlatarak öğrenmeyi kolaylaştıran bir mobil uygulamadır.	
----	--------------------------------	--	---

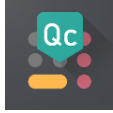


Tablo 8. Flashcarda Yönelik Mobil Uygulamalar

No	Uygulama İsmi	Uygulama Açıklaması	Uygulama Logosu
49	Organic Chemistry Flashcards	Kimya bilgisinin, soru-cevap şeklindeki bilgi kartlarıyla öğrenci zihnine doğru olarak yerleşmesine katkılar sağlayan bir mobil uygulamadır.	
50	Chemistry Flashcards 2022 Ed	Gerçeğe yakın hazırlanmış sınav sorularıyla, bilginin pekiştirilmesine ve sınav becerilerinin artırılmasına yönelik hazırlanmış bir mobil uygulama türüdür.	
51	Kimya Bilgi Kartları	Kimya dersi içeriklerinin eğlenerek öğrenilmesini hedefleyen, ayrıca YKS puan hesaplama modülünden herhangi bir deneme sınavına ait sonuçların yazılarak puanın hesaplanmasını sağlayan bir uygulamadır.	
52	Organik Kimya Bileşenleri	Organik kimya bileşenlerinin kartlarla öğrenilmesine yardımcı olan bir uygulamadır. Kartları döndürerek asit-baz bileşenlerinin hafızada yer etmesini sağlar.	




Tablo 9. Test-Sınava Yönelik Mobil Uygulamalar

No	Uygulama İsmi	Uygulama Açıklaması	Uygulama Logosu
53	Kimya Uygulaması	Kimya bilgilerini pekiştirerek, hızlı ve pratik soru çözme becerisi kazandırmaya yönelik bir mobil uygulamadır.	
54	Chemistry Quiz & eBook	Pratik anlatımlarla kimya bilgisini pekiştirmenin ardından sınava yönelik soruların çözüldüğü bir mobil uygulama türüdür.	
55	9. Sınıf 10. Sınıf 11. Sınıf Kimya	9., 10. ve 11. sınıflara yönelik kimya konularını videolarla anlatan ve online testler içeren bir mobil uygulamadır.	
56	Chemistry Quiz	118 kimyasal elementin ve bunlardan oluşabilecek çeşitli bileşiklerin pratik şekilde öğrenilmesini sağlayan bir mobil uygulamadır.	
57	Kimyasal Simgeler Sınav	Kimyasal elementlerin isimlerinin ve simgelerinin hızlı şekilde öğrenimini destekleyen bir uygulamadır.	

Tablo 10. Hesaplamaya Yönelik Mobil Uygulamalar

No	Uygulama İsmi	Uygulama Açıklaması	Uygulama Logosu
58	Hızlı Kimya: Hesap Makinesi	Molar kütle, çözünürlük, kütlece yüzde bileşimi, ampirik formül bulmak ve grafiklerle verileri görselleştirmek için kullanılmaktadır.	
59	Molar Mass Calculator	Mol kütlesi ve toplam molar kütle yüzdelerini hesaplamakta kullanılan bir uygulamadır.	
60	Molculator	Elementler için IUPAC verileri ile molekül ağırlıklarını otomatik hesaplar ve kimyasal formüllerin hızlı ve kolay bir şekilde görülmesini sağlar.	













Tablo 11. AR ve VR'ye Yönelik Mobil Uygulamalar

















No	Uygulama İsmi	Uygulama Açıklaması	Uygulama Logosu
61	ANSTO XR	Yeni AR deneyimi olup proton, nötron ve elektron dünyasını keşfetmek için periyodik tabloyu aydınlatır ve 21. yüzyılda bilim ve endüstri için ne kadar faydalı olduğunu gösterir.	
62	RAppChemistry: AR	Tüm elementlerin atomik yapısının daha basit, didaktik ve eğlenceli bir şekilde öğrenilmesine olanak sağlayan artırılmış gerçeklik uygulamasıdır.	
63	MEL VR Science Simulations	Kimya ve fizik alanlarını kapsayan bir dizi bilim simülasyonu, ders ve laboratuvar uygulamasıdır. Okul müfredatına uyacak şekilde tasarlanan sanal gerçeklik, çalışmayı etkileşimli ve sürükleyici bir deneyime dönüştürerek öğrenmeyi eğlenceli hale getirir.	


















Araştırma kapsamında ayrıca, ele alınan mobil uygulamalara erişilebilirlik açısından kullanıcılara kolaylık sağlanması amacıyla karekodlar üretilmiştir. Tablo 12’de Apple ve Google Play sanal mağazalarında yer alan uygulamaların 27.04.2022 tarihinde yapılan çalışmalar sonucunda kategorilerine göre indirilme sayılarına, kullanıcılarından 5 üzerinden aldıkları değerlendirme puanlarına ve hazırlanan karekodlarına yer verilmiştir. Bununla birlikte, uygulama içeriği incelendiğinde uygulamaların sanal mağazada sunulma tarihleri yerine güncellenme tarihlerine erişimin olması nedeniyle, tarihler çalışma kapsamına alınamamıştır. Ancak bulguların güvenilirliği açısından bu çalışmada, uygulamaların sanal mağazada sunulmasından itibaren geçen sürenin, indirilme sayısına etkisi olup olmadığı da araştırılmıştır. Araştırmalar isimlerinden sanal mağazaya giriş tarihleri kolayca anlaşılabilen ve aynı kategoride yer alan 3 mobil uygulama üzerinde gerçekleştirilmiş olup bu uygulamalar “Periyodik Tablo 2022 - Kimya”, “Periodic Table 2022: Chemistry” ile “Periyodik Tablo 2021. Cebinizdeki Kimya”dır. Öncelikli olarak aynı tarihte (18 Şubat 2022) kullanıma açılan “Periyodik Tablo 2022 - Kimya” ve “Periodic Table 2022: Chemistry” uygulamaları karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda, “Periyodik Tablo 2022 - Kimya” uygulamasının 5.000.000 üzerinde kullanıcı, “Periodic Table 2022: Chemistry” uygulamasının ise yalnızca 10.000 üzerine kullanıcı tarafından indirildiği görülmüştür (Tablo 12). Bu iki örnek kullanıma açılma tarihinin, indirilme sayısı üzerinde etkili olmadığı sonucunu göstermektedir. Diğer karşılaştırma ise farklı


















yıllarda kullanıma açılan “Periyodik Tablo 2022 - Kimya” ile “Periyodik Tablo 2021. Cebinizdeki Kimya” isimli uygulamalar arasında yapılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda ise, 18 Şubat 2022 tarihinde kullanıma açılan “Periyodik Tablo 2022 - Kimya” uygulamasının indirilme sayısının 5.000.000 üzerinde olduğu görülürken, bir önceki yıl kullanıma açılan “Periyodik Tablo 2021. Cebinizdeki Kimya” uygulamasının indirilme sayısının 1.000.000 üzerinde olduğu belirlenmiştir (Tablo 12). Sonuç olarak bu durum, mobil uygulamaların kullanıma açılma tarihlerinden itibaren geçen sürecin indirilme sayıları üzerinde etkili olmadığı kanısını güçlendirmiştir.

Tablo 12. Kimya Eğitiminde Kullanılan Mobil Uygulamaların Kategorilerine Göre İndirilme Sayıları, Kullanıcı Puanları ve Karekodları

Uygulama Kategorisi	No	Uygulama İsmi	İndirilme Sayısı	Kullanıcı Puanı (1 – 5 puan)	Uygulama Karekodu
Moleküler İzleyiciler ve Modelleme Uygulamaları	1	AR Atom Visualizer for ARCore	100.000+	4,9	
	2	Atom	10.000+	Erişim yok	
	3	Molecule 3D	50.000+	Erişim yok	
	4	Chemical Detectives	10.000+	Erişim yok	
	5	ModelAR Organic Chemistry	10.000+	Erişim yok	
	6	3D Molekül Manzaralı İyi Kimya Uygulaması	Erişim yok	3,0	
	7	WebMO	10.000+	Erişim yok	
	8	Molecules that changed the World	Erişim yok	3,7	
	9	3D VSEPR	50.000+	3,9	
Moleküler Çizim Uygulamaları	10	KingDraw: Chemical Station	100.000+	4,8	
	11	Hueckel Molecular Orbital HMO	10.000+	Erişim yok	
	12	Molecular Constructor	100.000+	4,3	

	13	Molecolarium	10.000+	Erişim yok	
	14	Periyodik Tablo 2021. Cebinizdeki Kimya	1.000.000+	4,6	
	15	Periodic Table	1.000.000+	3,8	
	16	Periyodik Tablo 2021(Kimya)	Erişim yok	4,9	
	17	Kimya	Erişim yok	4,6	
	18	Periyodik Tablo Bilim Genç	Erişim yok	4,8	
	19	Periodic Table	Erişim yok	4,3	
	20	Periyodik Tablo 2022 - Kimya	5.000.000+	4,9	
Periyodik Tablo Uygulamaları	21	Periyodik Tablo 2022 PRO	100.000+	4,9	
	22	Periyodik tablo (kimya)	10.000+	Erişim yok	
	23	Periodic Table	10.000+	5,0	
	24	Periodic Table 2022: Chemistry	10.000+	5,0	
	25	Periodic Table Educalabs	100.000+	4,6	
	26	Kimya bilgisi	Erişim yok	3,0	
	27	Periyodik Tablo - Oyna Öğren	1.000+	Erişim yok	
	28	Periodic Table	100.000+	Erişim yok	

Laboratuvar Uygulamaları	29	BEAKER-Mix Chemicals	1.000.000+	4,0	
	30	Chemistry Lab - ChemEx 3D	100+	Erişim yok	
	31	BEAKER by THIX	Erişim yok	4,3	
	32	Toca Lab: Elements	Erişim yok	4,1	
	33	Genel Kimya Laboratuvarı II	100+	5,0	
	34	Unreal Chemist - Chemistry Lab	5.000+	5,0	
Öğretim ve Gösteri Uygulamaları	35	Sanal Orbital 3D Kimya	100.000+	4,6	
	36	MEL Science: a science lap app	100.000+	Erişim yok	
	37	Kimya Budur	5.000+	3,8	
	38	Mobil Kimya	10.000+	4,4	
	39	TYT AYT Kimya Konuları Anlatım	50.000+	3,9	
Oyun Uygulamaları	40	Chemical Substances: Chem-Quiz	1.000.000+	4,3	
	41	Periyodik Tablo - Game	100.000+	4,4	
	42	Kimya Oyunu - Periyodik Tablo	Erişim yok	4,5	
	43	Kimyasal Formüller Sınav	Erişim yok	5,0	
	44	Molecule - a chemistry puzzle	5.000+	5,0	
	45	Chemistry Lab : Compounds Game	50.000+	5,0	

Kimya Dersi Uygulamaları	46	Chemistry Lab	100.000+	4,5	
	47	9. Sınıf Tüm Dersler Test Çöz	10.000+	4,3	
	48	Eokultv: Konu Anlatımı ve Soru	10.000+	3,8	
Flashcard Uygulamaları	49	Organic Chemistry Flashcards	100.000+	4,6	
	50	Chemistry Flashcards 2022 Ed	100+	Erişim yok	
	51	Kimya Bilgi Kartları	100+	5,0	
	52	Organik Kimya Bileşenleri	100+	5,0	
Test-Sınav Uygulamaları	53	Kimya Uygulaması	10.000+	5,0	
	54	Chemistry Quiz & eBook	100.000+	Erişim yok	
	55	9. Sınıf 10. Sınıf 11. Sınıf Kimya	500+	Erişim yok	
	56	Chemistry Quiz	10.000+	Erişim yok	
	57	Kimyasal Simgeler Sınav	50.000+	5,0	
Hesaplama Uygulamaları	58	Hızlı Kimya: Hesap Makinesi	1.000.000+	5,0	
	59	Molar Mass Calculator	100.000+	5,0	
	60	Molculator	100.000+	5,0	
AR ve VR Uygulamaları	61	ANSTO XR	1.000+	Erişim yok	
	62	RAppChemistry: AR	10.000+	Erişim yok	



Mobil uygulamaların kullanıcı memnuniyetlerini gösteren puanları ve indirilme sayılarına göre yapılan analiz sonuçları ayrıntılı olarak Bulgular başlığı altında sunulmuştur.

BULGULAR

Kullanıcı değerlendirmelerini ifade eden puan aralıkları dikkate alınarak yapılan analizlere ait elde edilen bulgular Tablo 13'te verilmiştir. Çalışma kapsamında ele alınan 63 mobil uygulamanın 19'unun kullanıcı puanına erişim olmadığından Tablo 13'teki istatistiklere dahil edilememiştir. Ayrıca Artırılmış ve Sanal Gerçeklik Uygulamaları kategorisinde değerlendirilen "ANSTO XR", "RAppChemistry: AR" ile "MEL VR Science Simulations" isimli uygulamaların da sırasıyla 1.000, 10.000 ve 10.000 üzerinde indirilme sayıları olmasına rağmen, hiçbirinde memnuniyet puanlarına erişim yapılamadığından yorumlara Artırılmış ve Sanal Gerçeklik Uygulamaları kategorisi dahil edilememiştir.

Tablo 13. Kullanıcıların Değerlendirmelerine Göre Mobil Uygulamaların Analizi

Uygulama No	Kullanıcı Puanı (1 – 5 puan)	Uygulama Sayısı	Beğenilme Oranı (%)
6, 26	3,0 – 3,5	2	4,55
8, 9, 15, 37, 39, 48	3,5 – 4,0	6	13,64
12, 19, 29, 31, 32, 38, 40, 41, 47	4,0 – 4,5	9	20,45
1, 10, 14, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 25, 33, 34, 35, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 51, 52, 53, 57, 58, 59, 60	4,5 – 5,0	27	61,36

Uygulamaların indirilme sayılarına göre yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara ait sonuçlar Tablo 14'te sunulmuştur. Tabloda verilen indirilme oranlarına ait yüzdelerin hesaplanmasında 11 adet erişimi olmayan uygulama dikkate alınamamıştır.

Tablo 14. Kullanıcıların İndirme Sayılarına Göre Mobil Uygulamaların Analizi

Uygulama No	İndirilme Sayısı	Uygulama Sayısı	İndirilme Oranı (%)
30, 33, 50, 51, 52	100+	5	9,62
55	500+	1	1,92
27, 61	1.000+	2	3,85
34, 37, 44	5.000+	3	5,77
2, 4, 5, 7, 11, 13, 22, 23, 24, 38, 47, 48, 53, 56, 62, 63	10.000+	16	30,77
3, 9, 39, 45, 57	50.000+	5	9,62
1, 10, 12, 21, 25, 28, 35, 36, 41, 46, 49, 54, 59, 60	100.000+	14	26,92
14, 15, 26, 40, 58	1.000.000+	5	9,62
20	5.000.000+	1	1,92

Tablo 13 ve Tablo 14 incelendiğinde 5.000.000 üzerinde indirilme sayısına sahip ve kullanıcılarından 5 puan üzerinden 4,9 puan alan Periyodik Tablo Uygulamaları kategorisinde ele alınan "Periyodik Tablo 2022 - Kimya" isimli uygulama tartışmasız büyük bir başarıya sahiptir. "Periyodik Tablo 2022 - Kimya" uygulamasının, kimya dersini alan lise ve üniversite

öğrencilerine öncelikli olarak tavsiye edilecek uygulama olduğu açık bir şekilde anlaşılmaktadır.

1.000.000 üzerinde indirme alan ve bu indirmeler arasında 4,5 – 5 puanla yüksek beğeniye sahip olan mobil uygulamalar; Periyodik Tablo Uygulamaları kategorisinde ele alınan “Periyodik Tablo 2021. Cebinizdeki Kimya” ve Hesaplama Uygulamaları kategorisinde değerlendirilen “Hızlı Kimya: Hesap Makinesi” isimli uygulamadır.

100.000 üzerinde indirilme sayısına ulaşarak yine 4,5 – 5 puan olan en yüksek memnuniyet aralığında ise Moleküler Çizim Uygulamaları kategorisinde değerlendirilen “KingDraw: Chemical Station”, Moleküler İzleyiciler ve Modelleme Uygulamaları kategorisinde bulunan “AR Atom Visualizer for ARCore”, Periyodik Tablo Uygulamaları kategorisinde ele alınan “Periyodik Tablo 2022 PRO” ile “Periodic Table Educalabs”, Öğretim ve Gösteri Uygulamaları kategorisinde yer alan “Sanal Orbital 3D Kimya”, Kimya Dersi Uygulamaları kategorisinde bulunan “Chemistry Lab”, Flashcard Uygulamaları kategorisinde değerlendirilen “Organic Chemistry Flashcards”, Hesaplama Uygulamaları kategorisinden de “Molar Mass Calculator” ile “Molculator” isimli uygulamalar öne çıkmaktadır.

İndirilme sayısında 50.000 üzerine ulaşan uygulamalar arasında Oyun Uygulamaları kategorisinde yer alan “Chemistry Lab : Compounds Game” ve Test-Sınav Uygulamaları kategorisinde değerlendirilen “Kimyasal Simgeler Sınav” isimli uygulamalar 4,5 – 5 puan aralığında yer alarak yüksek memnuniyet oranlarına sahip uygulamalar olarak eğitime katkı sağlamaktadır.

10.000 üzeri kullanıcı sayısına ulaşarak memnuniyet derecesi 4,5 – 5 puan aralığında olan; Periyodik Tablo Uygulamaları kategorisinde incelenen “Periodic Table” ile “Periodic Table 2022: Chemistry” isimli uygulamalar ile Test-Sınav Uygulamaları kategorisinde yer alan “Kimya Uygulaması” isimli toplam 3 uygulama karşımıza çıkmaktadır.

4,5 – 5 puan aralığında memnuniyet değerine sahip olup 5.000 üzeri indirme alan mobil uygulamalar ise Oyun Uygulamaları kategorisinden “Molecule - a chemistry puzzle” ile Laboratuvar Uygulamaları kategorisinden “Unreal Chemist - Chemistry Lab” isimli uygulamalardır.

100 üzerinde indirme sayısı olan; Laboratuvar Uygulamaları kategorisinden “Genel Kimya Laboratuvarı II”, Flashcard Uygulamaları kategorisinden “Kimya Bilgi Kartları” ile “Organik Kimya Bileşenleri” isimli uygulamalar kullanıcılarından aldıkları 5,0 tam memnuniyet puanı ile dikkat çekmektedir. Bu uygulamalar indirilme sayıları az olmasına rağmen kullanıcılarının büyük beğenisini kazanmıştır.

Kategoriler bazında, memnuniyet değeri yüksek olan mobil uygulamalar ve indirilme sayıları, daha kolay anlaşılması açısından Tablo 15’te sunulmuştur. Kullanıcı memnuniyeti 4,5 – 5,0 puan aralığında olup indirilme sayılarına erişimin bulunmadığı 5 mobil uygulama Tablo 15’e dahil edilmemiştir.

Tablo 15. Kullanıcı Memnuniyeti 4,5 – 5,0 Puan Aralığındaki Mobil Uygulamalar

Kategori	Uygulama İsmi	İndirilme Sayısı
Periyodik Tablo Uygulamaları	Periyodik Tablo 2022 - Kimya	5.000.000+
	Periyodik Tablo 2021. Cebinizdeki Kimya	1.000.000+
	Periyodik Tablo 2022 PRO	100.000+
	Periodic Table Educalabs	100.000+
	Periodic Table	10.000+
	Periodic Table 2022: Chemistry	10.000+
Hesaplama Uygulamaları	Hızlı Kimya: Hesap Makinesi	1.000.000+
	Molar Mass Calculator	100.000+

	Molculator	100.000+
Moleküler Çizim Uygulamaları	KingDraw: Chemical Station	100.000+
Moleküler İzleyiciler ve Modelleme Uygulamaları	AR Atom Visualizer for ARCore	100.000+
Öğretim ve Gösteri Uygulamaları	Sanal Orbital 3D Kimya	100.000+
Kimya Dersi Uygulamaları	Chemistry Lab	100.000+
Oyun Uygulamaları	Chemistry Lab : Compounds Game	50.000+
	Molecule - a chemistry puzzle	5.000+
	Organic Chemistry Flashcards	100.000+
Flashcard Uygulamaları	Kimya Bilgi Kartları	100+
	Organik Kimya Bileşenleri	100+
	Kimyasal Simgeler Sınav	50.000+
Test-Sınav Uygulamaları	Kimya Uygulaması	10.000+
	Unreal Chemist - Chemistry Lab	5.000+
Laboratuvar Uygulamaları	Genel Kimya Laboratuvarı II	100+

Yapılan analizler sonucunda, kimya dersi alanında Periyodik Tablo kategorisinde yer alan mobil uygulamaların kullanıcılar tarafından çok daha fazla tercih edildiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, diğer kategorilerdeki indirilme sayılarına bakıldığında, kimya dersinin öğrenilmesi konusunda öğrencilerin mobil uygulamalardan oldukça fazla oranda yararlandıkları açıktır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitimin kalitesini artırmak için, öğretimin farklı yöntem ve tekniklerle desteklendiği ortamlar daha çok tercih edilmektedir. Mobil öğrenme, mobil uygulama ve e-öğrenme alanlarını birleştiren güçlü bir ortamdır. Bu nedenle gelecekte kullanılacak öğrenme süreçlerinde önemli bir paya sahip olması beklenmektedir. Mobil öğrenme ortamlarında öğretimi desteklemek amacıyla etkileşimli birçok mobil uygulama bulunmaktadır. Mobil uygulamalar sahip olduğu ulaşılabilirlik ve taşınabilirlik özelliği ile sınıf içinde gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerini sınıf ortamının dışına taşıyabilmektedir. Buna ek olarak yer ve zamana bağlı olmaksızın anında bilgiye ulaşmayı sağlayan teknolojik araçlarla, formal ve informal eğitimi birbirine entegre etmektedir. Öğrenci mobil uygulamalar sayesinde çevresiyle iş birliği yaparak, etkileşerek, geleneksel eğitimden daha farklı ve nitelikli bir öğrenme ortamına ulaşmaktadır (Güneş, Işık ve Çukurbaşı, 2015). Henüz yeni bir alan olmasına rağmen, eğitim ve öğretim süreçleri üzerine yapılan mobil öğrenme ortamlarıyla ilgili araştırmaların hızla yaygınlaştığı görülmektedir (Avcı ve Taşdemir, 2019; Bozkurt, 2015; Ercan ve Sönmez, 2021; Ergüney, 2017; Ewais ve diğerleri, 2021; Fonseca ve diğerleri, 2021; Keengwe ve Bhargava, 2014; Nikolopoulou ve Kousloglou, 2019; Odabasi ve diğerleri, 2019; Özbay ve Bilici, 2020; Prasetyo ve diğerleri, 2014). Bununla birlikte, mobil öğrenmede kullanılan uygulamaların fen eğitiminde öğrenme ortamlarını zenginleştirerek akademik başarıyı arttırması nedeniyle gerek öğrenciler gerekse öğretmenler için ayrı bir önem taşıdığı bilinmektedir (Falloon, 2017; Naik, 2017; Zydney ve Warner, 2016). Bu araştırmada; kimya eğitiminde kullanılabilecek mobil uygulamaları kategorize ederek tanıtmak, erişimlerini kolaylaştırmak ve bu uygulamaların indirilme sayıları ile kullanıcı puanlarını ortaya koymak hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, kimya derslerinde hangi mobil uygulamalara daha çok ihtiyaç duyulduğu ve hangilerinin daha çok beğenildiği ortaya konularak öğretmenlerde farkındalık yaratılması amaçlanmıştır.

Araştırma bulguları ışığında kimya alanındaki mobil uygulamaların indirilme sayılarına ilişkin veriler, eğitimcilere öğrencilerin kimya derslerinde hangi kategori ve konularda öğrenme

zorluğu çektiklerine ve mobil uygulamalardan ne kadar faydalandıklarına ilişkin bilgiler verebilir. Yapılan içerik analizleri sonucunda, özellikle periyodik tablo uygulamalarının öğrenciler tarafından yaygın olarak kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Genel olarak diğer kategorilere ait uygulamalardaki indirilme sayılarına bakıldığında ise, kimya dersi alan öğrencilerin eğitim süreçlerinde mobil uygulamalardan oldukça yoğun bir şekilde faydalandıkları kolayca anlaşılmaktadır. Kimya derslerinde mobil uygulamalara gösterilen bu yoğun ilginin; mobil uygulamaların, periyodik tablodaki elementlerin görsellerini, atom modellerini ve kimyasal bağ gibi anlaşılması zor olan pek çok soyut konu ve kavramı üç boyutlu modeller ile gösterebilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Naik, 2017). Mobil uygulamaların, bu konu ve kavramların öğrenci zihninde somutlaştırılabilmesi ve yeni bilgileri daha kolay yapılandırabilmelerine imkân sağlayarak anlamlı öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi açısından büyük öneme sahip olduğu çıkarımı yapılabilir. Bu araştırma sonuçlarının, daha önce mobil öğrenme ile ilgili yapılmış olan çalışmaların bulgularıyla bu bakımdan benzerlik gösterdiği söylenebilir (Avcı ve Taşdemir, 2019; Ewais ve diğerleri, 2021; Fonseca ve diğerleri, 2021; Libman ve Huang, 2013).

Günümüzde özellikle gençlerin gerek sosyal medya gerekse diğer uygulamaları kullanma sıklıklarından taşınabilir mobil cihazlara olan ilgilerinin her geçen gün arttığı görülmektedir. Nitekim bu çalışmada, bilgi ve iletişim teknolojileri içeren öğrenme ortamlarında öğrencilerin yeni nesil öğrenme araçlarından olan mobil öğrenmeyi kimya dersi kapsamında da yaygın olarak kullandıkları sonucuna varılmıştır. Araştırmanın değişkenlerinden biri olan indirilme sayılarına bakıldığında, öğrenci ve öğretmenlerin mobil uygulamalardan yüksek oranda faydalandığı açıkça görülmektedir. Kimya dersine yönelik çok sayıda uygulamanın bulunması ve kullanıcılar tarafından yoğun ilgi görmesinin sebebi olarak, kimya eğitiminde teknoloji kullanımının geleneksel öğretim yolu ile giderilemeyen problemlerin (anlama ve kavramsallaştırma güçlükleri, kavram yanlışları vb.) üstesinden gelmede başarılı olması gösterilebilir (Burke, Greenbowe ve Windschitl, 1998; Ebenezer, 2001; Kelly ve Jones, 2007; Pekdağ, 2010). Bu görüş ile uyumlu olarak, mobil öğrenmeyi geleneksel öğrenme yöntemiyle kıyaslayan gerek yurt içi gerekse yurt dışı pek çok araştırma sonucunda mobil öğrenmenin akademik başarı üzerindeki olumlu etkileri ortaya çıkarılmıştır. Bu araştırmalar detaylı incelendiğinde, özellikle kimya eğitiminde teknolojinin kullanılmasının doğrudan algılanamayan kimyasal olayları moleküler seviyede gösterme olanağı yarattığı, kavram öğrenimini kolaylaştırdığı ve kavram yanlışlarının düzeltilmesinde öğrencilere yardımcı olduğu sonuçları yer almaktadır (Avcı ve Taşdemir, 2019; Daşdemir, Doymuş, Şimşek ve Karaçöp, 2008; Ercan ve Sönmez, 2021; Fonseca ve diğerleri, 2021; Odabasi ve diğerleri, 2019; Williamson ve Abraham, 1995; Yang, Andre, Greenbowe ve Tibell, 2003). Bilindiği gibi kimya eğitiminde kavram yanlışları, öğrencilerin öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyen, giderilmesi oldukça zor bir süreçtir (Ayyıldız ve Çubukçu, 2022; Ayyıldız ve Tarhan, 2012; Barke, Hazari ve Yitbarek, 2008; Nakhleh, 1992; Üce ve Ceyhan, 2019). Bu sürecin kolay atlatılabilmesi ve hatta öğrencilerde yanlışların oluşmadan engellenmesi için, mobil uygulamalar gibi çeşitli bilişim teknolojileri ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarına yoğunlaşılmalıdır. Bu öneri ile uyumlu olarak pek çok araştırma bulgusu, öğretimde bilişim teknolojileri kullanımının bireyi motive ederek öğrenmeyi olumlu etkilediği, ayrıca bireyin daha çok duyusuna hitap etmesi nedeniyle bilgilerinin kalıcılığını sağladığı yönündedir (Azar ve Aydın-Şengüleç, 2011; Çelik ve Pektaş, 2017; Özmen, 2004; Singer, Hilton ve Schweingruber, 2006; Yılmaz ve Sanalan, 2015). Örneğin, Yılmaz ve Sanalan (2015) öğretmen adaylarının fen bilgisi laboratuvarı dersinde uygulanan mobil öğrenme teknolojisinin derse ilişkin motivasyonlarını artırdığı ve geliştirilen mobil uygulamalara yönelik olumlu görüş bildirdiklerini ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde, Azar ve Aydın-Şengüleç (2011)'in bilgisayar destekli ve laboratuvar destekli olmak üzere iki farklı öğretim yönteminin öğrencilerin fizik laboratuvarı dersindeki akademik başarı ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkilerini karşılaştırdıkları çalışmalarında da öğrencilerin akademik başarılarını ve derse yönelik

tutumlarını artırmada bilgisayar simülasyonu deneylerinin, geleneksel deneylerden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Günümüzde eğitim ortamlarında öğrenmeyi desteklemek ve kolaylaştırmak için bilişim teknolojilerinin kullanımı gitgide artmaktadır. Bilişim teknolojileri bilgiye öğrencileri duyarlı kılarak, bilimsel kavramların öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır. Derslerde kullanılabilir eğitim araçları oluşturarak öğrencilerde bilişsel yeteneği geliştirmektedir. Bilişim teknolojileri sınıf içerisinde bilimsel olayları göstermeye imkân vererek gözle görülemeyen bilimsel varlıkları ve olayları anlamayı kolaylaştırmaktadır. Özellikle kimya derslerinde kavramların soyut oluşu, çoklu kavramlar arası bağlantıları gerekli kılan olgulara yer verilmesi ve deneysel etkinliklerde nitelik, nicelik ve laboratuvar güvenliği gibi konularda avantaj sağlaması bakımından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir (Çelik, Sarı ve Harwanto, 2015; Karamustafaoglu, Aydın ve Özmen, 2005). Ayrıca, bu yeni teknolojilerin öğrencilerin ilgisini çektiği, öğrenmelerini kolaylaştırdığı ve motivasyonlarını yükselttiği de bir gerçektir. Bu bağlamda, bu tür dijital araç-gereçlerle öğretimi geleneksel kara tahta-tebeşir kısılcından kurtarıp daha ilgi çekici ve anlaşılır hale getirmek, öğrencinin zihinsel gelişimine ve kavram yanılgılarına düşmemelerine büyük katkılar sağlayacaktır.

Bu araştırma; kimya derslerinde hesaplamalar kategorisine ve periyodik tablonun öğrenilmesine ait mobil uygulamaların, gerek kullanıcı memnuniyetlerinin en yüksek puan aralığında olması ve gerekse en çok indirilen uygulamalar olması açısından büyük başarılarla sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle periyodik tablo kategorisindeki uygulamaların tüm mobil uygulamalar arasında en yüksek indirilme sayılarına sahip olduğu dikkati çekmektedir. Bu sonuç periyodik tabloya yönelik mobil uygulamaların; öğrenciler ve öğretmenleri de içine alan geniş kitlelere hitap etmesi, konunun 3D modellemelerle görsel açıdan zenginleştirilerek somutlaştırılmasında yararlı olması ve ayrıca elementlerin günlük hayattaki kullanım alanlarını da göstermesi açısından ilgi çekici olmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma kapsamında AR ve VR Uygulamaları kategorisinde sınırlı sayıda mobil uygulamaya ulaşılmaya rağmen, indirilme sayılarının azımsanmayacak ölçüde olduğu görülmektedir. Bu sonuca paralel olarak alanyazında AR alanında çalışan birçok araştırmacı, AR'nin öğrencilerin derse karşı motivasyonları ve ilgilerini arttırdığından eğitimi geliştirme konusunda önemli rollere sahip olduğuna dikkat çekmiştir (Korucu, Usta ve Yavuzaslan, 2016; Küçük, Kapakin ve Göktaş, 2015; Sırakaya ve Alsancak Sırakaya, 2018; Squire ve Jan, 2007). Bu bağlamda düşünüldüğünde, son yıllarda akıllı cihazların internet ile birleşmesiyle daha da gelişmiş ve gerçek gibi görünen sanal ortamların oluşmasına imkân tanıyan artırılmış ve sanal gerçeklik uygulamalarına yönelik de daha çok mobil uygulama geliştirilmesi ve bunların kullanımının yaygınlaştırılması amacıyla çeşitli projeler yapılması önerilebilir.

Kimya, laboratuvar ile birlikte anılan bir bilim dalı olduğundan; laboratuvar ortamının ve kimyasal süreçlerin deneyimlenmesini sağlamak, öğrenme sürecinin önemli bir adımıdır (Hofstein, 2004). Özellikle uzaktan eğitim süreçlerinde, öğrencilerin bu ihtiyaçlarını karşılayabilmek amacıyla deney yaptırma amaçlı uygulamaların sayısının artırılması önerilebilir.

Son olarak, araştırma kapsamında flashcard uygulamaları ile test-sınav uygulamalarının sınırlı sayıda mobil uygulama barındırması ve hatta çok yüksek olmayan indirilme sayılarına rağmen, kullanıcılarından çoğunlukla tam puan almış olması dikkati çekmiştir. Bu doğrultuda düşünüldüğünde, bireyin kendi başına kritik bilgileri özümsemesi ve zihninde tutmasını kolaylaştıran flashcard uygulamaları (Özkaş, 2010) ile bilgilerini pekiştirerek, hızlı ve pratik soru çözme becerisi kazandırmayı sağlayan test-sınav uygulamalarına (Durak, Çankaya ve Yüncül, 2014) yönelik daha geniş kitlelere ulaşılması amacıyla, kullanıcı odaklı araştırmalar yapılarak yeni mobil uygulamaların geliştirilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Avcı, A. F. ve Taşdemir, Ş. (2019). Artırılmış ve sanal gerçeklik ile periyodik cetvel öğretimi. *Selcuk University Journal of Engineering Sciences*, 18(2), 68-83.
- Ayyıldız, Y. ve Çubukçu, E. (2022). 9. sınıf kimya konularındaki yanlış kavramalar üzerine bir içerik analizi. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 7(1), 73-124.
- Ayyıldız, Y. ve Tarhan, L. (2012). The effective concepts on students' understanding of chemical reactions and energy. *Hacettepe University Journal of Education*, 42, 72-83.
- Azar, A. ve Aydın-Şengüleç, Ö. (2011). Computer-assisted and laboratory-assisted teaching methods in physics teaching: the effect on student physics achievement and attitude towards physics. *Eurasian Journal of Physics and Chemistry Education (Special Issue)* 43-50.
- Barke, H. D., Hazari, A. ve Yitbarek, S. (2008). *Misconceptions in chemistry: Addressing perceptions in chemical education*. Springer Science & Business Media.
- Bozkurt, D. Ö. A. (2015). Mobil öğrenme: Her zaman, her yerde kesintisiz öğrenme deneyimi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 65-81.
- Burke, K. A., Greenbowe, T. J. ve Windschitl, M. A. (1998). Developing and using conceptual computer animations for chemistry instruction. *Journal of Chemical Education*, 75(12), 1658-1661.
- Crompton, H. (2013). *A historical overview of mobile learning: Toward learner-centered education*. Z. Berge ve L. Muilenburg (Ed.), *Handbook of Mobile Learning*, (s. 3-14) içinde. NewYork, NY: Routledge.
- Crompton, H. (2014). *A diachronic overview of mobile learning: A shift toward student-centered pedagogies*. M. Ali ve A. Tsinakos (Ed.), *Increasing access through mobile learning*, (s. 7-15) içinde. British Columbia, Canada: Commonwealth of Learning Press and Athabasca University.
- Çelik, H. ve Pektaş, H. M. (2017). Graphic comprehension and interpretation skills of preservice teachers with different learning approaches in a technology-aided learning environment. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(1), 1-17.
- Çelik, H., Sarı, U. ve Harwanto, U. N. (2015). Developing and evaluating physics teaching material with algodo in virtual environment: Archimedes' principle, *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 23(4), 40-50.
- Daşdemir, İ., Doymuş, K., Şimşek, Ü. ve Karaçöp, A. (2008). The effects of animation technique on teaching of acids and bases topics. *Journal of Turkish Science Education*, 5(2), 61-70.
- Digital 2021 Global Overview Report. (2021). *Essential Digital Headlines*. We are social – Hootsuite.
- Digital 2022 Global Overview Report. (2022). *Essential Digital Headlines*. We are social – Hootsuite.
- Durak, G., Çankaya, S. ve Yünkül, E. (2014). Eğitimde eğitsel sosyal ağ sitelerinin kullanımı: Edmodo örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 41, 309-316.
- Ebenezer, J. V. (2001). A hypermedia environment to explore and negotiate students' conceptions: Animation of the solution process of table salt. *Journal of Science Education and Technology*, 10(1), 73-92.

- Ercan, O. ve Sönmez, A. (2021). Kimya Her Yerde ünitesine yönelik mobil öğrenme uygulamalarının öğrenci başarısına etkisi. *Scientific Educational Studies*, 5(2), 178-204.
- Ergüney, M. (2017). Uzaktan eğitimde mobil öğrenme teknolojilerinin rolü. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(13), 1009-1021.
- Ewais, A., Hodrob, R., Maree, M. ve Jaradat, S. (2021). Mobile learning application for helping pupils in learning chemistry. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 15(1), 105-118.
- Falloon, G. (2017). Mobile devices and apps as scaffolds to science learning in the primary classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 26(6), 613-628.
- Fonseca, C. S., Zacarias, M. ve Figueiredo, M. (2021). Milage LEARN+: A mobile learning app to aid the students in the study of organic chemistry. *Journal of Chemical Education*, 98, 1017-1023.
- Güneş, F., Işık, A. D. ve Çukurbaşı, B. (2015). Mobil öğrenme uygulamalarının öğretmen adaylarının tablet bilgisayar kullanma becerilerine etkisi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 1-10.
- Hofstein, A. (2004). The laboratory in chemistry education: Thirty years of experience with developments, implementation, and research. *Chemistry Education Research and Practice*, 5(3), 247-264.
- Höst, G. E., Larsson, C., Olson, A. ve Tibell, L. A. E. (2013). Student learning about biomolecular self-assembly using two different external representations. *CBE—Life Sciences Education*, 12, 471-482.
- Kantaroglu, T. ve Akbıyık, A. (2017). İşletme Fakültesi ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Journal of Business*, 5(2), 25-50.
- Karamustafaoğlu, O., Aydın, M. ve Özmen, H. (2005). Bilgisayar destekli fizik etkinliklerinin öğrenci kazanımlarına etkisi: Basit harmonik hareket örneği, *TOJET*, 4(10), 67-81.
- Keengwe, J. ve Bhargava, M. (2014). Mobile learning and integration of mobile technologies in education. *Education and Information Technologies*, 19(4), 737-746.
- Kelly, R. M. ve Jones, L. L. (2007). Exploring how different features of animations of sodium chloride dissolution affect students' explanations. *Journal of Science Education and Technology*, 16(5), 413-429.
- Korucu, A. T., Usta, E. ve Yavuzarslan, İ. F. (2016). Eğitimde artırılmış gerçeklik teknolojilerinin kullanımı: 2007-2016 döneminde Türkiye'de yapılan araştırmaların içerik analizi. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 84-95.
- Kukulska-Hulme, A., Sharples, M., Milrad, M., Arnedillo-Sánchez, I. ve Vavoula, G. (2009). Innovation in mobile learning: A European perspective. *International Journal of Mobile and Blended Learning (IJMBL)*, 1(1), 13-35.
- Küçük, S., Kapakin, S. ve Göktaş, Y. (2015). Tıp Fakültesi öğrencilerinin mobil artırılmış gerçeklikle anatomi öğrenimine yönelik görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 316-323.
- Libman, D. ve Huang, L. (2013). Chemistry on the go: Review of chemistry apps on smartphones. *Journal of Chemical Education*, 90(3), 320-325.
- Naik, G. H. (2017). *Role of iOS and android mobile apps in teaching and learning chemistry*. In teaching and the internet: The application of web apps, networking, and online tech for chemistry education (pp. 19-35). American Chemical Society.

- Nakhleh, M. B. (1992). Why some students don't learn chemistry: Chemical misconceptions. *Journal of chemical education*, 69(3), 191-196.
- Nikolopoulou, K. ve Kousloglou, M. (2019). Mobile learning in science: A study in secondary education in Greece. *Creative Education*, 10(06), 1271-1284.
- Odabasi, M., Uzunboylu, H., Popova, O., Kosarenko, N. ve Ishmuradova, I. (2019). Science education and mobile learning: A content analysis review of the web of science database. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 14(22), 4-18.
- Özbay, U. ve Bilici, S. C. (2020). Fen bilimleri öğretmenlerinin mobil uygulamaları kullanımlarının incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 9(1), 14-27.
- Özkaş, S. (2010). *Eğitim içerikleri hazırlamada interaktif uygulamalar*. G. Telli Yamamoto, U. Demiray ve M. Kesim (Ed.), *Türkiye'de e-öğrenme: Gelişmeler ve uygulamalar* (s. 203-236) içinde. Ankara: Cem Web Ofset.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 100-111.
- Pekdağ, B. (2005). Fen eğitiminde bilgi ve iletişim teknolojileri, *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 86-94.
- Prasetyo, Y. D., Ikhsan, J. ve Sari, R. L. P. (2014). The development of android-based mobile learning media as chemistry learning for senior high school on acid base, buffer, solution, and salt hydrolysis. *Journal Education of Mathematics and Science*, 15, 18.
- Sırakaya, M. ve Alsancak Sırakaya, D. (2018). Trends in educational augmented reality studies: A systematic review. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 6(2), 60-74.
- Singer, S. R., Hilton, M. L. ve Schweingruber, H. A. (2006). *America's lab report: Investigations in high school science*. Washington, DC: National Academies Press.
- Solmaz, E. ve Gökçearsan, Ş. (2016, Mayıs). *Mobil öğrenme: Lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi çalışması*. 10. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Spies, K. ve Schätz, B. (2006). *A playful approach to formal models — A field report on teaching modeling fundamentals at middle school*. R. T. Boute ve J. N. Oliveira (Ed.), *Formal methods in the teaching lab: Examples, cases, assignments and projects enhancing formal methods education* (s. 45-52) içinde. Canada: McMaster University.
- Squire, K. D. ve Jan, M. (2007). Mad city mystery: Developing scientific argumentation skills with a place-based augmented reality game on handheld computers. *Journal of Science Education and Technology*, 16(1), 5-29.
- Stith, B. J. (2004). Use of animation in teaching cell biology. *Cell biology education*, 3(3), 181-188.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Traxler, J. (2005, Haziran). *Defining mobile learning*. IADIS International Conference Mobile Learning toplantısında sunulan bildiri, Malta.

- Üce, M. ve Ceyhan, İ. (2019). Misconception in chemistry education and practices to eliminate them: Literature analysis. *Journal of Education and Training Studies*, 7(3), 202-208.
- Williamson, V. M. ve Abraham, M. R. (1995). The effects of computer animation on the particulate mental models of college chemistry students. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(5), 521-534.
- Winters, N. (2006). *What is mobile learning?*. M. Sharples (Ed.), Big issues in mobile learning: A report of a workshop by the kaleidoscope network of excellence mobile Learning Initiative, (s. 5-9) içinde. Nottingham: University of Nottingham.
- Yang, E. M., Andre, T., Greenbowe, T. J. ve Tibell, L. (2003). Spatial ability and the impact of visualization/animation on learning electrochemistry. *International Journal of Science Education*, 25(3), 329-349.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Ö. ve Sanalan, V. A. (2015). Fen öğretiminde katılımlı ve motive edici sınıf ortamı: Mobil teknoloji kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 37-50.
- Zydney, J. M. ve Warner, Z. (2016). Mobile apps for science learning: Review of research. *Computers & Education*, 94, 1-17.

EXTENDED ABSTRACT

Since the 1970s, technological developments have gained great momentum. The rapid development of technology and the constant change of information have led to the opening of a new era in the field of education. The new education process, which we can define as the age of science and technology, is expressed as “educational technologies”. Rapid advances in educational technologies have positively affected all educational stages from primary education to higher education. Bringing technology and education together has led to the formation of new learning-teaching processes, and in parallel with this, new understanding and new concepts have entered the field of education. This situation has also started the process of developing and supporting different materials and different environments in the field of education and training. It is of great importance to use technology and technological devices effectively in keeping up with the developments and changes in this process. In addition to facilitating education life, educational technologies that have the potential to transform and become more widespread increase their efficiencies day by day with technologies such as wireless internet, smart phone, tablet computer and cloud computing (Solmaz & Gökçearsan, 2016).

Mobile learning integrates formal and informal education in terms of providing instant access to information regardless of place and time. These advantages offered by mobile learning also contribute to Chemistry Education. Among the game-based mobile applications that measure knowledge in the field of chemistry, where misconceptions are common; there are entertainment-based mobile applications using symbols or funny images, figures, allegorical or illustrative models (Spies & Schätz, 2006), animated applications containing animated representations and simulations (Stith, 2004), visual-based applications containing two-dimensional visuals applications (Höst, Larsson, Olson & Tibell, 2013), and 3D visual-based applications (Höst et al., 2013).

There are many abstract concepts within the scope of chemistry course. It is thought that mobile applications make great contributions to concretizing these concepts in the minds of students and preventing misconceptions. In order to reveal the contribution of mobile

applications to the understanding of chemistry lesson and the interest shown by the students, 63 mobile applications available in the Apple and Google Play virtual stores were divided into 11 categories according to their scopes. Content analyzes were conducted on 63 mobile applications under each category, based on the number of downloads and user evaluation scores. As a result of the analysis, it was concluded that mobile applications are being used with great interest by students and there are many applications with high evaluation scores in almost every category. In addition, these applications were promoted and a contribution was made to the ease of access with the prepared QR codes.

Within the scope of this study, it was concluded that in learning environments containing information and communication technologies, chemistry students also use mobile learning, which is one of the new generation learning tools. Considering the number of downloads, it is clearly seen that students and teachers benefit from mobile applications at a high rate. It is thought that the use of technology in chemistry education is successful in overcoming the problems (comprehension and conceptualization difficulties, misconceptions, etc.) that cannot be solved by traditional teaching (Burke, Greenbowe & Windschitl, 1998; Ebenezer, 2001; Kelly & Jones, 2007; Pekdağ, 2010). The use of information technologies is increasing in educational environments to support and facilitate learning. Information technologies make students sensitive to information and facilitate the learning of scientific concepts. It develops cognitive ability in students by creating educational tools that can be used in lessons. Information technologies enable to show scientific events in the classroom, making it easier to understand invisible scientific entities and events. In addition, it is thought that these new technologies attract students' attention, facilitate their learning and increase their motivation. With such digital tools, it will make great contributions to the mental development of the students and prevent them from falling into misconceptions, by freeing teaching from the traditional blackboard - chalk clamp and making it more interesting and understandable.

This research shows that mobile applications belonging to the category of calculations and learning the periodic table in chemistry courses have great success in terms of both being in the highest score range of user satisfaction and being the most downloaded applications. Based on the research findings; in order to reach wider audiences on flashcard applications, test-exam applications and laboratory applications, it is recommended to develop new mobile applications by conducting user-oriented research. In addition, it can be suggested to develop more mobile applications for augmented and virtual reality applications allowing the creation of virtual environments that seem more developed and real with the merger of smart devices and the internet in recent years, and to carry out various projects in order to expand their use.

4-6 Yaş Çocuğu Olan Ailelerde Akşam Yemeği Sırasında Ebeveyn- Çocuk Etkileşimi ve Teknoloji Kullanımı

Parent-Child Interactions and Use of Technology During Dinnertime in Families with Children Aged 4-6

Dilara Harmandar Ergül¹, Nesrin Işıkoğlu²

¹ Sorumlu Yazar, Öğr. Gör., Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Kale Meslek Yüksekokulu, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye, dharmandar@pau.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-0865-5090>)

² Prof. Dr., Temel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye, nisikoglu@pau.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-7010-302X>)

Geliş Tarihi: 03.06.2022

Kabul Tarihi: 07.12.2022

ÖZ

Bu araştırmada, 4-6 yaşlarındaki çocuklar ve ebeveynlerinin yemek sırasındaki etkileşimlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda ebeveynlerin çocuklarıyla yemek sırasındaki etkileşimleri, ifadelerin türü ve içeriği, ebeveynlerin etkileşimlere dair görüşleri ve çocukların yemek sırasında teknolojik aletlerle etkileşim kurma durumu incelenmiştir. Nitel durum çalışması desenindeki araştırmanın çalışma grubunu kolay ulaşılabilir durum örneklemesiyle ulaşılan 17 çocuk ve ebeveynleri oluşturmuştur. Gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanan verilerin analizinde içerik analizi tekniğine başvurulmuştur. Bulgular “Akşam yemeklerine genel bakış” ve “Yemek sohbetleri” olarak adlandırılan iki temada sunulmuştur. Sonuç olarak; ailelerin genellikle birlikte yemek yedikleri ancak yemekteki etkileşimlerinin sınırlı olduğu saptanmıştır. Ebeveynlerin genellikle çocuklarına emir bildiren ifadeler yönelterek yemeğini bitirmeye yönlendirdiği; çocukların ise yemek dışındaki konulara da yoğunlaşarak sohbet etme eğiliminde oldukları görülmüştür. Genel etkileşimler sınırlı olmasına rağmen yemek sırasında öğrenme fırsatlarının yakalandığı da dikkat çekmiştir. Son olarak teknolojik aletlerle kurulan etkileşimin hem doğrudan hem de arka planda gerçekleşebildiği ve az sayıda çocuğun ekrana maruz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yemek zamanı etkileşimleri, akşam yemeği sohbetleri, ebeveyn-çocuk etkileşimi, ebeveyn-çocuk iletişimi, teknoloji kullanımı.

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the dinnertime interactions of 4-to-6-year-old children and their parents. In this context, how the parents interact with their children during the meal, the type and content of their verbal expressions, parents' opinions on the interactions, and the children's interaction with technological tools were examined. A qualitative case study design was used to examine dinnertime interactions. The participants of the study consisted of 17 children and their parents, who were reached through convenience sampling. Content analysis was used to analysis data collected through observation and semi-structured interviews. The findings are presented in two main themes; (1) Overview of dinners and (2) Dinnertime conversations. The study results revealed that families usually eat together, but their dinner time interactions are limited. It has been observed that parents use command expressions that will direct their children to eat, and children use expressions that aim to chat. It was noted that although the

interactions were limited, learning opportunities were captured. Finally, it has been determined that a small number of children use technological tools at dinnertime.

Keywords: Dinnertime interactions, dinnertime conversations, parent-child interaction, parent-child relationship, use of technology.

GİRİŞ

Aile, okulöncesi dönemdeki çocuğun en çok etkilendiği sosyal kurumdur. Ebeveynlerin çocuğa sunduğu ev ve materyal gibi fiziksel unsurların yanı sıra çocuklarıyla kurdukları iletişim de çocuk gelişiminin esas unsurlarından biridir. Aile tarafından çocuğa sunulan sözel ifadelerin zenginliği ileriki yıllardaki başarının temelini oluşturmaktadır (Beals, 1997; Beals ve De Temple, 1992; Snow, 1993). Günlük aktiviteler sırasında çocuk ve ebeveynleri arasındaki etkileşimlerin önemi nedeniyle birlikte kitap okuma ya da oyun sırasındaki ebeveyn-çocuk ifadeleri özellikle dil ve erken okuryazarlık becerilerine yönelik araştırmalarda sıklıkla ele alınmaktadır (Akgün ve Yeşilyaprak, 2011; Aram, Fine ve Ziv, 2013; Çakır, 2016; Hindman, Skibbe ve Foster, 2014; Rowe, 2008; Rowe, Alexander Pan ve Ayoub, 2005). Ne var ki çocuğun ebeveynleri tarafından desteklenmesi sadece çocukla doğrudan ilişkili olan bu etkinliklerle sınırlı değildir. Hayatın bir parçası olan banyo yapma, kıyafet giyme/çıkarma, birlikte televizyon izleme ya da yemek yeme gibi rutinler de birer etkileşim fırsatıdır. Çocuk için alışılmış ve önceden tahmin edilebilir hale gelen bu tekrarlı etkileşimler, çocukların öğrenmesini sağlamaktadır (Tamis-LeMonda, Custode, Kuchirko, Escobar ve Lo, 2018).

Birlikte yenilen akşam yemekleri sırasında çocuğun gün içinde yaptıklarını anlattığı veya ebeveynlerin bir planı açıkladıkları sohbetler çocukların farklı ve detaylandırılmış anlatılara maruz kalmalarını sağlayan fırsatlardır (Snow, 1993; Snow ve Beals, 2006). Dahası yemek zamanındaki etkileşimler kültürel kökenleri ve ailesel süreçleri yansıtmaları ve kendiliğinden meydana gelmesi nedeniyle diğer çocuk odaklı ve kısıtlandırılmış süreçlerden farklılaşmaktadır (Pan, Perlmann ve Snow, 2000). Başka bir ifadeyle yemek sırasındaki sohbetler sadece dil kullanımına örnek olmanın ötesinde, ailenin sosyal dinamiklerine dair de fikir vermektedir. Bu dinamikler çocuğun aile üyeleriyle gerçekleştirdiği paylaşımlar sayesinde iyi oluş halini desteklemenin (Fiese, Foley ve Spagnola, 2006; Fiese ve Schwartz, 2008) yanı sıra dilin sosyal bağlamdaki kullanımını öğrenme fırsatını da sunmaktadır (Blum-Kulka, 1997; Kultti, 2014).

Aile dinamiklerini doğal bir bağlamda sunması nedeniyle yemek sürecindeki etkileşimler araştırmalara konu olmakta ve çeşitli açılardan ele alınarak incelenmektedir. Bazı araştırmalarda yemek sırasındaki etkileşimlerdeki kültürel farklılıklara odaklanılmaktadır (Aukrust ve Snow, 1998; Blum-Kulka, 1994; 1997; Hu, Torr, Wei ve Jiang., 2021; Ochs ve Shohet, 2006). Toplumsal yapının doğal bir süreci olarak yemek saati etkileşimleri; dilin günlük hayattaki kullanımına dair kullanımlarının çocuklara kazandırılmasında kritik rol oynamakta ve kültürden beslenmektedir. Ochs ve Shohet (2006) yemeğin kültürel bir sembol olduğuna değinerek farklı milletlerin yemek sürecine bakış açılarının farklı olduğunu, bu farkların yenilen yemekten aile üyelerinin kurduğu iletişime kadar her şeyi farklılaştırdığını belirtmiştir. Alanyazında; yemek sırasındaki sohbetlerde ailelerin önemsendiği noktaların (Blum-Kulka, 1997), sohbeti yönlendiren kişilerin (Blum-Kulka, 1994) ya da sohbet içeriklerinin (Aukrust ve Snow, 1998) kültüre göre değiştiğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin; Norveçli ailelerin anlatsal, Amerikan ailelerinin ise açıklayıcı konuşmaları daha çok ürettikleri bilinmektedir (Aukrust ve Snow, 1998).

Ailelerin yemek sırasındaki etkileşimleri kültürel olmakla beraber aynı kültürden gelmelerine rağmen ailelerin yemek etkileşimlerinde farklar olduğuna değinilerek sosyal ve kültürel özelliklerden ziyade ailelerin yaşam tarzlarının ve yemek alışkanlıklarının, etkileşimleri üzerinde belirleyici olduğuna dikkat çekilmektedir (Hu, Torr, Wei ve Jiang, 2019; 2021). Dolayısıyla yemek sırasında ebeveyn-çocuk etkileşimleri farklı açılardan ele alınmaktadır. Çocukluktaki dil ediniminin çok boyutlu doğası göz önünde bulundurularak bu süreçte hem

çocuğa sunulan sözel içeriklerin hem de bunların sunulma şeklinin önemli olduğu açıktır (Masek, Ramirez, McMillan, Hirsh-Pasek ve Golinkoff, 2021). Alanyazında yemek sırasındaki ebeveyn-çocuk sohbetlerini farklı açılardan ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin; açıklayıcı ve anlatısal ifade kullanımını inceleyen De Temple ve Beals (1991) her iki türe de sohbetlerde yer verildiği ve bunun çocuğun yaşına göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Aynı türleri ele aldıkları diğer bir çalışmada ise çocuk büyüdükçe ifade türlerinin kullanım sıklığı değişmiştir (Beals ve De Temple, 1992). Blum-Kulka (1994) ise ifade türünden ziyade etkileşimleri başlatma, sürdürme ve sonlandırma davranışlarına odaklanmıştır. Sonuç olarak çocukların konuşmayı sürdürmeye yönelik davranışlarının yetişkinlere göre daha çok başarısızlıkla sonuçlandığı ve sohbetleri yönetme gücünün ebeveynlerde olduğu görülmüştür. Yemek sırasında ebeveyn-çocuk tartışmalarının incelendiği bir araştırmada (Bova, 2019) ise ebeveynlerin başlatıcı olmadıkları ve genellikle çocuklarının davranış ya da ifadelerine tepki olarak iletişime geçtikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yemek konuşmalarının içerik açısından incelendiği araştırmalarda ise farklı sonuçlar öne çıkmaktadır. Örneğin Beals (1997) çocukların yemek sürecinde yeni kelimeler öğrendiğini, ailelerin bu amaçla anlamsal bağlantıları vurgulayarak çocuklarını desteklediklerini, çocuklarınsa daha çok önceki öğrenmelerinden ya da içinde buldukları bağlamdan yola çıkan sohbetler ettiklerini belirtmiştir. Sheng, Dong, Han, Tong ve Hu (2021) ise yemek sürecindeki etkileşimlerin içeriklerine odaklanarak; bağlamsal ve çatışmalı, bağlamsal ve çatışmasız, bağlam dışı ve çatışmalı, bağlam dışı ve çatışmasız olarak dört etkileşim tipinin yemekte kullanıldığını belirtmişlerdir. Okul öncesi dönemde çocuğu olan ailelerin daha çok bağlam dışı ve çatışma içermeyen etkileşimler başlatırken çocukların çatışma içermeyen ancak bağlamsal sohbetler başlattıkları bulunmuştur. Bova (2020; 2021) ise ebeveynlerin yemek yenmesi ve sofrada gibi bağlamlara odaklanırken çocukların günlük yaşamlarına dair farklı bağlamlara ilişkin ifadeleri de tercih ettiğini görmüştür.

Ebeveyn ve çocuk etkileşimlerinin oyun oynama, kitap okuma, sohbet etme, TV izleme, giyinme ve yemek yeme gibi çeşitli bağlamlara göre karşılaştırılmalı olarak incelendiği çalışmalar da bulunmaktadır (De Temple ve Beals, 1991; Dougherty, 2009; Hoff, 2020; Hoff-Ginsberg, 1991; Longobardi, Spataro ve Calabro, 2021). Bu çalışmalarda her bir bağlamda kullanılan ifadeler birbiriyle ilişkili olmakla beraber (De Temple ve Beals, 1991) kitap okuma ve oyun zamanına göre yemek sırasındaki ifade sayısının daha sınırlı (Hoff-Ginsberg, 1991; Longobardi, Spataro ve Calabro, 2021) ancak televizyon izleme etkinliklerindeki daha çok (Dougherty, 2009) olduğu görülmüştür. Hoff (2010) ise anne ve çocukların ürettikleri sözce sayısı ve uzunluğunun bağlama göre değişmediğini ancak kelime sayısı ile mevcut konu hakkında sohbetin sürdürülmesinin kitap okurken daha çok, oyun ve yemek zamanlarında ise daha az olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yemek sürecinin niteliğinin, çocuklara olan etkileri de araştırmalara konu olmaktadır. Bu çalışmalarda aile içindeki nitelikli etkileşimlerin, çocukların; dil (Beals, 1997; Beals ve De Temple, 1992; Snow ve Beals, 2006), erken okuryazarlık (Busch, 2016; Snow ve Beals, 2006) ve bilişsel (Beals ve De Temple, 1992) becerileriyle olan ilişkileri ortaya konmuştur. Annelerin kullandığı ifadelerin çocukları desteklediği gibi çocuklar da annelerin kullandığı ifadeleri yordamaktadır. Reese, Haden ve Fivush (1993) annelerin detaycı konuşmalarının çocukların hafıza ve hatırlama durumları ile olan ilişkisini inceledikleri çalışmalarında; çocuk 40 aylıkken annenin kullanımlarının çocuğu etkilediği, çocuk büyüdükçe ise bu ilişkinin iki yönlü bir hal aldığı görülmüştür.

Son olarak yemek sırasında ekran kullanımı da araştırmalara konu olmaktadır. Aileler, yemek sırasında televizyon ya da tablet kullanmayı tercih edebilmektedir (Akca ve Ayaz Alkaya, 2019; Chen, Li, Rosner ve Hiniker, 2019; Gökçe ve diğ., 2021; Gündoğdu ve diğ., 2016). Bu kullanım tercihleri hem çocukların beslenme alışkanlıklarını ve davranışlarını hem de aile içi etkileşimleri olumsuz yönde etkileyen bir unsurdur. Parkes, Green ve Pearce (2020) 46 ve 122 aylar arasındaki 2085 çocukla yürüttükleri araştırmalarında resmi bir yemek ortamı

ve masası dışında ekran kullanımına aktif şekilde maruz kalarak yemek yiyen çocuklarda fazla kilo ve obezite riskinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Wenhold ve Harrison (2018) ise yemek sırasındaki ekran süresi arttıkça hem çocukların meyve ve sebze gibi yararlı yiyecekleri tüketiminin hem de ailenin yemek sırasındaki iletişimlerinin düştüğünü görmüştür. Yaşları iki ile beş arasında değişen 847 çocukla gerçekleştirilen bir çalışmada, yemek zamanında ekran kullanımının; günlük ekran süresi, abur cubur tüketimi ve çocukta duygusal ve davranışsal problemler ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Jusiene ve diğ., 2019). Trofholz, Tate, Loth, Neumark-Sztainer ve Berge (2019) ise abur cubur benzeri atıştırmalıklar tüketilirken televizyon izlenmesinin olumsuz gıda tüketimini arttırdığını ancak temel öğünlerdeki tüketimle ya da kiloyla doğrudan ilişkili olmadığını görmüştür. Bu araştırmaya göre tüketilen öğüne göre ekran maruziyetinin etkileri farklılaşmaktadır.

Yemek sırasındaki aile içi etkileşimler yurt dışında uzun yıllardır pek çok araştırmaya konu edilmesine rağmen Türkiye’de sınırlı kalan bir alan olmuştur. Yemek sürecini ele alan araştırmalar eğitsel süreçlerden ziyade çocukların beslenme durumları ve aile ilişkisine yönelmiştir (Aydın, Akay ve İbiş, 2017; Dereli, 2006). Anne-çocuk sözel etkileşimlerini incelerken bir bağlam olarak yemek sürecini ele alan birkaç çalışma (Çakır, 2000; Özcan Eroğlu, 1998) olmakla beraber doğrudan bu etkileşimlerin ele alındığı ve normal gelişim gösteren çocuklara odaklanan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın Türkiye’de farklı alanlarda çalışılan ancak eğitim alanında sınırlı kalmış özgün konusuyla alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca teknoloji ve medya kullanımındaki artış nedeniyle aile içi etkileşimdeki düşüş göz önünde bulundurulduğunda, çocuklar ve ebeveynlerinin bir arada geçirdikleri sınırlı zaman dilimlerinden biri olan yemek rutinlerinin incelenmesi önem kazanmaktadır. Bu sürelerdeki etkileşimlerin tespit edilmesi ebeveyn-çocuk etkileşimlerine dair farkındalık yaratılmasında önemli bir adımdır. Bu çalışmada 4-6 yaşlarındaki çocuklar ve ebeveynlerinin yemek sırasındaki etkileşimlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problemleri şu şekilde sıralanmaktadır;

- 4-6 yaş çocuğu olan ailelerde, akşam yemeği sırasındaki ebeveyn-çocuk etkileşimi (sözel ifadelerin türü ve içeriği) nasıldır?
- 4-6 yaşlarında çocuğu olan ebeveynlerin, akşam yemeklerindeki ebeveyn-çocuk etkileşimine ilişkin görüşleri nasıldır?
- 4-6 yaş çocukların, akşam yemeklerinde teknolojik araçlarla etkileşimleri nasıldır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi, araştırmanın inandırıcılığı ve aktarılabilirliği ile ilgili bilgiler verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, 4-6 yaşlarındaki çocuklar ve ebeveynlerinin akşam yemeği sırasındaki etkileşimlerini derinlemesine incelemek amaçlandığından nitel durum çalışması deseni kullanılmıştır. Creswell (2020) durum çalışmasını, araştırmacının gerçek bir yaşam durumu hakkında görüşme, gözlem, doküman gibi farklı bilgi kaynakları üzerinden detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı bir yaklaşım olarak açıklamaktadır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Denizli il merkezinde ikamet eden ve araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden 4-6 yaşında çocuğu olan 17 aile oluşturmuştur. İlk aşamada, kolay ulaşılabılır durum örneklemesine göre ulaşılan 13 aileye araştırmanın amacı ve süreci açıklanmıştır (Creswell, 2020; Yıldırım ve Şimşek, 2018; Miles ve Huberman, 1994). Araştırmaya katılmayı kabul eden gönüllü ailelerden bir hafta boyunca akşam yemeklerini video ile kaydetmeleri istenmiştir. Ancak gönüllü olmalarına rağmen altı aile çeşitli nedenlerle hiç video

göndermemiş, üç aile üç akşam yemeği, dört aile bir akşam yemeği videosu göndermiştir. Bu nedenle kriterleri sağlayan 10 aile ile tekrar iletişime geçilmiştir. Bunun sonucunda en az bir akşam yemeğini baştan sona net görüntü ve sesli olarak kaydeden 17 aile çalışmaya dâhil edilmiştir. Aşağıda yer alan Tablo 1’de katılımcıların bilgileri yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler		N	%
Çocuğun yaşı	4 yaş	3	17,65
	5 yaş	12	70,59
	6 yaş	2	11,76
Çocuğun cinsiyeti	Kız	11	64,71
	Erkek	6	35,29
Çocuk sayısı	Tek çocuk	8	47,06
	İki kardeş	7	41,18
	Üç kardeş	2	11,76
Anne eğitim durumu	İlkokul	3	17,65
	Lise	6	35,29
	Üniversite ve üzeri	8	47,06
Baba eğitim durumu	Ortaokul	1	5,88
	Lise	7	41,18
	Üniversite ve üzeri	9	52,94
Toplam		17	100

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerinin toplanmasında gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Katılımcı ailelerin akşam yemekleri sürecince kaydettikleri videoları incelemek amacıyla yapılandırılmış gözlem formu oluşturulmuştur. Bu formda (1) yemek ortamına dair genel özellikler (tarih, süre, mekân, kişiler), (2) ebeveyn ve çocuk tarafından kullanılan ifadelerin türü ve (3) konuşmaların içeriği olarak üç ana bölüm bulunmaktadır (EK1). Tablo 2’de ebeveyn ve çocuk ifadeleri ve konuşma içeriği ile ilgili örnek kodlar gösterilmiştir.

Tablo 2. Elde Edilen İfadelere Tanımlanan Kodlar

	Kod	Örnek ifadeler
Ebeveyn ve Çocuk İfadelerinin Türleri	Betimleyici	“Bugün yemekte köfte ve patates var.” “Bak, düştü”
	İstek/rica	“Sen yedirebilir misin?”
	Emir	“Yemeğinle oyna” “Bırak o telefonu” “Çorbandan da iç”
	Tehdit	“Eğer yemeğinle oynamayı hemen bırakmazsan geliyorum oraya” “Bak kapatacağım şimdi televizyonu”
	Soru	“Gördün mü kimin kullandığını?” “Minnacık kek yiyebilir miyim?”
	His/duygu/zevk	Ben bu yemeği çok seviyorum” “Bana sen yedirdiğinde çok mutlu oluyorum, ben böyle yemek istiyorum”
	Açıklayıcı	“Çatalla yemeğe çalıştığın için dökülüyor, istersen kaşıkla dene”
	Kurallar	“Ağzında yemek varken konuşma” “Yemekten önce çikolata yenmez” “Yemeğin bitince elini yıkamayı unutma”
	Anlatısal	“Bugün okulda bir arkadaşım oyuncağımı aldı” çizgi filmi kastederek “Geçen gün de böyle düşüp ağlamıştı”

	Masa Adabı	“Ağzında yemek varken konuşma” “Tamam ama şimdi oyunun zamanı değil, yemeğini bitirdikten sonra oynarız” “Ağzın doluyken konuşma lütfen”
Konuşmaların İçeriği (Konusu)	Yiyecekler	“Baya acıymış pide” “Salata çok lezzetli olmuş ve balık”
	Ekran	“Bak yine yapacak, hep bunu yapıyor”
	Öğrenme Fırsatı	“Suyu sağ elle içiyorduk” “Baba, balıkların kanı var mıdır?”
	Bağlam Dışı	“Anne, sen önceden voleybol oynuyordun değil mi?” “Emir sürekli suluğumu yere atıyor”

Ardından ebeveynlerin yemek sırasındaki etkileşimlere dair düşüncelerini derinlemesine inceleyebilmek ve gözlem formundaki bulguları ebeveyn görüşleriyle destekleyebilmek adına yarı yapılandırılmış görüşme sorularına başvurulmuştur (EK2). Hazırlanan gözlem ve görüşme formu için üç okul öncesi eğitimi alanı akademisyenine uzman görüşü için başvurulmuş ve öneriler doğrultusunda veri toplama araçlarına son hali verilmiştir. Kullanılan formda; yemek saatlerinde neler yaptıkları, ideal akşam yemekleri, karşılaştıkları problemler ve kayıtların standardı yansıtıp yansıtmadığına ilişkin sorular yer almıştır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden ailelere “Tipik bir ailece akşam yemeğinizi 4-6 yaş çocuğunuzun görüntüsü ve sesi tam olarak duyulacak şekilde kaydediniz” yönergesi verilmiştir. Katılımcı ailelere yemek ve iletişimle ilgili herhangi başka bir uyarı veya açıklama yapmamaya dikkat edilmiştir. Ayrıca ailelere videoları nasıl paylaşacaklarına dair bazı teknik bilgiler verilmiş ve yaşadıkları teknik sorunların çözümünde destek sağlanmıştır. Çalışmanın verileri 2021 yılı Ekim-Aralık ayları arasında toplanmıştır. Bu süreçte toplanan kayıtlardan üç tanesi videoların iki dakikadan daha kısa sürmesi, konuşmaların ya da etkileşimlerinin anlaşılmasında gibi nedenlerle analiz sürecine dâhil edilmemiştir. Çalışmanın yönergesinde “tipik bir ailece akşam yemeği” ifadesi yer almasına rağmen katılımcı çocuklardan üçünün yalnız ve dokuz çocuğun ise bazı aile üyeleriyle birlikte yemek yediği video kayıtları bulunmaktadır. Tek başına çocuğun yemek yediği durumların olması veya ailenin her akşam aynı saatte ailece yemek yeme rutinleri olmadığı için bu çalışmada elde edilen tüm yemek video kayıtları analiz edilmiştir. Sonuç olarak 17 farklı aileden toplam 27 video kayıt verisi elde edilmiştir. Katılımcılardan, görüşme yapmayı kabul eden iki aileyle ise yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ortalama 25 dakika süren görüşmeler ses kaydına alınmış ve sonra bunlar yazılı formata dönüştürülmüştür.

2.4. Veri Analizi

Gözlem ve görüşmeler yoluyla elde edilen araştırma verileri içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi temalar, kategoriler, kodlar, örüntüler ve sık geçen kelimeler gibi içeriğin önemli olduğu düşünülen parçalarının belirlenmesine dayalı olarak yapılır (Merriam, 2018). Bu çalışmada ilk olarak video kayıtları izlenerek gözlem kayıt formuna kaydedilmiştir. Gözlem kayıt formunda yer alan (1) yemek ortamına dair genel özellikler (tarih, süre, mekân, kişiler) (2) ebeveyn ve çocuk ifadeleri ve (3) konuşmaların içeriği (konusu) olarak üç ana bölümde kodlanmıştır. Veriler kodlanırken birden çok ifade türünün bir arada kullanıldığı karşılıklı sohbet içeren etkileşimlerde konuşmaların bütününe anlamına dikkat edilmiştir. Ayrıca yemek kayıtları sırasında üç çocuğun çekim yapılan telefonla ilgilendikleri görülmüş ve bu tür durumlar “ekran kullanımı” olarak kaydedilmiştir. Analizin ikinci aşamasında gözlem formları ve görüşme notları tekrar tekrar iki araştırmacı tarafından okunarak ilk kodlar belirlenmiştir. Tüm veri kodlanmış, ilişkili kodlardan tema ve alt temalar oluşturulmuş ve bunları en iyi temsil edecek olan alıntılar belirlenmiştir (Creswell, 2013; Merriam, 2018).

2.5. İnanırcılık ve Aktarılabirlik

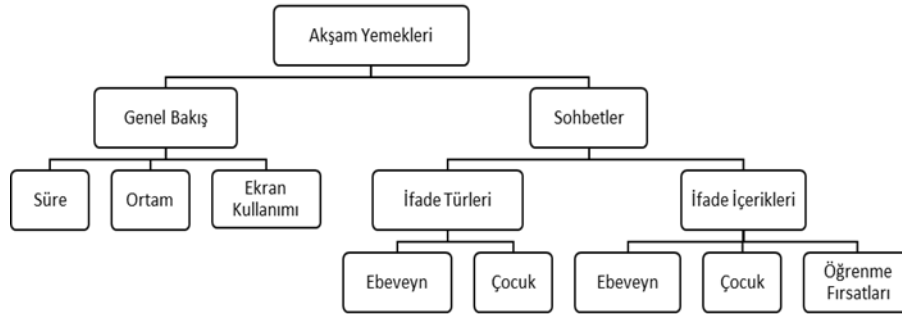
Bu nitel araştırma süresince araştırmacılar “katılımsız gözlemci” rolünü benimseyerek katılımcıların çocuklarıyla etkileşimlerine dâhil olmamış ve onları yönlendirmekten özellikle kaçınmışlardır. Derinlik odaklı veri toplama, veri çeşitlemesi, uzman görüşü, ayrıntılı betimleme ve kodlayıcılar arası uyum yoluyla araştırmanın inanırcılığı ve aktarılabirliği sağlanmıştır (Creswell, 2020; Yıldırım ve Şimşek, 2018; Merriam, 2018). Çalışmada birden fazla gözlemlerin yapılması, gözlem ve görüşmelerin bir arada kullanılması verilerin doygunluğa ulaşana kadar veri toplanmasına devam edilmesi derinlik odaklı ve çeşitli veri elde edilmesini sağlamıştır. Araştırmada sonuçların aktarılabirliğini sağlamak adına bulgular sunulurken ayrıntılı betimleme yapılarak katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca veri toplama araçlarının geliştirilmesinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Veri analizinde kodlayıcılar arası uyuma bakılmıştır. Bu aşamada önce verinin %15’i iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış, uyuşan ve uyuşmayan kodlar belirlenmiş, kappa katsayısı 0,87 olarak bulunmuştur. (Miles ve Huberman, 1994). Kalan veri ise iki araştırmacı tarafından kodlanmıştır.

2.4. Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 29/12/2021 tarih ve 68282350/22021/G025 belge sayı numaralı kararı ile uygun bulunmuştur.

BULGULAR

Veri analizi sonucunda (1) Akşam yemeklerine genel bakış ve (2) Yemek sohbetleri olarak adlandırılan iki temel temaya ulaşılmıştır. Bu temalar ve içerdikleri alt temalar Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Akşam Yemeği Sırasında Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi

3.1. Akşam Yemeklerine Genel Bakış

Çocuklar ve ailelerinin birlikte akşam yemekleri incelendiğinde yemek süresi, yemeklerin gerçekleştiği ortam ve aile üyeleri, tüketilen yiyecekler ve yemekteki televizyon, telefon gibi ekranların kullanımı ile ilgili bulgular elde edilmiştir. Elde edilen verilerde akşam yemeklerinin en az altı dakika en çok ise 50 dakika sürdüğü saptanırken ortalama 16 dakika sürdüğü görülmüştür. Yapılan görüşmelerde bir ebeveyn “...çok yavaş çiğniyor, yemek sırasında tuvalete gidiyor. O yüzden çok yavaş, neredeyse yarım saat sürüyor yemekler. Biz bitiriyoruz Ç1’in bitirmesini bekliyoruz. (E1)” ifadelerini kullanarak süre bağlamındaki görüşlerini aktarmıştır.

Yemek ortamı teması altında yemek yenilen ortam, sofradaki kişiler, tüketilen yiyecekler ve çocukların yeme durumlarına ait bulgular sıralanmaktadır. Akşam yemeklerinin 19’u mutfakta ve sekiz tanesi salonda yenmiştir. Mutfaktaki yemeklerin hepsi masada tüketilirken, salonda yenen yemeklerin üç tanesinde yer sofrasının kullanıldığı kalan beş ailenin de masada yemek

yediği görülmüştür. Çocuğun kiminle yemek yediği incelendiğinde sadece iki çocuğun yemek yerken yalnız olduğu, ebeveynlerin kontrol amaçlı farklı zamanlarda ortama girip çıktıkları görülmüştür. Ayrıca bir çocuğun (Ç6) önüne çekilmiş olan bir sehpadan tek başına yerken diğer aile üyelerinin yemek yemedikleri ancak salonda oturdukları belirlenmiştir. Diğer çocukların yemeklerine altı kez sadece anne, üç kez anne ve kardeş kalan 16 yemekte ise çocukların anne baba ve kardeşleriyle birlikte çekirdek aile olarak birlikte oldukları görülmektedir.

Akşam yemeklerinde çocukların tavuk/köfte ve makarna/pilav gibi ikililerinin yanı sıra çorba, salata ve yoğurt/turşu gibi evde aile tarafından pişirilmiş yiyecekleri yedikleri görülmektedir. Görüşmelerde ebeveynler çocuklarının sevdikleri yemekler olduğunda daha kolay yedikleri için genellikle bu yemekleri hazırladıklarını belirtmişlerdir. Öte yandan yalnızca Ç7'nin yemekte hazır hamburger yediği görülmektedir. Yapılan gözlemlerde çocukların büyük oranda yardımsız yemeklerini yedikleri gözlemlenirken yine Ç7'nin annesi ya da babasının ona yemeği yedirdiği gözlenmiştir. Bu durum ebeveyn görüşmesinde babaya sorulmuş, kendisi çocuğunun oyalandığı için bazen kendisinin yedirdiğini ifade etmiştir. Diğer tüm yemeklerde çocuklar tavuğu ayıklama (Ç14), tabağına servis yapılması (Ç10) ya da yiyeceğin küçük parçalara ayrılması (Ç5) gibi konularda ailelerden yardım almalarının dışında bağımsız bir şekilde yemişlerdir. Akşam yemeği ile ilgili olarak Ç14 ve ailesi yemeklerini elle yerken, diğer katılımcı çocuk ve ailelerin çatal ve kaşık kullanarak yedikleri gözlenirken yemek bıçağı hiç kullanılmamıştır.

Çocukların yemek sırasındaki ekran kullanımları incelendiğinde; iki ailede akıllı telefonla çizgi film (Ç7, Ç12); beş ailede ise televizyon izlendiği görülmüştür. Yemekte televizyon izleyen çocuklardan Ç1 ve Ç6'nın çizgi film Ç10, Ç14 ve Ç15'in ise evlilik, kayıp arama ve aile sorunlarının tartışıldığı çocuklara uygun olmayan içerikler izledikleri saptanmıştır. Bu çocukların doğrudan televizyon izledikleri söylenemezse de yemek yerken televizyon arka planda açıktır.

Araştırma bulguları ekranların "*Bak kapatacağım şimdi televizyonu (E6)*" gibi bazı durumlarda çocuğun yemek yemesi için bir tehdit unsuru olabildiğini; bazı durumlarda ise işleri kolaylaştırıcı rol üstlendiğini ortaya koymaktadır. Örneğin, E7 görüşmede aşağıdaki ifadelerle yemek masasına çocuğu getirmek için akıllı telefonu nasıl kullandığını açıklamaktadır.

"Başa çıkma yöntemi bizlerin de elinde cep telefonu olduğu için telefon alışkanlığıyla, cep telefonundan video izletmek suretiyle çözüm buluyoruz. Ama yanlış olduğunu bildiğimiz için farklı faaliyetler de yapıyoruz."

Yukarıda örnekteki aile, yemekte çocukların ekranları izlemesinin yanlış olduğunu düşünmekle beraber yine de akıllı telefonda çizgi film izletmeyi bir sorun çözme yöntemi olarak kullanmaktadır. Yemekte ekran izlemekle ilgili E1 de ekranların çocukların yemek yeme süresini olumsuz etkilediğinin belirtirken nadir de olsa bu yola başvurduklarını da aşağıdaki ifadeleriyle dile getirmiştir.

"...istiyor ama yemek yerken izin vermiyoruz çizgi filim izlemesine. Çok nadir izletiyoruz. Çünkü çizgi filme dalıyo ve yemek yemeyi unuttuyo. Sürekli hadi hadi diye böyle ya da çizgi filimi durdurup ondan sonra birkaç kaşık yiyip sonra tekrar çizgi filmi başlatma gibi bir durum olduğu için çok fazla çizgi filim eşliğinde yemek yememeye çalışıyoruz."

Benzer şekilde E2'de yemek sırasında ekran kullanımının çocukları olumsuz etkilediğini dair görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir; "...çocuk zaten o anda o öğünü aldığı bile hissetmiyor sanki vücuda. Yani kahvaltı yapıyor ama o ekrana bakarken ağzına sürekli şeyler sokuluyor. Aslında kendi isteğiyle değil, kendi vücudunu kontrol ederek yapmıyor... "ben bunu yuttum artık" deyip bir doyma mekanizmasını da aslında devreye geçirecek bir şey yapılmıyor."

Katılımcıların bu ifadeleri, ebeveynlerin yemek sırasında ekran kullanımının olumsuz etkilerine dair farkındalıkları olduğuna işaret etmektedir. Ne var ki bu etkiler sadece doğrudan yemekte izlenen içeriklerle sınırlı kalmamaktadır. Araştırmanın bulguları yemekte ekran izlemeyen çocukların da daha önceden izledikleri programlar hakkında yemek masasında konuştuklarını göstermektedir. Aşağıda bu duruma ait bir diyalog yer almaktadır.

Ç3: Bu sesi duyuyor musun?

E3: Evet, rüzgâr.

Ç3: Belki de Cartoon Cat'in sesidir.

E3: Ama öyle bir şey yok annecim. O bir hayal ürünü. Sen nerde duydun onu?

Ç3: (Biraz düşündükten sonra) Yok mu dünyamız da bu?

E3: Hayır, öyle bir şey yok annecim.

(1 dk 37 sn yemeğe dair konuştuktan sonra)

Ç3: Peki ne onlar? Onlar korkunç mular?

E3: Hayır, öyle bir şey çok annecim. Onlar nereden çıkıyor? Nerden biliyorsun sen onları?

Ç3: Yani öyle bir şey yok mu?

E3: Hayır.

Ç3: Yani o zaman ben güvende miyim?

E3: Tabi ki sen çok güvenli bir çocuksun.

Ç3: Tamam ben, ben bu dünyada kalmak istiyorum, tamam mı?

E3: Bu dünyada kalmak istiyorsun. Tamam. Bu dünyada kalcaz zaten. Ama dünyayı inşallah ben sana ileride gezdiririm, tamam mı?

Çocuk, düzeyine uygun olmayan bir ekran karakteriyle yaşadığı deneyimi ve korkusunu yemek sırasında annesiyle paylaşmıştır. Anne çocuğu rahatlatmaya çalışmasına ve konu değişmesine rağmen çocuğun tekrar bundan bahsetmesi, güvende olduğuna dair annesinden teminat istemesi dikkat çekmektedir. Yukarıdaki diyalog, çocukların ekran kullanımında içeriklere dikkat edilmesinin ne denli önemli olduğunun bir göstergesidir.

3.2. Yemek Sohbetleri

Aileler, yemek sırasında çocuklarıyla sohbet etmeye genellikle sıcak bakmamaktadır. Çocuklarının bu sohbetleri yemekten kaçmak için bahane olarak kullandıklarını düşünmektedirler.

“Çocuklarım konuşmayı çok sevdiği için genelde susmazlar yemek masasında. Yemekten de kaçmak istediği için, yemek yemek istemediği için kendisi de bir konu bulup sohbet açıyor. Yemekten kaçmak için hep bir şeyler anlatır. Biz sohbet etmeye teşvik etmesek de kendisi yemek yememek ve kaçmak için bir şeyler anlatır.” (E7)

“O konuşuyo genellikle, anlatıyo işte bir şeyler, sürekli böyle bir soru sorma. Yemek arasında sürekli sorular sorma, sorularına cevaplar istiyö. İşte okulda neler yaşadıysa, aklında neler kaldıysa onlardan bahsediyö sürekli. Böyle bi sohbet muhabbet havasında biraz da ittire kaktıra bazen 35 dakika bazen 50 dakikaları buluyo yemeğini yemesi.” (E1)

Bu örneklerin aksine E2 yemek sırasındaki sohbetlerin önemli ve gerekli olduğunu, bu sayede aile içi iletişimlerinin arttığını ve çocukları için öğretici olduğunu düşündüğünü şu şekilde ifade etmiştir.

“Genellikle bir günümüzün nasıl geçtiğini ilgili sohbetler ederiz. Genelde şarkı söyler kızlarım, anlamsız sohbetler de olabiliyor tabi. Yani akıllarına ne geliyorsa aslında o anda süreç ne getiriyorsa biz onunla ilgili sohbet ediyoruz. Yani kimi zaman kızım resimle ilgili ya da hayali olan bir şeyi varsa onu anlatıyor. Yemek yerken sürekli diyalog halindeyiz, yemek yerken bizim iletişimimiz dışında başka hiçbir sese maruz kalmıyoruz. Yani televizyon, radyo vesaire hiçbir şey olmuyor... İki kızımın da hem empati duygusu hem de ülkelere dair bilgileri (gümrükte memur olan eşinin işine dair sohbetlerini kastederek) bu sohbetler sırasında arttı”

Ebeveyn ve çocukların akşam yemeklerindeki sohbetler; kullanılan ifadelerin (1) türü ve (2) içeriği olarak iki alt temada sunulmaktadır.

3.2.1. Yemek Sohbetlerinde Kullanılan İfadelerin Türü

Akşam yemeği sohbetlerinde geçen ifadeler ebeveynlerin ve çocukların söyledikleri ifadeler olarak ayrı ayrı sayılmış ve yüzdelik oranları hesaplanarak Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Yemek Sohbetlerinde Ebeveyn ve Çocukların Kullandıkları İfade Türleri

İfade Türü	Anne/Baba		Çocuk	
	f	%	f	%
Betimleyici	28	10,81	60	37,5
Rica/istek	31	11,97	7	4,38
Emir	70	27,03	-	-
Tehdit	9	3,47	-	-
Soru	38	14,67	27	16,88
His/duygu/zevk	12	4,63	28	17,5
Açıklayıcı	28	10,81	15	9,38
Genel kurallar	25	9,65	1	0,63
Anlatısal ifadeler	18	6,95	22	13,75
Toplam	259	100	160	100

Tablo 2 incelendiğinde çocukların ebeveynlerinden daha az ifade kullandıkları görülmektedir. Toplam 419 ifadenin ($f_{\text{ebeveyn}}+f_{\text{çocuk}}$) %38’i çocuklar (f:160) tarafından dile getirilmiştir. Ayrıca çocukların emir bildiren, tehdit içeren ya da genel kurallara dair herhangi bir ifade kullanmadıkları görülmektedir. Ebeveyn ifadelerinin yaklaşık %40’ını oluşturan bu ifadelerin çocuklar tarafından dile getirilmemiş olması beklendiği bir durumdur. Ebeveynlerin isteklerini rica etmek yerine emrederek iletmeleri, çocukların da bu ifadeleri seyrek kullanmalarıyla ilişkilendirilebilmektedir. İsteklerini kibar şekilde nasıl dile getirecekleri konusunda kendilerine model olunmayan çocukların bu ifadeleri kullanmamaları olağandır.

Elde edilen bulgular kapsamında akşam yemeği sohbetlerinde ebeveynlerin en fazla “*Hadi yemeğini ye (E1)*” ya da “*Bırak o telefonu (E12)*” gibi emir ifadelerini kullandıkları tespit edilmiştir. Yine dikkat çekici olarak ebeveynlerin sayısı az olsa da “*Hemen bitirmezsen, alıcım o telefonu (E7)*” ya da “*Biraz daha oyalanırsak kanalı değiştiririm (E6)*” gibi çocuklarını tehdit ettikleri saptanmıştır. Sohbetlerde ebeveynlerin çocuklara yönelttikleri sorular genellikle o anda yenilen yemekle, izlenmekte olan programla ya da çocuğun yaptığı bir eylemle ilgili kapalı uçlu sorulardan oluşmuştur. Örneğin; “*Ne var yemekte? Başka ne var? (E3)*,” “*Elini neden ağzına koydun? (E6)*,” “*Noldu? Ne geldi? (E7)*” gibi soruların sorulduğu ancak sohbeti zenginleştiren, çocukların yaşantılarını, duygu ve düşüncelerini açıklayabilecekleri açık-uçlu soruların fazla tercih edilmediği gözlenmiştir. Bununla birlikte bir örnekte okulda olan bir olayı aktarmak isteyen Ç12’yi baba engelledikten sonra annenin “*Ne oldu Ç12, okulda bir şey mi oldu?*” ifadesini kullandığı, çocuk kafa sallamakla yetindiğinde “*Ne oldu?*,” “*Sen ne yaptın?*” sorularıyla sohbeti detaylandırmaya çalıştığı saptanmıştır.

İfade türlerine yönelik veriler çocuklar açısından incelendiğinde en fazla betimleyici ifadelerin kullanıldığı saptanmıştır. Çocukların, masadaki yiyecekler ve izledikleri içerikler hakkında; “*Baya acıymış pide (Ç4)*,” “*Bugün yemekte balık var (Ç1)*,” “*Bak şimdi zıpladı (Ç7)*” gibi söylemlerde buldukları görülmüştür. Emir, tehdit ve genel kurallara yönelik herhangi bir ifade kullanmayan çocukların soru ve his/duygu/zevk türlerine ilişkin yoğun tercihleri göze çarpmaktadır. Bu bağlamda; “*Köftenin içinde ne var böyle? (Ç3)*,” “*Baba, balıkların kanı var mıdır? (Ç1)*,” “*Sen X’i nerden tanıyon? (Ç2)*” gibi soruların yanı sıra his/duygu/zevk bildiren “*Hayvanları çok severim en çok da kedi (Ç12)*,” “*Ben yağlı hiç sevmem (Ç3)*,” “*Bu yemeği sevmedim (Ç7)*” gibi ifadeler de kullandıkları saptanmıştır.

3.2.2. Yemek Sohbetlerinde Kullanılan İfadelerin İçeriği

Akşam yemek sohbetleri kullanılan ifadelerin içeriği bağlamında incelenmiştir. Tablo 3'te ebeveyn ve çocukların yemek sırasında kullandıkları ifadelerin içeriklerine göre betimsel istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo 3. Yemek Sohbetlerinde Ebeveyn ve Çocukların Kullandıkları İfadelerin İçerikleri

İfade İçeriği	Anne/Baba		Çocuk	
	f	%	f	%
Masa adabı	144	55,60	10	6,25
Yiyecekler	52	20,08	63	39,38
Ekran	15	5,79	27	16,88
Öğrenme fırsatı	4	1,54	5	3,13
Bağlam dışı	44	16,99	55	34,38
Toplam	259	100	160	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi ebeveynler en fazla masa adabına yönelik “*Yemekle oynama (E10)*”, “*Çatalını öyle yapma (E9)*”, “*Düzgün otur (E16)*” gibi ifadeler kullanmışlardır. Bunu %20 ile yiyecekler takip etmiştir. En az bahsedilen konular ise öğrenme fırsatları (%1,5) ve o anda kullanılmakta olan ekran (%6) şeklindedir. Çocukların ek sık bahsettikleri konu “mis gibi olmuş (Ç2)” gibi ifadeleri barındıran yiyecekler olurken en az öğrenme fırsatları (%3) ve masa adabından bahsetmişlerdir (%6). Ebeveynlerinden oldukça farklı olan bu içerikler, ekrana dair ve bağlam dışı ifadelerinde de öne çıkmaktadır. Akşam yemekleri sırasında ebeveynlerin günlük olaylara dair etkileşimleri sınırlı olmakla birlikte çocukları destekleyecek farklı öğrenme fırsatlarını yakaladıkları dikkat çekmiştir. Özellikle matematik dili kullanımı öne çıkmıştır. Ne var ki genellikle çocuk tarafından kullanılan bu dile, aileler her zaman dönüt vermemektedir. Aşağıda aynı yemek sürecinin farklı dakikalarından bazı örnekler yer almaktadır.

Ç5: *Bak anne çokunu bitiriyorum, azıcık kaldı.*

Ç5: *Bir kaşık, iki kaşık....*

Ç5: *Bak anne, böyle böyle tabağımın yarısını bitirdim. Yarısı kaldı.*

Bu örnekte çocuk farklı zamanlarda matematiksel bir dil kullanmış ve annesine seslenerek etkileşim başlatmaya çalışmıştır. Anne, çocuğun girişimlerine karşılık vermemiş, “çokunu” gibi yanlış kullanımları da düzeltmemiştir. Bazı anneler ise çocukla etkileşime girerek onu desteklemekte dahası bu etkileşimleri kendileri başlatmaktadır.

E7: *Hadi bir parça daha at.*

Ç7: *(tabağa bakarak) İki parça kaldı.*

E7: *(bir lokma yedirdikten sonra) Bir tane mi kalmış?*

Çocuk *“hı hı”* derken kaşığıyla köftesini bölmeye çalıştı.

E7: *(yardım ederek) İki parçaya mı bölmeye çalışıyorsun? Tut kaşığı, bastırman gerekiyor.*

Ç7: *Artık 2 tane kaldı.*

Yukarıdaki örnekte anne, çocuğa matematiksel bir yaşantı sağlamıştır. Bu esnada çocuğu sorularıyla yönlendirmiş ve bu yaşantıdan bir sonuç çıkarmasına rehberlik etmiştir. Aynı ailenin diğer yemek süreçlerinde ise çocuğun etkinlik kitabı yardımcı materyal olarak kullanılmıştır. Örneğin; birinde çocuk /m/ sesi ile ilgili bir sayfayı doldururken annesi bir yandan hamburgerini yedirmiş bir yandan da sayfadaki yönergelerle ilgili konuşarak çocuğuna yardımcı olmuştur. Diğerinde ise kırmızı üçgenleri ya da yeşil daireleri birlikte saymışlardır. Bu sefer anne yemeği doğrudan yedirmemiş ancak çocuğa “*hadi ye (E7)*” gibi ikazlarda bulunmuştur. Yemek saatlerinin öğretici olmadığını düşündüğünü belirten babası, anne-çocuk arasındaki bu etkileşimlere değinmemiş ancak Ç7 yemek yemediği zaman onu oyalamak için telefon ya da etkinlik kitaplarını kullandıklarını belirterek şunları eklemiştir;

“...yanlış olduğunu bilerek telefon veriyoruz. Tabii bunları daha eğitici yapmaya çalışıyoruz ama onlarda da kendisi video açıp ona kitleniyor ve yemeğini yemeye başlıyor. Çok eğitici olduğunu düşünmüyorum... Mümkün olduğunca telefonda uzak tutmaya çalışıyoruz. Zekâ geliştiren kitaplar almıştım ben, onları çözmeye çalışıyoruz. En azından o süreyi daha verimli geçirmek için çalışıyoruz...”

Görüldüğü gibi E7 yemek sırasında çocuğunu desteklemek için materyal kullanımına sıcak bakmakta ve bunu bir öğrenme fırsatı olarak görmektedir. Çocuğa yemek yerken ayrı bir eylem olan çalışma kitabı etkinliklerinin yaptırılmasının eğiticiliği de tartışmaya açık olmakla beraber ebeveynin ifadeleri gündelik hayattaki gömülü öğrenme fırsatlarını göz ardı ettiğine de işaret etmektedir. Oysaki farkında olmasalar dahi ailelerin çocuklarına yemek sırasında sundukları deneyimler doğrudan yemekle ya da eğitsel amaçlı materyallerle sınırlı kalmamaktadır.

Yemek sohbetleri, çocuğun dili kullanmayı sosyal bağlam içinde öğrenmesi için önemli fırsatlardır. Bu nedenle araştırmada ailelerin, yemekte dile getirilen kültürel öğeler olan “eline sağlık”, “afiyet olsun” gibi ifadeleri kullanma durumları da incelenmiştir. İncelenen 27 kaydın sadece 13’ünde bu ifadeler kullanılmıştır. Dahası bunların sekizinde diğer aile bireyleri kendi aralarında konuşurken bu ifadeleri kullanmışlar, başka bir anlatımla çocuğa model olmuşlar ancak doğrudan çocuğa yönelik bir girişimde bulunmamışlardır. Bu ailelerdeki çocuklar da nezaket içeren kalıpları dile getirmemiştir. Sosyal becerilerin ele alındığı diğer bir diyalog ise Ç13 ve ebeveynleri arasında gerçekleşmiştir. Aile evde gerçekleşen bir olay üzerinden sohbet ederken ebeveynlerin konuyu dikkatli biçimde istedikleri noktaya getirdikleri ve “Gördün mü kimin kullandığını?” sorusuyla çocuğa fırsat verdikleri belirlenmiştir. Bunun ardından çocuğu ile fısıldaşan ve mizahi yaklaşımıyla ortamın gerginleşmemesini sağlayan ebeveynin ortaya başka bir senaryo attığı görülmüş, sonrasında da “Bence bir şeyi saklamaktansa doğruyu konuşmak daha iyi” cümlesiyle çocuğuna bir öğrenme fırsatı sağladığı belirlenmiştir. Hemen ardından da Ç13 kendisinin kullandığını ifade etmiş, ailenin konu hakkında yapıcı bir yaklaşım tercih ettiği ve olumlu sonuç aldığı saptanmıştır. Son olarak bazı ailelerde “Allah bereketini arttırsın, olmayana daha çok versin (E5)” ya da yemek öncesinde besmele çekilmesi (Ç17) gibi kültürel ifadeler çocuğun da eşlik etmesi istenerek kullanılmıştır. Örneğin; E17 “Suyu sağ elle içiyorduk” hatırlatmasıyla çocuğuna öğrenme fırsatı sağlamıştır.

Ortaya konan bulguları derinlemesine anlayabilmek adına veri çeşitlemesi kapsamında görüşlerine başvurulmuş ebeveynlerden yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen veriler, kendilerinin akşam yemeklerinde gerçekleşen etkileşimlere yönelik bakış açılarını kavrayabilme noktasında değerli bir rol oynamıştır. Bu doğrultuda, yemek süreçlerini ifade etmesi istenen bir ebeveyn şu cümleleri kurmuştur; “...yani yemek yediğimizde çok konuşur Ç1. Biz de onunla beraber yemeğini yemesi için sürekli ısrar ederiz. Yani yememeye çalışır, daha çok konuşup oyuncaklarla oynayıp bir şekilde yemeği sabote etmeye çalışır. (E1)”

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada 4-6 yaşlarındaki çocuklar ve ebeveynlerinin akşam yemeği sırasındaki etkileşimleri derinlemesine incelenerek bazı önemli sonuçlara ulaşılmıştır. İlk olarak akşam yemeklerinin ortalama 16 dakika sürmekle beraber 50 dakikaya kadar çıkabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki benzer çalışmalarda da yemek sürelerinin farklılaştığı ve çocuğa sıklıkla anne eşlik etmekle beraber tüm ailenin genellikle bir arada olduğu belirtilmektedir (Beals, 1997; Beals ve De Temple, 1992; Snow ve Beals, 2006). Yemeklerin, mutfaktaki ya da salondaki bir yemek masasında/sofrada yendiği görülmüştür. Bu sonuç; belirli bir yemek alanı dışında (Parkes, Green ve Pearce, 2020) ve ailesinden ayrı (Fiese, Hammons ve Grigsby-Toussaint, 2012) yemek yiyen çocukların yüksek kilo ve obezite riskinin arttığı düşünüldüğünde olumlu ve istendiktir.

İkinci olarak ailelerin az bir kısmının yemek sırasında ekran kullandığı görülmüştür. Bu sonuç alanyazınla (Gökçe ve diğ., 2021; Snow ve Beals, 2006) örtüşmesine rağmen videoların ebeveyn telefonlarıyla çekilmesiyle ilişkili olabileceği de unutulmamalıdır. Çünkü ebeveynlerin yemek saatlerinde ekran kullanımına yöneldiklerini gösteren araştırmalar da mevcuttur (Gündoğdu ve diğ., 2016; Jusiene ve diğ., 2019). Harris, Jansen ve Rossi (2020) de babaların, yemeği hızlandırma stratejisi olarak ekran kullanımına yöneldikleri ancak çocuklarının kendileriyle paylaşımında bulunmak yerine TV ya da telefonla ilgilenmelerinden de şikâyetçi oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Çocuklar olumsuz içerikleri doğrudan izleyebildikleri gibi arka plandaki televizyonun varlığı da buna sebep olabilmektedir (Domoff, Lumeng, Kaciroti ve Miller, 2017). Bu araştırmada da çocukların doğrudan tablet ekranıyla ilgilenebildikleri gibi televizyonun arka planda olduğu durumlarla da ekrana maruz kaldıkları üstelik bu çocukların kendilerine uygun olmayan içeriklere maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. İster doğrudan ister arka planda olsun yemek rutinlerinde ekran kullanımı olumsuz beslenme alışkanları riskini arttırarak yüksek kilo ve obezite gibi beslenme problemleri (Anderson ve Whitaker, 2010; Parkes, Green ve Pearce, 2020) ve çocukta davranış problemleriyle (Jusiene ve diğ., 2019) ilişkilendirilmesinin yanı sıra ebeveyn-çocuk etkileşimini de azaltmaktadır (Kirkorian, Pempek, Murphy, Schmidt ve Anderson, 2009; Wenhold ve Harrison, 2018). Ne var ki ekran kullanımı ile yemek atmosferi ve yiyecek tüketimi arasında olumsuz ilişki bulunmasına rağmen çocuğun kilosu ile ilişkisiz olduğu sonucuna ulaşılan araştırmalar da mevcuttur (Trofholz, Tate, Miner ve Berge, 2017). Dolayısıyla bu konuyu ele alan daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu söylemek mümkündür.

Bazı araştırmalarda ebeveynler, ekranın aile içi ilişkilerine olumsuz etkilerinden endişelendiklerini (Chen ve diğ., 2019) belirtmesine rağmen bu araştırmada ebeveynler bu konuya hiç değinmemiştir. Ebeveynlerin ekran kullanımının olumsuz etkilerine ilişkin bilgilerinin sınırlı olduğu (Gündoğdu ve diğ., 2016) bilinmekle beraber bu araştırmada ebeveynler, ekran kullanmanın yanlış olduğunu düşünmelerine rağmen mecburiyetten başvurduklarını dile getirmeleri de dikkat çekmektedir. Bu sonuç, ebeveynlere verilecek doğru ekran kullanımına yönelik eğitimlerde ekran kullanımı yerine başvurulabilecek alternatif uygulamalar konusunda da bilgilendirilmeleri gerektiğine işaret etmektedir.

Üçüncü olarak ebeveyn ve çocuklarının yemek sırasındaki etkileşimlerinde baskın tarafın ebeveynler olduğu özellikle annenin daha çok rol aldığı ortaya konmuştur. Bu sonuç alanyazınla örtüşmekle beraber (Beals, 1993; Beals ve De Temple, 1992; Blum-Kulka, 1994; Davidson ve Snow, 1996; Hoff, 2010; Sheng ve diğ., 2021) ifadelerin tür ve içerikleri bakımından farklılaşmaktadır. Ebeveynler, çocuklarıyla bir paylaşımında bulunmaktan ziyade onları bir an önce yemeklerini bitirmeye sevk eden emir ifadeleriyle çocuklarının yemesini sağlamaya çalışmaktadır. Oysaki çocuklara yemekleri bitirmeleri konusunda baskı yapılmadığında hem daha çok yiyecek tükettikleri hem de daha az olumsuz davranış sergiledikleri bilinmektedir (Galloway, Fiorito, Francis ve Birch, 2006). Başka bir anlatımla çocukların yemesi için gösterilen bu çaba farklı araştırmalarda (Bova, 2019) da öne çıkmasına rağmen hem istenen sonuca ulaşılmasını engellemekte hem de ebeveyn-çocuk etkileşimini sınırlandırmaktadır. Ebeveynler zaman zaman kısa açıklamalarda bulunmasına rağmen masa adabı ya da yemeğin bitirilmesi dışında karşılıklı bir sohbet çoğu zaman gerçekleşmemekte, çocukların sohbet girişimleri ise ebeveynler tarafından bastırılmaktadır. Bova (2020) da ebeveynlerin daha çok masa adabı ve yiyeceği yönelik konuşmalar başlattığı ve bağlam dışı konuşmaların ise genellikle çocuğun isteğiyle gerçekleştirildiği sonuçlarına ulaşmıştır. Bazı araştırmalar ise ailelerin; yemek süreçlerini bir paylaşım imkânı olarak gördüklerini (Harris, Jansen ve Rossi, 2020), aile içi etkileşime öncelik verdiklerini (Snow ve Beals, 2006), çocuklarıyla farklı konulara ilişkin detaylı konuşmalar yaptıklarını göstermektedir (Beals, 1993; De Temple ve Beals, 1991; Dougherty, 2009; Reese, Haden ve Fivush, 1993). Bu farklılıklar, akşam yemeklerine verilen anlamın kültürden kültüre değiştiğini gösteren araştırmaları (Aukrust ve Snow, 1998; Blum-Kulka, 1994; 1997; Ochs ve Shohet, 2006) desteklemektedir. Ne var ki yemek dinamiklerinin kültür dışındaki aile özelliklerine göre de değiştiği (Hoff-Ginsberg, 1991; Hu ve diğ., 2021) unutulmamalıdır.

Son olarak ailelerin yemek sohbetleri sınırlı olmasına rağmen öğrenme fırsatlarının gerçekleştiği tespit edilmiştir. Bazı ailelerin matematik dili kullanarak çocuklarına deneyimler sağladıkları görülmüştür. Quick, Fiese, Anderson, Koester ve Marlin'in (2011) odak grup görüşmelerine katılan 24 aile çocuklarına bir şeyler öğretmen için yemek zamanlarının önemli olduğunu dile getirmesine rağmen bu araştırmadaki görüşmelerde aileler bu fırsatlara dair bir açıklamada bulunmamıştır. Başka bir anlatımla aileler çocuklarına öğrenme fırsatları sunmalarına rağmen bunu bilinçli bir şekilde gerçekleştirilmemekte, yemek zamanlarının eğitsel yönünü göz ardı etmektedir. Dahası sosyokültürel yönüyle öne çıkan yemek süreçlerinin, çocukların dil, bilişsel ya da sosyal gelişimini destekleme açısından barındırdığı fırsatları da kaçırdıkları görülmüştür. Yurt dışındaki araştırmalar yemek sırasında ailelerin çocuklarının dil becerilerini desteklediklerini göstermektedir (Beals, 1997; Longobardi, Spataro ve Calabro, 2021; Snow ve Beals, 2006). Busch (2016) ise ebeveynlere broşür gibi yazılı materyaller verildiğinde çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini destekleyecek aktiviteleri yemek sürecinde de yaptıklarını görmüştür. Bu araştırmada da bir ailenin benzer bir strateji izlediği ortaya konmuştur. Ebeveynlerin yemek sürecinin destekleyici yönüne ilişkin farkındalıklarını arttıracak çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Araştırma alanyazında henüz derinlemesine ele alınmamış bir alana odaklanması ve bazı önemli sonuçlar barındırmasına rağmen sınırlılıkları da bulunmaktadır. Öncelikle araştırmaya az sayıda aile katılmıştır. Planlama aşamasında ailelerden birden çok video toplanarak çoklu gözlem yapılması amaçlanmasına rağmen süreç içinde değişikliğe gidilmek zorunda kalınmıştır. Kayıtların aileler tarafından gönderilmiş olması, araştırmanın diğer bir sınırlılığıdır. Gönderilmiş olan bazı videolarda gerekli ölçütler karşılanamamış, bu nedenle analize dâhil edilememişlerdir. Ayrıca ailelerin videoları çekerken telefonlarını kullanmış olmalarının, yemek sırasında ekran kullanımı oranının az çıkmasıyla ilişkili olması mümkündür. Bu sınırlılıklardan hareketle; farklı özelliklerdeki ailelerle uzun süreli etkileşimin sağlandığı araştırmalara ya da yemek sürecine ilişkin ebeveyn görüşlerinin daha derinlemesine incelendiği araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca araştırma sonuçları ebeveynlerin, akşam yemeklerinin çocukları destekleme ve paylaşımda bulunma gibi sosyal etkileşimlerdeki önemli rolünün farkında olmadıklarını göstermiştir. Günlük rutinlerin erken çocuklukta destekleyici rolüne ilişkin ebeveyn bilgilendirme çalışmaları yapılmasına ihtiyaç duyulduğu açıktır.

KAYNAKÇA

- Akca, A. ve Ayaz Alkaya, S. (2019). Erken çocukluk döneminde ekran maruziyetinin etkileri. *I. Uluslararası 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Kongresi* (s. 1-9). Ankara: İKSAD.
- Akgün, E. ve Yeşilyaprak, B. (2011). Anne çocuk oyun etkileşiminde niteliksel boyut: Annelerin sözel ifadelerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 11-20.
- Anderson, S. E. ve Whitaker, R. C. (2010). Household routines and obesity in US preschool-aged children. *PEDIATRICS*, 125(3), 420-428. DOI:10.1542/peds.2009-0417
- Aram, D., Fine, Y. ve Ziv, M. (2013). Enhancing parent-child shared book reading interactions: Promoting references to the book's plot and socio-cognitive themes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 111-122.
- Aukrust, V. G. ve Snow, C. E. (1998). Narratives and explanations during mealtime conversations in Norway and the US. *Language Society*, 27, 221-246.

- Aydın, G., Akay, D. ve İbiş, E. (2017). 3-7 yaş çocuğa sahip annelerin beslenmeyle ilgili davranışlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 683-700. DOI:10.24315/trkefd.307013
- Beals, D. E. (1993). Explanatory talk in low-income families' mealtime conversations. *Applied Psycholinguistics*, 14, 489-513.
- Beals, D. E. (1997). Sources of support for learning words in conversation: Evidence from mealtimes. *Journal of Child Language*, 24, 673-694.
- Beals, D. E. ve De Temple, J. M. (1992). Home contributions to early language and literacy development. *From Three to Six: Home and Preschool Supports for Literacy Development Among Low-Income Children* (s. 1-18). San Antonio, Texas: National Reading Conference.
- Blum-Kulka, S. (1994). The dynamics of family dinner talk: Cultural context for children's passages to adult discourse. *Research on Language and Social Interaction*, 27(1), 1-50. DOI:10.1207/s15327973rlsi2701_1
- Blum-Kulka, S. (1997). *Dinner talk: Cultural patterns of sociability and socialization in family discourse*. New York: Routledge.
- Bova, A. (2019). Parental strategies in argumentative dialogues with their children at mealtimes. *Language and Dialogue*, 9(3), 379-401. DOI:10.1075/ld.00048.bov
- Bova, A. (2020). A qualitative investigation of the issues leading parents and children aged 3-7 years to argumentative discussions during mealtimes. A. M. Columbus (Ed.) içinde, *Advances in Psychology Research vol. 139* (s. 67-96). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Bova, A. (2021). Dialogical construction of parental feeding strategies during family mealtimes. *Journal of Health Psychology*, 26(10), 1684-1699. DOI:10.1177/1359105319884600
- Busch, G. (2016). "What does it say about it?": Doing reading and DOİng writing as part of family time. *Literacy during a family mealtime*, 16, 297-311. DOI:10.1007/978-981-10-1703-2_16
- Chen, Y.-Y., Li, Z., Rosner, D. ve Hiniker, A. (2019). Understanding parents' perspectives on mealtime technology. *Proceedings of the ACM on Interactive, Mobile, Wearable and Ubiquitous Technologies*, 3(1), 5:1-19.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çakır, H. (2016). Open ended questions: A comparison of mothers' and fathers' language use during play time. *Creative Education*, 7, 574-585.
- Çakır, N. (2000). *Normal işiten bir Türk anne ve ilköğretim çağındaki işitme engelli çocuğunun yemek hazırlama ve yemek yeme etkinliği esnasındaki etkileşimlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Davidson, R. G. ve Snow, C. E. (1996). Five-year-olds' interactions with fathers versus mothers. *First Language*, 16, 223-242.

- De Temple, J. M., ve Beals, D. E. (1991). Family talk: Sources of support for the development of decontextualized language Skills.”. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 11-19. DOI:10.1080/02568549109594818
- Dereli, F. (2006). *2-5 yaş arası sağlıklı çocukların beslenme özellikleri ve aile etkileşimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Domoff, S. E., Lumeng, J. C., Kaciroti, N., ve Miller, A. L. (2017). Early childhood risk factors for mealtime TV exposure and engagement in low-income families. *Academic Pediatrics*, 17(4), 411-415.
- Dougherty, S. M. (2009). *Explanation in mother-child discourse across contexts: Shared book reading, co-viewing of educational television, collaborative block play, and mealtime*. Unpublished doctoral dissertation: Boston University School of Education, Boston.
- Fiese, B. H. ve Schwartz, M. (2008). Reclaiming the family table: Mealtimes and child health and wellbeing. *Giving Child and Youth Development Knowledge Away*, 12(4), 1-20.
- Fiese, B. H., Foley, K. P. ve Spagnola, M. (2006). Routine and ritual elements in family mealtimes: Contexts for child well-being and family identity. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 111, 67-89. DOI:10.1002/cd.156
- Fiese, B. H., Hammons, A. ve Grigsby-Toussaint, D. (2012). Family mealtimes: A contextual approach to understanding childhood obesity. *Economics and Human Biology*, 10, 365-374.
- Galloway, A. T., Fiorito, L. M., Francis, L. A. ve Birch, L. L. (2006). Finish your soup?: Counterproductive effects of pressuring children to eat on intake and effect. *Appetite*, 46, 318-323. DOI:10.1016/j.appet.2006.01.019
- Gökçe, A., Arslan, İ., Ülgen Öz, S., Mete, U., Taşçı, D. ve Yengil Taci, D. (2021). Yedi yaş altı çocuklarda mobil ekran maruziyeti. *Ankara Eğitim Araştırma Hastanesi Dergisi*, 54(2), 188-193.
- Gündoğdu, Z., Seytepe, Ö., Pelit, B. M., Doğru, H., Güner, B., Arıkız, E., . . . Kaya, E. (2016). Okul öncesi çocuklarda medya kullanımı. *Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(2), 6-10.
- Harris, H. A., Jansen, E. ve Rossi, T. (2020). "It's not worth the fight": Fathers' perceptions of family mealtime interactions, feeding practices and child eating behaviours. *Appetite*, 150, 1-9.
- Hindman, A. H., Skibbe, L. E. ve Foster, T. D. (2014). Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: evidence from the early childhood longitudinal study-birth cohort. *Read Writ*, 27, 287-313. DOI:10.1007/s11145-013-9445-4
- Hoff, E. (2010). Contexts effects on young children's language use: The influence of conversational setting and partner. *First Language*, 30(3-4), 461-472. DOI:10.1177/0142723710370525
- Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*, 62, 782-796.

- Hu, J., Torr, J., Wei, Y. ve Jiang, C. (2019). Mealtime talk as a language learning context: Australian Chinese parents' language use in interactions with their preschool-aged children at the dinner table. *Early Child Development and Care*. DOI:10.1080/03004430.2019.1621862
- Hu, J., Torr, J., Wei, Y. ve Jiang, C. (2021). Mealtime talk as a language learning context: Australian Chinese parents' language use in interactions with their preschool-aged children at the dinner table. *Early Childhood Development and Care*, 191(3), 415-430. DOI:10.1080/03004430.2019.1621862
- Jusiene, R., Urbanos, V., Laurinaityte, I., Rakickiene, L., Breidokiene, R., Kuzminskaitė, M., ve Oraninskiene, R. (2019). Screen use during meals among young children: Exploration of associated variables. *medicina*, 55(688), 1-11. DOI:10.3390/medicina55100688
- Kirkorian, H. L., Pempek, T. A., Murphy, L. A., Schmidt, M. E. ve Anderson, D. R. (2009). The impact of background television on parent-child interaction. *Child Development*, 80(5), 1350-1359.
- Kultti, A. (2014). Mealtimes in Swedish preschools: Pedagogical opportunities for toddlers learning a new language. *Early Years*, 34(1), 18-31. DOI:10.1080/09575146.2013.831399
- Longobardi, E., Spataro, P. ve Calabro, M. (2021). Maternal mind-mindedness and communicative functions in free-play and mealtime contexts: Stability, continuity and relations with child language at 16 months. *Journal of Child Language*, 1-26. DOI:10.1017/S0305000920000835
- Masek, L. R., Ramirez, A. G., McMillan, B. T., Hirsh-Pasek, K. ve Golinkoff, R. M. (2021). Beyond counting words: A paradigm shift for the study of language. *Child Development Perspectives*, 15, 274-280. DOI:10.1111/cdep.12425
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ochs, E. ve Shohet, M. (2006). The cultural structuring of mealtime socialization. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 35-49.
- Özcan Eroğlu, A. (1998). *Down sendromlu çocuk anneleri ile normal gelişim gösteren çocuk annelerinin doğal ortamda günlük rutinlerde "sözel iletişim amaçlarının" betimlenmesi ve karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Pan, B. A., Perlmann, R. Y. ve Snow, C. E. (2000). Food for thought: Dinner table as a context for observing parent-child discourse. L. Menn, ve N. B. Ratner içinde, *Methods for studying language production* (s. 205-224). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Parkes, A., Green, M. ve Pearce, A. (2020). Do bedroom screens and the mealtime environment shape different trajectories of child overweight and obesity? Research using the Growing Up in Scotland study. *International Journal of Obesity*, 44, 790-802.

- Quick, B. L., Fiese, B. H., Anderson, B., Koester, B. D. ve Marlin, D. W. (2011). A formative evaluation of shared family mealtime for parents of toddlers and young children. *Health Communication, 26*(7), 656-666. DOI:10.1080/10410236.2011.561920
- Reese, E., Haden, C. A. ve Fivush, R. (1993). Mother-child conversations about the past: Relationships of style and memory over time. *Cognitive Development, 8*, 403-430.
- Rowe, M. L. (2008). Child-directed speech: Relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language, 35*(1), 185-205. DOI:10.1017/S030500090700834
- Rowe, M. L., Alexander Pan, B. ve Ayoub, C. (2005). Predictors of variation in maternal talk to children: A longitudinal study of low-income families. *Parenting, 5*(3), 259-283. DOI:10.1207/s15327922par0503_3
- Sheng, L., Dong, W., Han, F., Tong, S. ve Hu, J. (2021). Language expansion in Chinese parent-child mealtime conversations: across different conversational types and initiators. *International Journal of Early Years Education*. DOI:10.1080/09669760.2021.1971949
- Snow, C. E. (1993). Families as social contexts for literacy. *New Directions for Child Development, 61*, 11-24.
- Snow, C. E. ve Beals, D. E. (2006). Mealtime talk that supports literacy development. *New Directions for Child and Adolescent Development, 51-66*.
- Tamis-LeMonda, C. S., Custode, S., Kuchirko, Y., Escobar, K. ve Lo, T. (2018). Routine language: Speech directed to infants during home activities. *Child Development, 00*(0), 1-18.
- Trofholz, A. C., Tate, A. D., Miner, M. H. ve Berge, J. M. (2017). Associations between TV viewing at family meals and the emotional atmosphere of the meal, meal healthfulness, child dietary intake, and child weight status. *Appetite, 108*, 361-366. DOI:10.1016/j.appet.2016.10.018
- Trofholz, A. C., Tate, A., Loth, K., Neumark-Sztainer, D. ve Berge, J. M. (2019). Watching television while eating: Associations with dietary intake and weight status among a diverse sample of young children. *Journal of the American Academy of Nutrition and Dietetics, 119*(9), 1462-1469. DOI:10.1016/j.jand.2019.02.013
- Wenhold, H. ve Harrison, K. (2018). Television use and family mealtimes among a. *Journal of Children and Media, 12*(1), 98-115. DOI:10.1080/17482798.2017.1395751
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EKLER

Ek1. Gözlem Formu

Katılımcı ID:
Yemek Mekanı:
Yardımcı Materyaller: (doğrudan/background)

Gözlem Tarihi (Kaçıncı kayıt):
Yemek Yiyenler/Sofradakiler:
Yemek süresi:dk =>dk izlendi

İfade Türleri	Masa/yemek Adabı	Yiyeceğin kendisine dair	Ekran kullanımı ve izlenenler	Çocuğa dair genel ifadeler	Diğerlerine dair genel ifadeler
Konuşmaların İçeriği					
Betimleyici ifadeler					
İstek/rica bildiren ifadeler					
Emir					
Tehdit					
Soru					
His/duygu/zevk bildiren ifadeler					
Açıklayıcı ifadeler					
Genel geçer kurallar					
Anlatsal ifadeler (geçmiş/gelecek)					

Eline sağlık, afiyet olsun gibi ifadelerin kullanımı;

Etkileşim kuranlar;

Gözlem notları ve olağandışı detaylar;

Ek2. Görüşme Soruları

1.Kendinizi biraz tanıtabilir misiniz? (Yaş, eğitim, meslek, çocuk ve diğer aile üyelerine ilişkin bilgiler)

2.Bildiğiniz gibi çocuğunuzla yemek sırasındaki etkileşimlerinize yönelik bir çalışma yapıyoruz. Standart bir öğününüzü düşündüğünüzde, yemek yerken çocuğunuzla neler yaparsınız? (Beraber mi yiyorsunuz/Kaç kişi/Nerede/Neden ayrı yiyorsunuz...)

3.Bir yemek saatiniz nasıl geçer? Açıklayabilir misiniz? Neler yaparsınız?

(Eğer sohbete dair bir ifade kullanılmazsa hatırlatma amaçlı => Sohbet ediyor musunuz mesela? Eğer etmiyorsa neden? Çocuğunuzla neler konuşursunuz? Örnek verebilir misiniz?)

(Eğer ailecek yeniyorsa => Eşiniz ne yapıyor? O da sizin sohbetinize eşlik eder mi?)

4.Yemek yerken geçirdiğiniz zamanın çocuğunuz için öğretici olduğunu düşünüyor musunuz? Yemek sırasındaki etkileşimlerinizin çocuğunuza neler katacağına inanıyorsunuz?

5.Ailecek yediğiniz ideal bir akşam yemeği sizce nasıl olmalı?

6.Yemeğe başka bir misafir geldiğinde neler oluyor? Çocuğunuz bu durumlarda nasıl davranıyor? Sizin çocuğunuza olan tavrınız değişiyor mu?

7.Yemek sırasında ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz? Açıklar mısınız? Örnek verebilir misiniz?

(Sizce neden böyle oluyor/ Bu sorunla nasıl başa çıkıyorsunuz/Çocuğunuz yemeğini yemek istemediğinde/yemek seçtiğinde neler yapıyorsunuz?)

8.Sezin Hanım, çocuğunun yemek sırasında bazen yemek istemediğini, oyalandığını ya da yemeğiyle oynadığını söyledi. Bu durumları oldukça zorlayıcı buluyormuş. Yemek saatlerini

kolaylaştırmak için çocuğunun telefonla oynamasına, çizgi film izlemesine izin verdiğini söyledi. Siz bu konuda ne düşünüyorsunuz?

9.Peki siz böyle durumlarda ne yapıyorsunuz? Çocuğunuz yemek sırasında sizi zorlandığında başvurduğunuz başka yöntemler/önlemler var mı?

(Örn. Teknoloji kullanıyorsa ve bundan rahatsızsa => Sorunu ortadan kaldırmak adına aklınıza gelen başka bir çözüm yolu var mı gibi...)

10.Son olarak bize göndermiş olduğunuz videolar standart yemeklerinizi yansıtıyor mu? Yoksa farklı durumlar da yaşıyor musunuz? Açıklayabilir misiniz?

11.Benim sorularım bu kadardı. Araştırmamıza katıldığınız için çok teşekkür ederim. Sizin eklemek istedikleriniz var mı?

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

One of the most important elements in supporting language skills in the preschool period is the family. Qualified parent-child interaction and verbal expressions presented to the child by the family both support the child's language skills and form the basis for academic success in later ages (Beals, 1997; Snow, 1993). Due to this importance, there are many studies in the literature dealing with parent-child interaction. Although studies focusing on interactions during reading or playing together are common, it is noteworthy that studies on dinnertime, which is an important part of daily routines, are limited. The effects of qualitative mealtime interactions on children's language (Beals, 1997; Beals & De Temple, 1992; Snow & Beals, 2006), early literacy (Busch, 2016; Snow & Beals, 2006) and cognitive (Beals ve De Temple, 1992; Reese, Haden ve Fivush, 1993) development have been proven by research. It is known that some families use technological devices such as televisions or tablets during dinner (Chen et al. 2019). There are studies that conclude that screen use at dinner negatively affects both children's eating habits (Jusiene et al., 2019; Trofholz et al., 2019) and parent-child interaction (Wenhold ve Harrison, 2018).

In Turkey, on the other hand, studies focusing on dinnertime interactions are limited. Therefore, in this study, it was aimed to examine in depth the dinnertime interactions of children aged 4-6 and their parents. For this purpose, in this study, how the parents of 4-6 years old children interact with their children during the dinner, the type and content of the verbal expressions of the parents and children, the views of the parents about their dinnertime interactions, and the children's interaction with technological tools during the dinner were examined. It is thought that this research will contribute to the literature with its original subject.

Method

In this research, which is a qualitative case study design, it is aimed to examine in depth the interactions of 4-6 year old children and their parents during dinner. The participants of the research was reached according to the convenience sampling. The study group consists of 17 families and their children who voluntarily participated in the research.

The data of the research were collected through observation and semi-structured interviews between October and December 2021. The observation form prepared by the researchers consists of three parts; (1) general characteristics of the dining environment (date, duration, place, people), (2) the type of expressions used by the parent and child, and (3) the content of the conversations. The food process videos taken by the participants and delivered to the researcher were examined according to this observation form. Researchers have adopted the

role of "unattended observer" in this process. Data on the parents' thoughts on their dinnertime interactions were collected through semi-structured interviews.

Results

It was observed that the duration of the dinners varied. It has been seen that all family members are together at dinners, which are usually eaten at the dinner table. It was observed that few children were interested in technological tools such as television and smart phones during the meal. At this point, it was noteworthy that some content not suitable for children was observed, as well as content such as cartoons prepared for children.

When dinner conversations were examined, it was seen that parent-child interaction was limited. At this point, the expressions used by the parent and the child were examined separately. While parents generally used imperative expressions, children used descriptive expressions. The content of the statements also varied. While parents focused on table manners, children tried to have conversations about food or non-contextual topics. Parents suppress children's attempts to initiate conversations, interpreting it as a way to avoid eating.

Discussion and Conclusion

First, it has been seen that dinners are usually eaten with the family and at the dinner table. Considering the positive effects of children eating in a particular dining area and with their families (Fiese, Hammons, & Grigsby-Toussaint, 2012; Parkes, Green, & Pearce, 2020), it can be said that this is a positive result.

The second conclusion of the research concerns screen use during dinnertimes. It has been concluded that few families use technological devices such as television or telephone during dinnertime. In the literature, there are studies that reach both similar (Gökçe et al., 2021; Snow & Beals, 2006) and conflicting (Gündoğdu et al., 2016; Jusiene et al., 2019) results. Considering the effects of screen use during dinners, such as negative eating habits, behavioral problems or reducing family interaction, it is clear that family information studies are also necessary.

The third result of the study is that parents are more dominant in dinnertime interactions. This result is consistent with the literature (Beals, 1993; Hoff, 2010; Sheng et al., 2021). However, the type and content of the statements differed. In this research, parents often direct their children to command statements and try to speed up the eating process. On the other hand, it was observed that the children tried to have a conversation by mention on different subjects. It was noteworthy that these attempts of the children were suppressed by the parents. In other words, it is possible to say that the parent-child dinnertime interactions are limited.

The final conclusion of the study is that although parent-child dinnertime conversations are limited, there are many learning opportunities. Contrary to some studies (Quick et al., 2011), although parents do not describe dinnertime as a learning opportunity, they used mathematical language and became a model for their children by expressing courtesy sentences such as "good luck" or "enjoy your meal".

Finally, although this research has important results with its original subject, it has some limitations. Therefore, it is recommended to conduct research with more observations or in-depth interviews with different families. In addition, based on the results of the research, it is possible to say that there is a need for parent information studies on the supportive role of daily routines in early childhood.

Türkiye’de Müzik Eğitimi Alanında Görme Engelli Öğrenci ve Öğretmenlere Yönelik Yapılan Akademik Çalışmaların İncelenmesi

A Review of Academic Studies Conducted in the Field of Music Education in Turkey with Focus on Visually-Impaired Students and Teachers

Ece Ermiş¹, Şeydagül Kapçak²

¹ Ece Ermiş, Öğrenci, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Eğitim Fakültesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, eceermis@icloud.com, (<https://orcid.org/0000-0001-7160-6964>)

² Dr. Öğr. Üyesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Eğitim Fakültesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, seydagulkapcak@mu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0003-3854-1200>)

Geliş Tarihi: 03.06.2022

Kabul Tarihi: 08.09.2022

ÖZ

Bu araştırma; Türkiye’de müzik eğitimi alanında görme engelli öğrenci ve öğretmenlere yönelik yapılan çalışmaların incelenmesini ve bu kapsamda konuya ilişkin öneriler sunmayı amaçlamaktadır. Araştırma; nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak “doküman analizi” kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise; doküman incelemesi ile elde edilen veriler “betimsel analiz” yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında belirlenen temalar doğrultusunda, kodlanan kavramların kullanım sıklığı (frekans) değerleri saptanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda; konu kapsamında doktora tezine rastlanmadığı, en fazla tez çalışmasının Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde yapıldığı, 2019-2020 yıllarında çalışmaların arttığı, en fazla çalışmanın nitel desende yapıldığı görülmektedir. Bunun yanında, veri toplama araçlarından en fazla görüşme formuna yer verildiği, çalışmaların çoğunlukla görme engelli lisans öğrencileri ile yapıldığı, konu kapsamında en fazla çalışmanın müzik öğretmenlerinin ders süreci ve kazanımlarına yönelik olduğu ve mesleki müzik eğitimine yönelik çalışmanın fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Görme engelli, kör, görme özürülü, braille, özel gereksinimli.

ABSTRACT

This research; aims to examine the studies conducted for visually impaired students and teachers in the field of music education in Turkey and provide suggestions on the subject in this context. The research was realized by using the case study design, one of the qualitative research methods. In the research, "document analysis" was used as a method of data collection. In the data analysis, the data obtained by document analysis were analyzed with the "descriptive analysis" method. In accordance with the themes determined within the scope of the research, the frequency of use, frequency, and percentage values of the coding concepts were determined. In consequence of the findings obtained in the research, it is seen that doctoral dissertation that is relevant to subject was not available, the most of studies regarding the dissertation subject was conducted in the Institute of Educational Sciences, Gazi University, there was an increase of the studies between 2019-2020, and the most studies were done in a qualitative design. Also, it was revealed that the interview form was mostly used rather than the other data collection tools, the studies were mostly conducted with visually impaired undergraduate students, the most work in the scope of the subject was

about the course process and achievements of music teachers, and the work on professional music education was more.

Keywords: Visually impaired, blind, visually disabled, braille, person with disability

GİRİŞ

Eğitim, yaygın bir biçimde “insanın kişiliğini besleme süreci” ve “insan sermayesinde yapılan yatırım” olarak kabul edilmektedir” (Senemoğlu, 2020, s. 29). Bu tanıma bakıldığında insanın, eğitim sürecinde kendisine kattığı tüm birikimlerin, bir yatırım olduğu düşünülmektedir. Çünkü eğitim süreci bireye her yönüyle katkı sağlayarak gelişimi destekleyen, aynı zamanda bireyin eğitim yoluyla toplum kurallarını, değerlerini ya da kültürünü tanınmasına ve öğrenmesine fırsat tanıyan bir süreç olduğu söylenebilir. Senemoğlu (2020, s. 29), eğitimin, toplumun belli süzgeçten geçmiş değerlerini, ahlaki boyutlarını aktarmada bir araç olduğu ifadesiyle bu düşünceyi desteklemektedir. Bu doğrultuda bireyin eğitim yoluyla kültürlenerek yüksek nitelik kazanabileceği söylenebilir.

Eğitim her birey için olduğu gibi engelli bireyler için de bir haktır. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler, eğitimde fırsat eşitliği kapsamında toplumun diğer tüm bireyleri gibi ayırım yapılmaksızın yeteneklerine en uygun biçimde eğitimin çeşitli olanaklarından yararlanma hakkına sahiptir. 01.07.2005 tarihli ve 25868 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan 5378 sayılı Kanun’un 4.maddesinde “Engellilerin tüm hak ve hizmetlerden yararlanması için fırsat eşitliğinin sağlanması esastır” ifadesi söz konusu eğitim hakkını ortaya koymaktadır.

Eğitimin önemi fark gözetmeksizin toplumun tüm bireyleri için vurgulanmaktadır. Fakat bu önemin engelli bireyler için bir adım daha önde olduğu araştırmalarda belirtilmelidir. Bu doğrultuda Dilsiz (2017, s. 1) çalışmasında; “Eğitim toplumun her bireyi için önemli olmasının yanı sıra engelli bireylerin yaşamlarını çevresinden daha bağımsız, onlara daha az seviyede ihtiyaç duyarak, kendilerini toplumdan soyutlamadan geçirebilmesi için çok daha önemlidir” ifadesini kullanmıştır. Söz konusu önem, eğitimin bireye sağladığı olumlu katkı sebebiyle vurgulanmaktadır. Dolayısıyla eğitimdeki uygulamanın, kişilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak yapılması durumunda, katkı oranının yükseldiği düşünülmektedir. Bu sebeple kişilerdeki bireysel farklılıklar bu süreci etkilemektedir. Özellikle özel gereksinimli bireyler için bu süreç daha farklı işlemelidir. Pirgon ve Babacan’a (2013, s. 192) göre, “Özellikle özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitimi daha önemli bir süreci kapsamalıdır çünkü normal eğitim koşulları çoğu zaman bu bireyler için yeterli olamamaktadır”. Özel gereksinimli bireyler olarak adlandırılan bireyler Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2012) şu şekilde sınıflandırılmıştır:

1. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler (Hafif, Orta, Ağır, Çok Ağır)
2. İşitme Yetersizliği Olan Bireyler
3. Görme Yetersizliği Olan Bireyler
4. Ortopedik Yetersizliği Olan Bireyler
5. Sinir Sisteminin Zedelenmesi ile Ortaya Çıkan Yetersizliği Olan Bireyler
6. Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Bireyler
7. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler
8. Birden Fazla Alanda Yetersizliği Olan Bireyler
9. Duyusal Uyum Güçlüğü Yaşayan Bireyler
10. Süreğen Hastalığı Olan Bireyler
11. Otizmli Bireyler
12. Sosyal Uyum Güçlüğü Yaşayan Bireyler
13. Dikkat Eksikliğine ve Hiperaktivite Bozukluğuna Sahip Bireyler
14. Üstün veya Özel Yetenekli Bireyler

Kişilerdeki engellilik türleri farklılık gösterdiği için kişiye verilecek eğitimde kullanılacak yöntemin de farklılık göstermesi gerektiği düşünülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi [MEB-MEGEP] (2011, s. 5) “Özel eğitimde sınıflandırma; tanıya, tanımaya, eğitim gereksinimlerinin ortaya çıkarılmasına, eğitimlerinde daha uygun düzenleme ve planlamaya yol gösterici olması açısından yapılmaktadır” ifadesiyle bu düşünceyi desteklemektedir. Örneğin; görme engelli bir öğrenciye verilecek eğitim şekli ile işitme engelli bir öğrenciye verilecek olan eğitim şekli farklı olacaktır.

Engelli bireylerin eğitim sürecinde, yetenek, algı ve yönelimlerinin ne olduğuna ilişkin dikkatli değerlendirmelerin yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu aşamada atılan adımların ve verilen kararların çok önemli ve kritik olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda doğru adımların atılmasının ve doğru kararların verilmesinin, öğrencinin kendine olan güvenini artıracak ve eğitim sürecinin bununla doğru orantıda gelişim göstereceği ön görülmektedir.

Bu bakış açısı özel gereksinimli kapsamında belirtilen görme engelli bireyler için de önem arz etmektedir. Görme engelli yasal tanımı; “Tüm düzeltmelerle birlikte gören gözün doğan görme gücünün 1/10 inç yani 20/200 feet* (ayaklık) görme keskinliğine ya da daha azına sahip olan veya görme açısı 20 dereceyi aşmayan kişilere görme engelli ya da kör denilmektedir. 20/200’ün anlamı ise görme yetersizliği olan kişinin 20 ayaktan görebildiğini, normal görme gücüne sahip olan kişi 200 ayaktan görebilmektedir. Görme açısının dar olmasının anlamı ise, normal görme keskinliği olabilmesine rağmen görmesi sadece merkezdekilerle sınırlı olup, çevrede yer alan nesnelere görememesidir” MEGEP (2013, s. 7). Eğitsel tanımı ise; “Eğitsel açıdan hiç görmeyenler, görme yetersizliğinden etkilenmiş olup, Braille alfabesiyle eğitim öğretim çalışmalarına devam eden bireydir. Eğitim çalışmalarında dokunsal ve işitsel faaliyetlerden yararlanabileceği düzenlemelerin olması gerekir. Birey okuma için kabartma alfabe ya da konuşan kitaplara ihtiyaç duyar” (MEGEP, 2013, s. 7) şeklinde yapılmıştır.

Görme engelli öğrenciler de kendi içlerinde özelliklerine göre değişiklik göstermektedir. Bunlarda, bireyin görme yetersizliğinin seviyesi, görme engelinin yaşı gibi durumlar etkili olmaktadır. MEGEP (2013), görme engelli bireylerin görme durumlarını seviyelerine göre üç grupta toplamıştır. Bunlar; hiç görmeyenler, az görenler ve görme yetersizliği olanlar şeklindedir.

Görme duyusunu doğuştan kaybeden bir birey görsel uyaranlardan uzak kaldığı için yaşlılarına nazaran gelişim süreci daha geriden gelebilir. Görme yetisini sonradan kaybetmiş bireylerde ise psikolojik olarak bazı problemler yaşanabildiği düşünülmektedir. Bu bireylerin çevrelerini algılama, bilgi edinme ve yeteneklerini geliştirme gibi süreçlerde diğer duyu organlarını kullandıkları gözlenmektedir. Eğitim sürecinde, öğretilecek olan bilgiler yazılı, sözlü ve görsel materyallerle desteklendiği için görme engelli birey, görsel materyallerin kullanıldığı aşamada yetersiz kalabileceğinden, çeşitli sıkıntılar yaşanabilir. Ancak görme engellilere uygun, iyi bir eğitim ve materyallerle bu durum en aza indirgenebilir. “İnsanı güçlü kılan göz değil akıldır” (Şendurur, 1995, aktaran Demirci, 2012) ifadesi ile eğitimdeki her engelin doğru uygulamalarla aşılabileceği desteklenmektedir.

Toplum, engelli olsun engelsiz olsun tüm bireyleri içine alan bir topluluktur. Engelli olan bireyleri toplumda yalnız hissettirmeyecek, o topluma ait hissettirecek ve kendini uzaklaştırmayacak olan en önemli etken eğitimidir. Müzik eğitimi de bu eğitimin en önemli tamamlayıcılarından. Müzik eğitiminin genellikle her bireyin ilgisini çektiği görülmektedir. Müzik, birçok toplum ve medeniyet için bir ifade biçimi olduğu gibi, müziğe ilgi duyan özel gereksinimli bireylerin çeşitli yetersizlik ya da eksikliklerini, duygularını aktarmak ya da göstermek için kullandıkları bir araç olduğu söylenebilir.

Bu doğrultuda görme engelli bireyler için müzik eğitimi, bireyin toplumda dışlanmaması ve tedirgin olmaması için kullanılacak bir araç olduğu ve yaşamlarında önemli bir yere sahip olduğu düşünülebilir. Müzik eğitimi ya da müzikal etkinlikler görme engelli bireyin, dil ve kulak gelişiminin yanında sosyalleşip topluma kazandırılması yönünde önem arz ettiği söylenebilir.

Müzik eğitimi, eğitimin tamamlayıcı önemli parçalarından bir tanesidir. “*Müzik eğitimi*, “bireye, kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma”... sürecidir” (Uçan, 2005, s. 36). Müzik eğitiminin, eğitimin tanımlarında da bahsedildiği gibi kültür aktarımı ve toplumsal değerlerin kazandırılmasında önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Müzik eğitimi, kendi içinde çeşitli amaçlara ve dolayısıyla kollara ayrılmaktadır. Bunlar; genel, özengen ve mesleki müzik eğitimi olarak üç başlıkta verilmektedir (Uçan, 2005).

Genel müzik eğitimi, “Sağlıklı yaşam için tüm bireylerin müzik eğitimine yönelik programlanan, topluma ait müzik kültürü oluşturmayı hedefleyen okul öncesinden başlayarak ilköğretim, orta öğretim ve yükseköğretime kadar devam eden eğitim türüdür” (Tarman, 2006, s. 9). Bu tanımdan da yola çıkarak genel müzik eğitimi, bireye müzik hakkında verilmesi gereken en temel bilgileri veren, müziksel davranış kazandırmayı ve bireyin toplum ile sağlıklı bir iletişim kurmasını sağlayan eğitim türü olarak düşünülebilir.

Özengen müzik eğitimi ise; “müziğin belli dalına, özengence (amatörce) ilgili olup bunu geliştirmek ve müziksel davranış kazanmak ve müzikten zevk almak amacıyla herkese açık bir müzik eğitimi türüdür” (Karakoç ve Şendurur, 2015, s. 278). Özengen müzik eğitimi, tanımdan da anlaşıldığı gibi; zorunlu olmayıp, kişinin zevk aldığı ve ilgisi doğrultusunda şekillenen bir eğitim türüdür. Bu eğitim türü; resmi ve özel kuruluşların açtığı kurslar, özel dersler veren öğretmenler tarafından verilmektedir.

Müzik eğitiminin bir diğer kolu olan mesleki müzik eğitimine ilişkin amaçlar, Uçan (1994, s. 27) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir; “Mesleki müzik eğitimi müzik alanının, bütünü, bir kolunu veya dalını o bütün kol ya da dal ile ilgili bir işi meslek olarak seçen, seçmek isteyen, seçme eğilimi gösteren, seçme olasılığı bulunan ya da öyle görünen, müziğe belli düzeyde yetenekli kişilere yönelik kolun, dalın, işin ya da mesleğin gerektirdiği müziksel davranışları ve birikimi kazandırmayı amaçlamaktadır”. Mesleki müzik eğitimi veren kurumlara bakıldığında bunların; Konservatuarlar, Güzel Sanatlar Liseleri, Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi Bölümleri ve Güzel Sanatlar Müzik Bilimleri olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda müzik eğitiminin hangi dalı olursa olsun; bireye kazandırdığı müzikal davranışlar aracılığı ile bireyin yaşama hazırlanması, topluma kazandırılması ve kendi benliğine olumlu yönde katkı sağlaması yönüyle, eğitim alanında öne çıkarak kendini göstermektedir.

Müzik eğitiminin, görme engelli bireyleri aktif bir şekilde hayata katarak, kendi yeteneklerini keşfetmeleri ve sosyalleşmeleri yönünde bireyleri geliştirdiği söylenebilir.

Görme engelli bireylerin gelişimleri; motor gelişim, dil gelişimi, bilişsel/zihinsel gelişim ve sosyal gelişim şeklinde dört alanda gruplandırılmıştır ve bu dört alanın her birinin müzik eğitimi yoluyla geliştirilebildiği araştırmacılar tarafından belirtilmiştir. Dilsiz (2017, s. 36), “Verilere göre çocukların sosyalleşme, motivasyon, müziksel ilgi değişikliği dışında, verilen müzik eğitimi programının çocuklarda zihinsel, sosyal, psiko-motor ve dil gelişimlerini destekleyebileceği yönünde bulgulara rastlanmıştır” ifadesiyle bu düşünceyi desteklemiştir. Örneğin; görme engellilerin gelişimindeki ilk unsur olarak belirtilen motor gelişimine, şarkı eşliğinde dans etme, beden perküsyonu yapmak, el-kol koordinasyonu için çalgı çalmak, vurmali çalgıların ritmine uygun hareketler sergilemek, sesleri taklit etmek gibi unsurların katkı sağladığı söylenebilir. “Hayvan yürüyüşleri, ses taklitlerinin yapılması, davul ritmine uygun yürüme, asker gibi yürüme, vurmali enstrümanların kullanılması müzik eşliğinde dans etme gibi etkinlikler bu çocukların motor gelişimlerinde etkili olur” ifadesi ile bu düşünce desteklenmektedir (MEGEP, 2008, s. 14-15, aktaran Baydağ, 2013).

Görme engellilerin bireysel gelişimindeki ikinci unsur ise dil gelişimidir. MEGEP’e (2013) göre, görme engellilerin genellikle dil gelişiminde problem yaşanmamakta ancak hep aynı tonda ve bağırarak konuşma eğilimleri olduğu, konuşma hızının düşük olduğu, konuşurlarken jest ve mimik kullanma konusunda yetersiz olduğu dudak hareketlerini daha az kullandığı görülmektedir. Müzik eğitimiyle, dil gelişimini geliştirmek amacıyla tekrarlı kelime ya da

cümleleri içeren şarkıların, söz konusu problemin dengelenmesi için katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunların yanında, tekerlemeler, ses aralıkları uygun, prozodisi uygun, doğru cümle ve vurguların bulunduğu şarkılar da bu dil gelişimi için etkili olabilir.

Üçüncü unsur sosyal gelişimdir. Sosyalleşmede görme ve göz kontağı kurmanın, sosyalleşme sürecini kolaylaştırdığı ve ilişkileri güçlendirdiği söylenebilir. Ancak görme engelli bireylerin görememe ve göz kontağı kuramama durumları sebebiyle, dışlanma duygularının açığa çıkabileceği ve tedirginlik yaşayarak kendilerini sosyal çevreden geri çekerek soyutlama durumunun söz konusu olabileceği düşünülmektedir. MEGEP'te (2013, s. 13) bu düşünce şu ifadeyle desteklemektedir; “Görme engelli olanların dış dünya ile ilişkileri diğer duyu organlarına bağlı kalmıştır. Gözün işlevini yapmaması çocuğun içe dönük, etrafına karşı ilgisiz olmasına neden olabilmektedir”. Bu tür problemlerin müzik eğitimi yoluyla en aza indirgenmesi sağlanabilir. Örneğin; küçüklü büyüklü gruplar oluşturulup görme engelli bir bireyin müziksel uygulamalar yapmasını sağlamak, bireyi motive edecek, sosyalleşmesini sağlayacak ve toplumdaki ayrı olmadıkları hissettirilerek özgüven duygusunu geliştirecektir. Tüm bu müzikal uygulamaların, aynı zamanda bilişsel /zihinsel gelişime katkı sağlayarak, belirtilen dört alanın da müzik eğitimi yoluyla gelişim sağlayabileceği söylenebilir.

Ancak tüm bu müzikal uygulamaların görme engelli bireylere uygun yöntemler ile doğru bir şekilde uygulanmasının gerektiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda bilimsel temelli çalışmaların öneminin öne çıktığı söylenebilir. Konu kapsamında, görme engelli bireylerin fizyolojik, psikolojik, psikomotor vb. durumlarını saptamak, yaşanan veya yaşanabilecek zorlukları tespit etmek, bu zorluklara bireylerin birçok yönden gelişmesini sağlayarak farklı bakış açılarıyla değerlendirip çeşitli çözümler bulmak ve görme engelli bireyi topluma sağlıklı, özgüvenli, başarılı ve bilinçli bir birey olarak kazandırmak bilimsel çalışmalar doğrultusunda en sağlıklı biçimde gerçekleşecektir. Ancak bu şekilde görme engelli bireylerin eğitim sürecinin kolaylaştırılmasının, rahatlatılmasının, eğitim haklarını kullanarak müzik eğitiminin her alanından en yüksek oranda yararlanmalarının ve geleceklerine yatırım yapabilmelerinin sağlanmasının gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir.

Pirgon ve Babacan (2013), “Öğrencinin engeli nedeniyle oluşan fiziksel sınırlılıklar çok iyi tespit ve analiz edildiği takdirde, ona uygun öğretim yöntemiyle öğretme sürecinde yaşanması muhtemel problemler en aza indirgenebilir, problemlerin ve gereksinimlerin ne olduğu daha net anlaşılabilir, dolayısıyla öğretmen bir problemle karşılaştığı zaman sürekli yöntem ve materyallerini değiştirmek zorunda kalmaz” ifadesiyle bu durumu desteklemektedir.

Dünyada yapılan çalışmaların yanında, Türkiye’de yapılan çalışmaların, ülkemizin öz değerlerini, çalışma kapsamlarında barındırabilme durumu söz konusu olduğundan, önem durumunun bir adım önde olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla Türkiye’de müzik eğitimi alanında görme engelli öğrenci ve öğretmenlere yönelik yapılan akademik çalışmaların ve onların çeşitli unsurlara eğilimlerinin tespit edilmesi, söz konusu konuya ilişkin çalışma yapılmamış alanların belirlenmesi yönünden önemlidir.

Bu araştırmada söz konusu önem doğrultusunda “Türkiye’de müzik eğitimi alanında görme engelli öğrenci ve öğretmenlere yönelik yapılan akademik çalışmalar nelerdir?” problem cümlesi belirlenmiş ve bu problem cümlesine yönelik olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Akademik çalışmaların türüne göre dağılımı nasıldır?
2. Akademik çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. Araştırmacı/araştırmacıların cinsiyetlerine göre akademik çalışmaların dağılımı nasıldır?
4. Tezlerin yapıldığı üniversitelere göre akademik çalışmaların dağılımı nasıldır?
5. Makalelerin dergilere göre dağılımı nasıldır?
6. Akademik çalışmaların yöntemine göre dağılımları nasıldır?
7. Akademik çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımları nasıldır?
8. Akademik çalışmaların veri analiz tekniklerine göre dağılımı nasıldır?
9. Akademik çalışmaların, çalışma grubu/örneklem niteliğine göre dağılımı nasıldır?

10. Akademik çalışmaların, çalışma grubu/örneklem büyüklüğüne göre dağılımı nasıldır?
11. Akademik çalışmaların, konularına göre dağılımı nasıldır?
12. Akademik çalışmaların, müzik eğitimi türlerine göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada; Türkiye’de müzik eğitimi alanında görme engelli öğrenci ve öğretmenlere yönelik yapılan akademik çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel çerçevede gerçekleştirilen bir durum çalışmasıdır. Nitel araştırmalarda gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda, yazılı ve görsel materyaller kullanılabilir. Bu durum daha zengin ve kapsamlı bir çıkarım sağlanması açısından oldukça önemlidir (Baş ve Akturan, 2013). Yıldırım ve Şimşek’e (2013) göre nitel araştırmalarda amaç; araştırılan konuya ilişkin okuyucuya betimsel ve gerçekçi bir resim sunmaktır. Nitel araştırma yöntemi çatısı altında incelenen durum çalışması yaklaşımı aynı zamanda bir analiz sürecini de temsil ettiğinden, verilerin toplanması, düzenlenmesi ve analiz edilmesini kapsayan özel bir yöntemdir (Patton, 2018).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni; Türkiye’de müzik eğitimi alanında görme engelli öğrenci ve öğretmenlere yönelik yapılan akademik çalışmalardan oluşmaktadır. Örneklemi ise; amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde gözlem birimleri önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan kişiler, durumlar, olaylar ve nesnelere oluşturulabilir. Bu özellikleri taşıyan birimlerin (kişi, durum, olay, nesne) seçilmesi ölçüt örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F.ve Kılıç-Çakmak, E. 2019). Bu doğrultuda araştırmanın örneklemini; YÖK (Yüksek Öğretim Kurulu) Ulusal Tez Merkezi, TR Dizin, Dergipark, Google Scholar ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Kütüphanesi Veri Tabanları’nda; “Görme Engelli”, “Braille”, “Braille Alfabeti”, “Braille Nota Sistemi”, “Özel Gereksinimli”, “Görme Engelli ve Müzik Eğitimi”, “Kör”, Görme Özürlü” anahtar kelimeleri ile elde edilen akademik çalışmalar oluşturmaktadır. Anahtar kelimeler ile ulaşılabilen dokümanlar Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırma Kapsamında Ulaşılan Dokümanlar

	Ulaşılan Dokümanlar	Tür	Yazar Adı
1	Müzik eğitimi alan görme engelli öğrencilerin flüt eğitiminde karşılaştıkları sorunların incelenmesi.	Yüksek Lisans Tezi	Salih Ercan Adıyaman
2	Görme engellilerde braille işaret sistemi ve müzik eğitiminde kullanılabilirliği	Yüksek Lisans Tezi	Hikmet Akpınar
3	Üniversitelerde mesleki müzik eğitimi alan görme engellilerde piyano eğitiminde karşılaşılan sorunlar (ankara ili örneği)	Yüksek Lisans Tezi	Özlem Bağrıyanık
4	Görme Engelli Öğrencilerin Piyano Eğitimi Üzerine Durum Çalışması	Makale	Yüsel Pirgon Ezgi Babacan
5	Eğitim sürecinde müziğin görme engelli öğrencilerin	Yüksek Lisans Tezi	Efser Çağlarca

	kaygı durumları üzerindeki etkisi		
6	Türk eğitim müziği dağarının görme engelliler tarafından kullanımı için braille sisteminde dijital nota arşivi hazırlanması(ulusal marşlar örneği)	Bilimsel Araştırma Projesi	Ceren Doğan Sevan Deniz (Nart)
7	Görme engelli müzik öğretmenlerinin mesleki açıdan karşılaştığı güçlükler	Yüksek Lisan Tezi	Cafer Doğan
8	Mesleki müzik öğrenimi gören görme engelli öğrencilerin müzik eğitimi sürecinde karşılaştıkları problemlerin saptanması	Makale	Özlem Erten Yeter Gülçin Akçan Berkay Ömer Ünal Ahmet Tayfur Arslan
9	Türkiye’de görme engelli öğrencilerin müzik eğitiminde karşılaştıkları sorunlar ile ilgili öğrenci görüşleri	Yüksek Lisans Tezi	Büşra Öz
10	Görme engelli öğrencisi olan konservatuvar eğitimcilerinin eğitim sürecine ilişkin görüşlerinin betimlenmesi	Yüksek Lisans Tezi	Alp Özsökmen
11	Görme engelli ilköğretim okullarında müzik dersi sürecine ilişkin öğretmen görüşleri	Yüksek Lisans Tezi	Zehra Dilsiz
12	Görme engelliler okullarında çalışan müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programının ve ders içi etkinliklerin uygulanışına ilişkin görüşleri (adana ili örneği)	Yüksek Lisans Tezi	Nihal Ayşe Karaman
13	Görme engelli müzik öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde materyal ihtiyaçları	Makale	Ayşe Çağlak Nezihe Şentürk
14	Görme engelli bireylerin sosyalleşme sürecinde verilen müzik eğitiminin, müzikal motivasyon, müziksel ilgi ve müzik yaşantılarına etkisi	Yüksek Lisans Tezi	Cemalettin Baydağ
15	Türkiye’de görme engelliler ortaokullarında öğretmen görüşlerine göre müzik dersi kazanımlarının gerçekleştirilme durumu	Yüksek Lisans Tezi	Zeki Fırat Demirci

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak “doküman analizi” kullanılmıştır. Bu doğrultuda; öncelikli olarak; yazarları tarafından Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı’nda internet üzerinden tam metin erişime açılmasına izin verilen tezlerin açık erişime sunulduğu YÖK Ulusal Tez Merkezi’nden, erişime açık bulunan müzik eğitimi ve görme engellilere yönelik

yapılan tezler incelenmiştir. Bunun yanında; dizinde yer alan dergilerdeki makalelerin adlarına, yazarlarına, özetlerine ve makale tam metinlerine erişilebilen, TR dizinde, Dergipark veritabanında, akademik çalışmaların bulunduğu “Google Scholar” veri tabanında ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Kütüphanesi Veri Tabanları’nda; “Görme Engelli”, “Braille”, “Braille Alfabesi”, “Braille Nota Sistemi”, “Özel Gereksinimli”, “Görme Engelli ve Müzik Eğitimi”, “Kör”, Görme Özürlü” anahtar kelimelerle aramalar yapılarak veriler toplanmıştır.

Doküman incelemesi ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde “betimsel analiz” yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde bulgulara ulaşmak için betimsel istatistikler temelinde hareket edilerek, çoğunlukla frekans ve yüzde dağılımı belirlenir. Burada temel amaç, eğilimlerin ortaya konmasıdır (Dinçer, 2018). Araştırma kapsamında belirlenen temalar doğrultusunda, kodlanan kavramların frekans değerleri (kullanım sıklığı) saptanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi “Akademik çalışmaların türüne göre dağılımı nasıldır” olarak belirlenmiştir. Tablo 2’de, Türkiye’de müzik eğitim alanında görme engelli öğrenci ve öğretmenlere yönelik yapılan akademik çalışmaların türüne göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 2. Akademik Çalışmaların Türlerine Göre Dağılımları

Çalışmanın Türü	f	
Tez	Yüksek Lisans	11
	Doktora	0
Makale		3
Bilimsel Araştırma Projesi (BAP)		1
Toplam		15

Tablo 2 incelendiğinde; 11 adet yüksek lisans tez çalışmasının olduğu görülmektedir. Buna karşın doktora tezine rastlanılmamıştır. Ayrıca konuya ilişkin 3 adet makale çalışması olduğu görülmektedir. Bunun yanında uygulamaya yönelik uzun süreli çalışmaların yapılabildiği, üniversite tarafından maddi olarak desteklenen ve ürün ortaya çıkarılması yönüyle önemli olan projelerden 1 tane yapıldığı saptanmıştır. Konuya ilişkin proje çalışmasının olması, konunun değerli görüldüğünün bir göstergesidir. Doktoraya yönelik herhangi bir çalışmanın olmaması da konuya ilişkin tez kapsamında derinlemesine bir çalışma yapılmadığının göstergesidir. Genel olarak akademik çalışmaların az olduğu dikkat çekmektedir.

Araştırmada tespit edilen çalışmalar arasında; Tablo 2’de yansıtılanların dışında; müzik eğitimi alanında görme engelli öğrenci ve öğretmenlere yönelik 1 tez, 2 makale tespit edilmiştir. Ancak, söz konusu çalışmaların içeriklerine erişilememiştir. İçeriklere erişmek amaçlı, yazarlarla irtibat sağlanmaya çalışılmış olup bir yazarın iletişim bilgilerine ulaşılmıştır. Ancak yazardan geri dönüş sağlanmadığı için bu araştırmalar kapsam dışı bırakılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Akademik çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Tablo 3’te, Türkiye’de müzik eğitim alanında görme engelli öğrenci ve öğretmenlere yönelik yapılan akademik çalışmaların yıllara göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 3. Akademik Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımları

Yıl	f
2004	1
2012	2
2013	2

2016	1
2017	1
2018	1
2019	4
2020	3
Toplam	15

Tablo 3'te görüldüğü gibi 2004'ten önce herhangi bir çalışmaya rastlanmadığı görülmektedir. 2004 yılından sonra 8 yıl boyunca konuya ilişkin bir araştırmanın olmadığı tespit edilmiştir. Özellikle 2012 yılından sonra 2014-2015 yılları dışında her yıl çalışmaların yapıldığı saptanmıştır. Bunun yanında 2019 ve 2020 yıllarında da araştırmaların sayısının arttığı dikkat çekmektedir. Araştırmaların son yıllarda dikkat çekecek ölçüde artmış olması, araştırmacıların farkındalığının arttığına bir göstergesi olabilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Araştırmacı/araştırmacıların cinsiyetlerine göre akademik çalışmaların dağılımı nasıldır?" olarak belirlenmiştir. Tablo 4'te, Türkiye'de müzik eğitim alanında görme engelli öğrenci ve öğretmenlere yönelik yapılan akademik çalışmaların araştırmacı/araştırmacıların cinsiyetlerine göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 4. Araştırmacıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Lisansüstü Tez	Makale	Bilimsel Araştırma Projesi (BAP)
	f		
Kadın	5	5	1
Erkek	6	3	0
Toplam	20		

Tablo 4 incelendiğinde; kadın araştırmacı sayısının 11, erkek araştırmacı sayısının ise 9 olduğu görülmektedir. Kadın araştırmacıların 5'nin lisansüstü tez yazarı, 5'inin ise makale yazarı olduğu, erkek araştırmacıların ise 6'sının lisansüstü tez yazarı, 3'ünün makale yazarı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca proje yürütücüsü olarak da 1 kadın araştırmacının olduğu görülmektedir. Bu bağlamda kadın ve erkek araştırmacı sayısı dağılımında belirgin bir farkın olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Tezlerin yapıldığı üniversitelere göre dağılımı nasıldır?" olarak belirlenmiştir. Tablo 5'te, Türkiye'de müzik eğitimi alanında görme engelli öğrenci ve öğretmenlere yönelik yapılan akademik çalışmaların türü olan tezlerin üniversitelere göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 5. Tezlerin Yapıldığı Üniversiteye Göre Dağılımları

Üniversite	f
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	7
İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü	1
Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü	1
Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	1
Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	1
Toplam	11

Tablo 5 incelendiğinde; konuya ilişkin çalışması olan 4 Devlet Üniversitesi, 1 tane Özel Üniversite olduğu görülmektedir. Devlet Üniversitelerinde yapılan araştırma sayısının, Özel Üniversitede yapılan araştırma sayısından fazla olduğu görülmektedir. Söz konusu üniversitelerde

toplam 11 çalışmanın olduğu ve bu üniversiteler arasında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 7 araştırmayla en fazla araştırma yapan üniversite olduğu görülmektedir. Gazi Üniversitesi'nde yapılan çalışmaların fazla olması, Üniversite'nin ve Üniversite Akademik Personeli'nin konuya ilişkin farkındalıklarının yüksek ve hassasiyetlerinin fazla olduğunun bir göstergesi olabilir.

Araştırmanın beşinci alt problemi “Makalelerin dergilere göre dağılımı nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Tablo 6'da, Türkiye'de müzik eğitim alanında görme engelli öğrenci ve öğretmenlere yönelik yapılan akademik çalışmaların türü olan makalelerin dergilere göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 6. Makalelerin Dergiye Göre Dağılımları

Dergi	f
Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü	1
Dergisi	
Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi	1
Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi	1
Toplam	3

Tablo 6 incelendiğinde; her dergide 1 çalışma yapılmış olup, toplamda 3 adet çalışmanın olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların ikisinin üniversite dergilerinde, birinin ise üniversiteye bağlı olmayan akademik bir dergide yayımlandığı saptanmıştır. Makale çalışmalarının erişilebilirliğinin, lisansüstü tezlere göre daha fazla olduğu beklenmektedir. Dolayısıyla makale çalışmalarının fazla olması, okuyucuların ve farkındalığın artması yönünde katkı sağlayacağına göstergesi olabilir.

Araştırmanın altıncı alt problemi “Akademik çalışmaların yöntemine göre dağılımı nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Tablo 7'de, Türkiye'de müzik eğitim alanında görme engelli öğrenci ve öğretmenlere yönelik yapılan akademik çalışmaların yöntemlerine göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 7. Akademik Çalışmaların Yöntemine Göre Dağılımları

Yöntem	Lisansüstü Tez	Makale	Bilimsel Araştırma Projesi (BAP)
	f		
Nitel	5	3	1
Nicel	5	0	0
Karma	1	0	0
Toplam	15		

Tablo 7 incelendiğinde; araştırmaların yöntemlerine göre dağılımlarında nitel yöntemlerin 9, nicel yöntemlerin 5 ve karma yöntemin 1 defa kullanıldığı görülmektedir. Araştırmaların çoğunluğunun nitel yöntem ile yapıldığı tespit edilmiştir. Bunun yanında nicel olarak hiçbir makale çalışmasının olmadığı saptanmıştır. Bu verilere göre, nitel çalışmaların daha fazla olduğu gözlenmiş, bunun sebebinin çalışmadaki bireysel özelliklerin ön planda olması, psikolojik-sosyolojik yönünün daha ağır basmasından kaynaklı olabileceği düşünülebilir.

Araştırmanın yedinci alt problemi “Akademik çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Tablo 8'de, Türkiye'de müzik eğitimi alanında görme engelli öğrenci ve öğretmenlere yönelik yapılan akademik çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 8. Akademik Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımları

Veri Toplama Aracı	f
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	8
Yapılandırılmamış Görüşme Formu	5
Yapılandırılmış Görüşme Formu	1
Gözlem	2
Ölçek	2
Video Kayıt	1
Toplam	19

Tablo 8'e göre, yapılmış olan araştırmalarda, altı farklı veri toplama aracının kullanıldığı saptanmıştır. Veri toplama aracı olarak en fazla kullanılan tekniğin görüşme formu olduğu (f=14) görülürken, bunu, gözlem (f=2), ölçek (f=2) ve video kaydı (f=1) takip etmektedir. Araştırmacıların ağırlıkla nitel desende çalışmış olmaları, görüşme formunun fazla kullanılmasına yol açmış olabilir. Ayrıca, bu araştırmanın örneklem sayısı (f=15) göz önüne alındığında, araştırmalarda kullanılmış olan 19 veri toplama aracı ile birden fazla çalışmada farklı veri toplama araçlarının bir arada kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla araştırmalarda çoklu veri araçlarının kullanılması, daha sağlıklı bulguların ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir.

Araştırmanın sekizinci alt problemi "Akademik çalışmaların veri analiz tekniklerine göre dağılımı nasıldır?" olarak belirlenmiştir. Tablo 9'da, Türkiye'de müzik eğitim alanında görme engelli öğrenci ve öğretmenlere yönelik yapılan akademik çalışmaların veri analiz tekniklerine göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 9. Akademik Çalışmaların Veri Analiz Tekniklerine Göre Dağılımları

Veri Analiz Tekniği	f
İçerik Analizi	8
Betimsel Analiz	5
T-Testi	2
Pearson's Korelasyon Analizi	1
ANOVA	1
Toplam	17

Tablo 9 incelendiğinde; müzik eğitimi alanında görme engelli öğrenci ve öğretmenlere yönelik yapılan akademik çalışmalarda, beş farklı veri analiz tekniğinin kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Nitel desende yapılmış olan araştırmalarda içerik analizi veya betimsel analiz tekniği; nicel desende ise, betimsel analiz, t-testi, Pearson's korelasyon analizi ve ANOVA tekniklerinin kullanıldığı gözlenmiştir. Yapılmış olan araştırmalarda en fazla kullanılan tekniğin içerik analizi (f=8) olduğu göze çarparken, bunu sırasıyla, betimsel analiz (f=5), t-testi (f=2), Pearson's korelasyon testi (f=1) ve ANOVA (f=1) takip etmektedir.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi "Akademik çalışmaların çalışma grubu/hedef kitleye göre dağılımı nasıldır?" olarak belirlenmiştir. Tablo 10'da, Türkiye'de müzik eğitimi alanında görme engelli öğrenci ve öğretmenlere yönelik yapılan akademik çalışmaların, çalışma grubu/örneklem niteliğine göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 10. Akademik Çalışmaların Çalışma Grubu/Örneklem Niteliğine Göre Dağılımları

Çalışma Grubu/Örneklem Niteliği	f
Görme engelli lisans öğrencileri	6
Görme engelli ilköğretim öğrencileri	3
İlköğretim Öğretmenleri	3
Ortaöğretim Öğretmenleri	3
Görme engelli ortaöğretim öğrencileri	2

Görme engelli ortaöğretim öğretmenleri	2
Akademisyen	1
Görme engelli ilköğretim Öğretmenleri	1
Toplam	21

Tablo 10 incelendiğinde; 11 çalışmanın öğrencilerle, 10 çalışmanın ise öğretmenlerle yapıldığı görülmektedir. Öğretmen ve öğrencilere ilişkin yapılan çalışmaların neredeyse eşit olması; ilgili konuya ilişkin hem öğrenci hem de öğretmenlerin yaşadıkları durumların incelenmesinin, araştırmacılar tarafından eşit derecede önemsendiğini gösterebilir. Bunun yanında öğrenciye ilişkin yapılan çalışmalar arasında 6 araştırma ile en fazla lisans öğrencilerinin hedef kitle olarak seçildiği tespit edilmiştir. Lisans öğrencileri, mesleki müzik eğitimi almaları sebebiyle, çalışmalarını profesyonel düzeyde yürütmek zorundadırlar. Dolayısıyla profesyonelce uygulanmak zorunda olan müzik eğitiminin en az hata ile uygulanması, görme engelli lisans öğrencilerinin eğitim süreçlerinde diğer kademelere göre daha fazla sorunla karşılaşmalarına sebep olabilir. Bu nedenle, daha fazla bilimsel çalışma ile söz konusu zorlukların incelenmesi araştırmacılar tarafından tercih edilmiş olabilir.

Araştırmanın onuncu alt problemi “Akademik çalışmaların çalışma grubu/örneklem büyüklüğüne göre dağılımı nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Tablo 11’de, Türkiye’de müzik eğitimi alanında görme engelli öğrenci ve öğretmenlere yönelik yapılan akademik çalışmaların çalışma grubu/örneklem büyüklüğüne göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 11. Akademik Çalışmaların Çalışma Grubu/Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılımı

Akademik Çalışmaları Çalışma Grubu/Örneklem Büyüklüğü	f
1-30	11
31-60	2
61-90	1
91-120	1
Toplam	15

Tablo 11’e göre, Türkiye’de müzik eğitimi alanında görme engelli öğrenci, öğretmen ve akademisyenlere yönelik yapılan çalışmaların, örneklem büyüklüğüne göre dağılımı incelendiğinde, çalışma grubu veya örneklem gruplarının 1-30 kişi arasında yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Araştırmaların çalışma grubunun veya örneklem sayılarının az sayıda kişi ile olmasının temel nedeni olarak, özel bir gruba yönelik olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca görme engelli bireyler ile yapılan çalışmalarda, görüşmelerin fazla zaman alması, bir refakatçi yardımı alınarak uygulanması gibi faktörler kişi sayısının az olma sebebi olabilir.

Araştırmanın onbirinci alt problemi “Akademik çalışmaların konularına göre dağılımı nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Tablo 12’de, Türkiye’de müzik eğitim alanında görme engelli öğrenci ve öğretmenlere yönelik yapılan akademik çalışmaların çalışma konularına göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 12. Akademik Çalışmaların Konularına Göre Dağılımı

Konu	f
Müzik öğretmenlerinin ders süreci ve kazanımlarına ilişkin görüşleri	4
Çalgı eğitimine yönelik yaşanan zorluklar	3
Materyal ihtiyaçlarına yönelik yaşanan zorluklar	3
Öğrencilerin müzik eğitiminde karşılaşılan zorluklar	2

Sosyalleşme sürecinde verilen müzik eğitiminin, müzikal motivasyon, müziksel ilgi ve müzik yaşantısına etkisi	1
Müzik eğitiminin kaygı durumu üzerinde etkisi	1
Görme engelli müzik öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar	1
Toplam	15

Tablo 12 incelendiğinde, Türkiye’de müzik eğitimi alanında görme engelli öğrenci ve öğretmenlere yönelik yapılan çalışmaların konularına göre dağılımlarında en fazla; müzik öğretmenlerinin ders süreci ve kazanımlarına yönelik çalışmalar olduğu saptanmıştır. Müzik öğretmenlerinin ders süreci ve kazanımlarına yönelik çalışmalardan sonra en yoğun çalışılan konuların; materyal ve çalığya yönelik yaşanan zorluklara ilişkin olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın onikinci alt problemi “Akademik çalışmaların müzik eğitimi türlerine göre dağılımı nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Tablo 13’te, Türkiye’de müzik eğitim alanında görme engelli öğrenci ve öğretmenlere yönelik yapılan akademik çalışmaların eğitim türlerine göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 13. Akademik Çalışmaların Müzik Eğitimi Türlerine Göre Dağılımları

Müzik Eğitimi Türü	f
Mesleki Müzik Eğitimi	10
Genel Müzik Eğitimi	5
Özengen Müzik Eğitimi	0
Toplam	15

Tablo 13’e göre, araştırmaların müzik eğitimi türlerine göre dağılımlarında, mesleki müzik eğitimine ilişkin 10, genel müzik eğitimine ilişkin 5 çalışmanın olduğu görülmektedir. Özengen müzik eğitimine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Mesleki müzik eğitiminde yapılan çalışmaların fazla olmasının sebebi, bilgiyi en iyi şekilde öğrenme ve içselleştirmesinin amaçlanması sonucunda, görme engelli bireylerin daha fazla problem yaşama durumlarını doğurmuş olabilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Türkiye’de müzik eğitimi alanında görme engelli öğrenci ve öğretmenlere yönelik yapılan akademik çalışmaların incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma genel bir değerlendirme niteliğindedir.

Bu araştırmada; Türkiye’de müzik eğitimi alanında görme engelli öğrenci ve öğretmenlere yönelik yapılan akademik çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Türkiye’de müzik eğitimi alanında görme engelli öğrenci ve öğretmenlere yönelik yapılan akademik çalışmaların tespit edilmesinin ve belirlenen alt problemler kapsamında incelenmesinin, söz konusu konuya ilişkin eğilim, tercih vb. unsurların saptanmasının, araştırmacıların yapacakları çalışmalara ışık tutması yönünden önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma bulguları; görme engelli öğrenci ve öğretmenlere yönelik yüksek lisans düzeyinde akademik çalışmaların yapılmış olduğunu, doktora düzeyinde ise herhangi bir çalışmaya rastlanmadığını göstermektedir. Yüksek lisans programı; daha çok bilgiye erişme, derleme, yorumlama ve değerlendirme becerisi kazandırırken, doktora programı; bağımsız araştırma yapma, verileri derinlemesine inceleme, analiz etme ve yeni sentezlere ulaşma becerisi kazandırdığı söylenebilir. 20.04.2016 tarihli, 29690 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin 6. ve 15. Maddelerine bakıldığında yüksek lisans ve

doktora programlarının öğrenciye hangi becerileri kazandırdıklarına yönelik tanımları şöyledir: “Tezli yüksek lisans programı öğrencinin bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak bilgilere erişme, bilgiyi derleme, yorumlama ve değerlendirme yeteneğini kazanmasını sağlar.”, “Doktora programı, öğrenciye bağımsız araştırma yapma, bilimsel problemleri, verileri geniş ve derin bir bakış açısı ile irdelerek yorum yapma, analiz etme ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli becerileri kazandırır” (Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği, 2016). Bu doğrultuda, doktora programı kazanımlarına baktığımızda, doktora çalışmalarının bilimsel niteliklerinin de ortaya konulduğu söylenebilir. Bu bağlamda, konuya ilişkin doktora çalışmalarının yapılmamış olması, geniş ve derin bir bakış açısı ile irdelenmiş, analiz edilmiş ve yeni sentezlere ulaşılmış bir çalışmanın yapılmadığının da bir göstergesi olabilir.

Verilerin yıllara göre dağılımları incelendiğinde; 2019-2020 yılları arasında yapılmış olan araştırmaların diğer yıllara göre artış gösterdiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla müzik eğitimi alanında, görme engelli öğrenci ve öğretmenlere yönelik yapılan araştırmaların son yıllarda arttığı gibi, araştırmacıların farkındalığının da arttığı söylenebilir. Bu duruma etki eden unsurlardan birinin; 2018 yılında Yükseköğretim Genel Kurul Toplantısı’nda özel yetenek sınavlarındaki kontenjanın %10’ unun engelli öğrenciler için ayrılması kararının etkili olduğu düşünülebilir. Yüksek Öğretim Kurulu resmi internet sayfasında yapılan duyuru doğrultusunda; “8 Şubat 2018 tarihinde gerçekleştirilen Yükseköğretim Genel Kurul Toplantısı’nda sadece özel yetenek sınavı ile öğrenci alan programlar için geçerli olmak üzere, Yükseköğretim Kurulu tarafından uygun görüldüğü takdirde ilgili yılın ÖSYS Kılavuzunda yayımlanan programların kontenjanının: %10’unun engelli öğrenciler için ayrılmasına (Örneğin, 30 kontenjanın 3 ünün engelli öğrenci için ayrılmasına, 27 sinin ise diğer adaylar için ayrılmasına), karar verildi” (Yükseköğretim Kurulu, 2018) ifadesi bulunmaktadır. Bu kararın, özel yetenek sınavı ile öğrenci alan okullardaki başvuru sayısına olumlu etki ettiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, öğrenci sayısındaki artışın, araştırmacıların dikkatini çektiği ve farkındalık yaratarak artış gözlemlendiği söylenebilir.

Araştırmanın diğer bir bulgusuna göre; Türkiye’deki üniversitelerin sadece 5’inin söz konusu konuya ilişkin çalışma yaptığı tespit edilmiştir. Bu üniversitelerde toplamda 11 çalışma yapıldığı ve 7 araştırma ile en fazla çalışmanın Gazi Üniversitesi’nde olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda; Türkiye’de yükseköğretim kademesinde müzik eğitimi veren 26 Eğitim Fakültesi, 43 Konservatuvar ve toplamda 69 akademik eğitim kurumu olmasına rağmen, tespit edilen akademik çalışma sayısının yetersiz olduğu ve farkındalık gerektiren bu konuya yeteri kadar yönelim olmadığı söylenebilir. Bunun yanında konuya ilişkin en fazla araştırmayı yapmış olan Gazi Üniversitesi’nin, üniversite ve akademik personel olarak diğer üniversitelere göre farkındalığı yüksek bir kurum olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu farkındalığın söz konusu akademik çalışmalara olumlu yönde yansıdığı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında nitel çalışmaların, nicel çalışmalara göre daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. “Pozitif bilimlerin genellemeye özgü nicel araştırma yönteminden farklı olarak nitel araştırma, insana özgü bireysel özelliklerin farklı ve derin doğasına odaklanır... Nitel araştırma, insanın kendi potansiyelini anlaması, sırlarını çözmesi ve çabasıyla inşa ettiği sosyal yapı ve sistemlerin derinliklerini keşfetmek için geliştirdiği bilgi üretme biçimlerindedir” (Baltacı, 2019, s. 369). Bu doğrultuda, yapılan araştırmalarda, bireysel özelliklerin ve psiko-sosyal durumların açığa çıkartılması sebebiyle, nitel çalışmaların diğer çalışmalara göre daha fazla olmasının beklenen bir durumu yansıttığı söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre veri toplama araçlarından; görüşme formunun daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu durumun, araştırmada incelenen çalışmaların daha fazla nitel çalışma olması sebebiyle olduğu söylenebilir. Ayrıca söz konusu konuya ilişkin çalışmaların, daha çok psikolojik ve duygusal yönünün ağır basması sebebiyle, bireysel görüşlerin, görüşme formu ile elde edilme tercihi öne çıkmış olabilir. Karataş (2015, s. 71), “Görüşmenin temel amacı bireyin iç dünyasına girerek onun bakış açısını anlamaya çalışmaktır. Görüşme yoluyla araştırılan konu hakkında bireyin deneyimleri, tutumları, düşünceleri,

niyetleri, yorumları, zihinsel algıları ve tepkileri gibi gözlenemeyen bilgilere ulaşılması umut edilir” ifadesiyle bu düşünceyi desteklemiştir.

Araştırmanın bulgularına göre; araştırmaların çalışma grubu/örneklem nitelikleri incelendiğinde öğrenciye ilişkin yapılan çalışmalar arasında 6 araştırma ile en fazla lisans öğrencilerinin hedef kitle olarak seçildiği tespit edilmiştir. Lisans öğrencileri, mesleki müzik eğitimi almaları sebebiyle, çalışmalarını profesyonel düzeyde yürütmek zorundadırlar. Uçan’a (2005, s. 34) göre, “Müzik eğitimi, genel müzik eğitiminden mesleki müzik eğitimine doğru gittikçe *daralır, yoğunlaşır ve derinleşir*; mesleki müzik eğitiminden genel müzik eğitimine doğru gittikçe *genişler, yeğnileşir ve sığlaşır*”. Dolayısıyla profesyonelce uygulanmak zorunda olan müzik eğitiminin an az hata ile uygulanması, görme engelli lisans öğrencilerinin eğitim süreçlerinde diğer kademelere göre daha fazla sorunla karşılaşmalarına sebep olabilir.

Bu araştırma sonunda, elde edilen bulgulara bakıldığında; incelenen araştırmaların konularına göre dağılımlarında en fazla çalışmanın, müzik öğretmenlerinin ders süreci ve kazanımlarına yönelik yapıldığı görülmüştür. Öğrencilerin, akademik ve sosyal yaşantılarını destekleyen, ileriye taşıyan en önemli unsurlardan birinin öğretmen olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin ders süreçlerini yönetme biçimi ve dersin kazanımlarına yönelik attıkları her adımın değerli olduğu söylenebilir. Dolayısıyla müzik öğretmenlerinin ders süreci ve kazanımlarına yönelik yapılan çalışmaların fazla olması, araştırmacıların bu süreci önemseydiğini gösterebilir.

İncelenen araştırmaların çalışma grubu/örneklem büyüklüğüne göre dağılımlarına bakıldığında, örneklem büyüklüğü 1-30 olan araştırmaların daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. Örneklem büyüklüğünün az olması, nitel desende yapılmış olan araştırma sayısının fazla olmasından kaynaklandığı görülmektedir. İncelenen araştırmalara bakıldığında, örneklem büyüklüklerinin daha çok 1-30 kişi ile yapılarak, küçük grupların tercih edildiği görülmüştür. Araştırmaların çalışma grubunun veya örneklem sayılarının az sayıda kişi ile olmasının temel nedeninin, özel bir gruba yönelik olmasından kaynaklanmış olduğu düşünülmektedir. Ayrıca görme engelli bireyler ile yapılan çalışmalarda, görüşmelerin fazla zaman alması, bir refakatçi yardımı alınarak uygulanması gibi faktörlerden ötürü, küçük gruplar tercih edilerek, sağlıklı sonuçlara ulaşmanın hedeflendiği söylenebilir. Buna yönelik olarak, literatürde Karataş (2015, s. 70), “Nitel araştırmada en sık kullanılan veri toplama yöntemlerinin görüşme ve gözlem olması nedeniyle büyük bir örneklem grubuyla çalışmak hem zaman, hem de maliyet açısından mümkün olamamaktadır. Ayrıca örneklem grubunun büyük olması, gözlem ve görüşme yoluyla elde edilen geniş çaplı verilerin analizinde zorluklar yaşanmasına neden olacaktır” düşüncesiyle, bu durumu desteklemektedir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde; 10 çalışma ile en fazla çalışmanın mesleki müzik eğitimi alanında, daha sonra 5 çalışma ile genel müzik eğitimi alanında yapıldığı saptanmıştır. Uçan’ın (2005, s. 33); “Mesleki müzik eğitiminde, bireyin ilgisi-isteği, yatkınlığı-yeteneği doğrultusunda ve ölçüsünde gelişip etkin katılım ve doyum sağlaması değil, onun ötesinde, dalın, işin ya da mesleğin gerektirdiği biçim, kapsam ve düzeyde uğraşmanca (profesyonelce) hazırlanması, biçimlenmesi, uzmanlaşması, gelişmesi ve yetkinleşmesi esastır” ifadesi ile mesleki müzik eğitiminin tüm ayrıntılarıyla yetkin bir şekilde yapılması ve öğrenci tarafından içselleştirilmesi sürecinde ortaya çıkacak sorunların daha fazla olması beklenmektedir. Araştırmanın bir diğer sonucunda; özengen müzik eğitiminde herhangi bir araştırmaya rastlanmamış olması dikkat çekmektedir. Özengen müzik eğitiminin tamamen isteğe ve zevk eğitimine yönelik olması sebebiyle, dikkat çekecek sorunlarla karşılaşılma olabileceği söylenebilir. Dolayısıyla özengen müzik eğitime yönelik herhangi bir çalışmanın olmaması sonucunu doğurmuş olabilir.

Araştırma genel olarak incelendiğinde; Türkiye’de müzik eğitimi alanında görme engelli öğretmen ve öğrencilere yönelik yapılan çalışmaların artmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca diğer bütün disiplinlerde de görme engelli öğretmen ve öğrencilere yönelik çalışmaların artırılmasının toplumsal sağduyu ve farkındalık açısından önem arz ettiği düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Araştırmadaki bulgular doğrultusunda;

- Türkiye’de hassasiyetin ve farkındalığın artırılmasına yönelik olarak müzik eğitimi kapsamında, görme engelli öğrenci ve öğretmenlerin yaşadıkları süreçler, sorunlar vb. konulara ilişkin üniversitelerde bilimsel araştırma çalışmalarının artırılması,
- Okunabilirliğinin artması için lisansüstü tezlerin makaleleştirilmesi,
- Bilimsel araştırma projeleriyle desteklenecek lisansüstü tezlerin yapılması,
- Çalışmaların daha derinlemesine incelenmesi için karma yöntemin araştırmalarda daha fazla tercih edilmesi,
- Söz konusu çalışmalara yönelik, problemlerin belirlenmesi ve derinlemesine çalışmaların yapılması için doktora programları kapsamında tezlerinin yapılması,
- Görme engelli öğretmen ve öğrencilere yönelik çalışmaların her yıl daha da artırılabilmesine yönelik çalışmaların ya da bilgilendirilmelerin yapılması,
- Konuya ilişkin makale çalışmalarının artırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Adıyaman, S.E. (2020). *Müzik eğitimi alan görme engelli öğrencilerin flüt eğitiminde karşılaştıkları sorunların incelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Akpınar, H. (2012). *Görme engellilerde braille işaret sistemi ve müzik eğitiminde kullanılabilirliği*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Erzurum.
- Bağrıyanık, Ö. (2019). *Üniversitelerde mesleki müzik eğitimi alan görme engellilerde piyano eğitiminde karşılaşılan sorunlar (Ankara ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Baltacı, A.(2019). Nitel araştırma süreci:Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5(2), 368-388
- doi: 1031592/aeusbed.598299
- Baş, T., Akturan, U. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. 2. baskı. Ankara. Seçkin Yayıncılık.
- Baydağ, C. (2013). *Görme engelli bireylerin sosyalleşme sürecinde verilen müzik eğitiminin, müzikal motivasyon, müziksel ilgi ve müzik yaşantılarına etkisi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç- Çakmak, E. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. 26.baskı. Ankara. Pegem Akademi. Doi: <https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Çağlak, A., Şentürk, N. (2020). Görme engelli müzik öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde materyal ihtiyaçları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 109, 270-283. Doi: <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.46191>

- Çağlarca, E. (2019). *Eğitim sürecinde müziğin görme engelli öğrencilerin kaygı durumları üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Demirci, Z.F. (2012). *Türkiye’de görme engelliler ortaokullarında öğretmen görüşlerine göre müzik dersi kazanımlarının gerçekleşebilme durumu*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Dilsiz, Z. (2017). *Görme engelli ilköğretim okullarında müzik dersi sürecine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Dinçer, S. (2018). Eğitim Bilimleri araştırmalarında içerik analizi: Meta-Analiz, Meta-Sentez, Betimsel İçerik Analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 176-190 Doi: 10.14686/buefad.363159
- Doğan, C. (2020). *Türk eğitim müziği dağarının görme engelliler tarafından kullanımı için braille sisteminde dijital nota arşivi hazırlanması(ulusal marşlar örneği)*. Bilimsel Araştırma Projesi. Bartın Üniversitesi.
- Doğar, C. (2004). *Görme engelli müzik öğretmenlerinin mesleki açıdan karşılaştığı güçlükler*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Engelliler Hakkında Kanun (2005, 7 Temmuz). Resmi Gazete. (Sayı: 25868). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=5378&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>
- Erten Yeter, Ö., Akçan, G., Arslan, A. T. Ve Ünal, B. Ö. (2018). Mesleki müzik öğrenimi gören görme engelli öğrencilerin müzik eğitimi sürecinde karşılaştıkları problemlerin saptanması. Uluslararası “*Balkan Eğitimi ve Bilim Kongresi*”[Poster Sunum] Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, s.618-624. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/333172727>
- Karakoç, E., Şendurur, Y . (2015). İlköğretim okullarındaki özengen müzik eğitiminin öğrencilerin müziksel davranışlarına yansımaları. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (1) , 277-290. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/jiss/issue/25890/272799>
- Karaman, N.A. (2016). *Görme engelliler okullarında çalışan müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programının ve ders içi etkinliklerinin uygulamasına ilişkin görüşleri (Adana ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmetler Araştırmaları Dergisi*. 1, 62-80. Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/7858074-Sosyal-bilimlerde-nitel-arastirma-yontemleri.html>
- Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği (2016, 20 Nisan). Resmi Gazete. (Sayı: 29690). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=21510&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Milli Eğitim Bakanlığı Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (2011). *Özel Eğitimde Temel İlkeler*. Erişim adresi: http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/%C3%96zel%20E%20C4%B0lkeler.pdf

- Milli Eğitim Bakanlığı Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (2013). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Görme Engelliler*. Erişim adresi: http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/G%C3%B6rme%20Engelliler.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2012). Özel Hizmetleri Yönetmeliği.
- Öz, B. (2019). *Türkiye’de görme engelli öğrencilerin müzik eğitiminde karşılaştıkları sorunlar ile ilgili öğrenci görüşleri*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Özsökmen, A. (2019). *Görme engelli öğrencisi olan konservatuvar eğitimcilerinin eğitim sürecine ilişkin görüşlerinin betimlenmesi* (Tez No. 585311) [Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Patton, M.Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. 3.baskı. Ankara. Pegem Akademi.
- Pirgon, Y., ve Babacan, E. (2013). Görme engelli öğrencilerin piyano eğitimi üzerine durum çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 192-206. Erişim adresi: <file:///C:/Users/90535/Downloads/54-110-1-SM.pdf>
- Tarman, S. (2006). *Müziğin eğitiminin temelleri*. 2.baskı. Ankara. Müzik Eğitimi Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. 27.baskı. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Uçan A. (1994). *Müzik eğitimi. temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar*. Ankara.Müzik Ansiklopedisi Yayın Evi.
- Uçan A. (2005). *Müzik eğitimi. temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye’deki durum*. 3.baskı. Ankara. Evrensel Müziğevi.
- Yıldırım, A., Şimsek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 9. Baskı. Ankara. Seçkin Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurulu Engelli Öğrenci Komisyonu (2018). Erişim adresi: <https://engelsiz.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/kontenjan-mujdesi.aspx>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Education is a fundamental right of all individuals, including persons with disabilities. Education is the most important agent in ensuring that disabled people in society do not feel isolated, that they belong to society, and that they do not alienate themselves. Music education has become visible as a powerful complementary learning experience. By empowering visually impaired individuals to actively engage in life, music education is thought to be crucial in terms of developing individuals' abilities to explore their own talents and socialize. With this in mind, the study seeks to examine studies on visually impaired students and teachers in the field of music education in Turkey and to make suggestions on the subject matter. Accordingly, the problem question is defined as follows: “What academic studies are conducted in Turkey in the field of music education with focus on visually-impaired students and teachers?”

Method

The research adopts a case study design, as a recognized qualitative research approach. Data was collect through a “document analysis”, and was investigated with a “descriptive

analysis”. Frequency values, i.e. the frequency of occurrence of the coded concepts, were determined in line with the themes defined within the scope of the study.

The study population covers the subject groups of the academic studies conducted in Turkey in the field of music education with focus on visually-impaired students and teachers. The study sample, on the other hand, was defined using criterion sampling, being a purposeful sampling method in which the observation units may be people, situations, events or objects meeting a series of pre-determined criteria. The selection of units (person, situation, event, object) with appropriate characteristics is the basis of criterion sampling (Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç-Çakmak, E. (2019). Accordingly, the study sample included the academic studies found in the Council of Higher Education National Thesis Center, TR Dizin, Dergipark, Google Scholar and Muğla Sıtkı Koçman University Library Database using such keywords as “Visually-Impaired”, “Braille”, “Braille Alphabet”, “Braille Musical Notation”, “People with Disabilities”, “Visually-Impaired and Music Education”, “Blind” and “Visually-Handicapped.”

In the study, “document analysis” was used as a data collection method. Accordingly, theses focused on music education and visually-impaired people that were fully accessible on the Council of Higher Education’s National Thesis Center Database were given priority. The other articles reviewed were those with such details as full name, author, abstract, and full text published in the previously mentioned journals. The data were collected through searches on the TRDizin, the Dergipark database, the “Google Scholar” database of academic studies and the Muğla Sıtkı Koçman University Library Database using such keywords as “Visually-Impaired”, “Braille”, “Braille Alphabet”, “Braille Musical Notation”, “People with Disabilities”, “Visually-Impaired and Music Education”, “Blind” and “Visually-Handicapped.”

A “descriptive analysis” was used to examine the data obtained through the document review, in which the frequency and percentage distribution of the data were determined from an analysis of descriptive statistics. The main purpose in this regard was to identify any trends in the data (Dinçer, 2018). The frequency values (frequency of occurrence) of the coded concepts were determined in line with the themes defined within the scope of the study.

Discussion and Conclusion

The document analysis revealed no PhD thesis investigating this subject. The Gazi University Institute of Educational Sciences ranked first in terms of the number of thesis studies, the number of studies increased in 2019-2020 and most of the studies were qualitative. The most popular data collection tool was ascertained to be the semi-structured interview form. The studies were mostly conducted with the participation of visually-impaired undergraduate students, and the most popular subject was the music teachers’ lecture process and lecture achievements. There were a large number of studies focused on occupational music education.

In light of the research findings, it is evident that the number of studies has significantly increased in 2019 and 2020. Accordingly, it can thus be said that both the number of studies focused on visually-impaired students and teachers in the field of music education and researcher awareness have increased in recent years. One of the contributing factors to this finding is the decision taken at a Higher Education General Meeting held in 2018 enforcing a 10 percent quota for disabled students in special talent tests. On their official website, the Council of Higher Education made the following announcement: “In the Higher Education General Meeting held on February 8, 2018, it was decided that 10 percent of the quota for the programs published in the Student Selection and Placement Guidelines for the relevant year is to be reserved for disabled students, if deemed appropriate by the Council of Higher Education (e.g. for every class of 30 people, there will be three disabled students and 27 other students). This decision is only valid for programs accepting students through special talent tests” (The Council of Higher Education, 2018). This decision is thought to have had a positive impact on the number of applications made

to schools accepting students based on special talent tests. Accordingly, it can be said that the increase in the number of students attracted the attention of academia and also raised awareness.

Another striking result was the popularity of interview forms as a data collection tool, which may be associated with the fact that most of the studies investigated were qualitative. Furthermore, when it comes to this topic, psychological and emotional aspects outweigh, as a result of which, researchers may have preferred to hear individual ideas through interview forms. Karataş (2015, p. 71) supports this idea, arguing that: “The main objective of an interview is to visit one’s inner world and try to understand their point of view. And by interviewing someone, we hope to reach non-observable information about the topic being investigated, such as the interviewee’s experiences, attitudes, thoughts, intents, remarks, mental perceptions and reactions.”

Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Öykü Karakterlerinin Çözümlemesi*

Analysis of Story Characters in the Fifth-Grade Turkish Textbook

Meltem Çetinkaya¹, Zeynep Çetinkaya Edizer²

¹ Sorumlu Yazar, Doktora Öğrencisi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye, meltem.cetinkaya@ogr.iuc.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-5301-9037>)

² Doç. Dr., Türkçe Eğitimi Bölümü, Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye, cetinkayazeynep@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0001-5449-5107>)

Geliş Tarihi: 16.06.2022

Kabul Tarihi: 20.08.2022

ÖZ

Bu çalışmada, beşinci sınıf düzeyi Türkçe ders kitabı içerisinde yer alan öykü metinlerindeki karakterlerin çeşitlerini, değişimlerini ve tanıtılma yollarını değerlendirme amaçlanmıştır. Nitel özellik taşıyan araştırma, tarama modelindedir. Veri kaynağını oluşturan beşinci sınıf Türkçe ders kitabı, doküman analizi yoluyla değerlendirilmiştir. Elde edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır. Kitapta toplam on üç öykü metni olduğu ve bu öyküler içerisinde altmış üç adet öykü karakteri bulunduğu belirlenmiştir. Belirlenen öykü karakterleri Lukens'in (1999) (akt. Sever, 2017) karakter sınıflamasına göre incelenmiştir. Buna göre anlatı içerisinde okuyucuya ayrıntılı bir biçimde tanıtılan karakterler açık karakterler, daha arka planda kalıp okuyucuya yüzeysel olarak tanıtılan karakterler ise kapalı karakterler olarak değerlendirilmiştir. Anlatı içerisinde düşünüş ya da davranışlarında değişiklik meydana gelen karakterler devingen karakterler, herhangi bir değişim yaşamayan karakterler ise durağan karakterler olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca her bir karakterin okuyucuya hangi karakter tanıtma yolu/yolları kullanılarak tanıtıldığı da belirlenmiştir. İnceleme sonuçları, oluşturulan tablolarla sunulmuş, bu tablolar içerisinde sıklık ve yüzde hesaplamalarına yer verilmiştir. Ayrıca öyküler içerisinde yapılan doğrudan alıntılar yoluyla çalışmadan elde edilen veriler desteklenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma dokümanları iki eş araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmiş, görüş birliği ve görüş ayrılığı olan durumlara bakılarak araştırmanın güvenilirliği sağlanmıştır. Araştırma sonucunda öykülerde karakter çeşidi açısından kapalı karakterlerin açık karakterlere oranla daha fazla yer aldığı görülmüştür. Aynı durum durağan karakterlerin devingen karakterlere oranla daha fazla kullanılması şeklinde karakter değişimi noktasında da saptanmıştır. Karakterlerin tanıtılmasının ise kullanım sıklığı bakımından sırasıyla davranış ve eylemleriyle, konuşmalarıyla, diğer karakterlerin yorumuyla, yazarın yorumuyla ve fiziksel özellikleriyle tanıtma şeklinde olduğu belirlenmiştir. Ders kitabı öykülerinde öğrencilere iyi geliştirilmiş öykü karakterleri sunabilmek için karakterlerin çeşitlerinin, değişimlerinin ve tanıtılma yollarının daha dengeli bir biçimde dağıtılmasına özen gösterilmesi gerektiği önerisi dile getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öykü karakteri, karakter çözümleme, Türkçe ders kitabı, beşinci sınıf, öykü metinleri.

* Bu çalışma, Meltem ÇETİNKAYA'nın Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER danışmanlığında İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Türkçe Eğitimi Doktora Programı kapsamında hazırladığı "Öykü Karakteri Çözümleme Uygulamalarının Öğrencilerin Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisi" adlı doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

ABSTRACT

In this study, it is aimed to evaluate the types, changes and ways of introducing the characters in the fifth-grade Turkish textbook stories. This qualitative study is in the survey model. The fifth-grade Turkish textbook was examined through document analysis. The data were analyzed by content analysis. It has been determined that there are thirteen stories in the fifth-grade Turkish textbook and there are sixty three story characters in these stories. The determined story characters were analyzed according to Lukens' (1999) (cited in Sever, 2017) character classification. Accordingly, the characters described in detail to the reader are considered as open characters, and the characters described superficially as closed characters. Characters with changes in their thinking or behavior were considered as dynamic characters, and those who did not experience any change were considered static characters. In addition, it has also been determined that each character is introduced to the reader using which character introduction way(s). The results are presented in tables. Frequency and percentage are given in the tables. In addition, the data were tried to be supported by quotes from the stories. Two co-researchers evaluated the documents of the research independently of each other. Thus, the reliability of the research was tried to be ensured. As a result of the research, it was determined that closed characters were used more than open characters in the stories. In the same way, it has been determined that static characters are used more than dynamic characters. It has been determined that the introduction of the characters, in terms of frequency of use, is in the form of their behavior and actions, their speech, the interpretation of other characters, the author's interpretation and their physical characteristics. In the textbook stories, it was suggested that in order to present well-developed story characters to the students, attention should be paid to a more balanced distribution of the types, changes, and ways of introducing the characters.

Keywords: Story character, character analysis, Turkish textbook, fifth-grade, story texts.

GİRİŞ

Günümüz Türkçe derslerinin temel başvuru kaynaklarından biri ders kitaplarıdır. Ders kitaplarındaki metinler aracılığıyla bu dersler yürütülmektedir. Türkçe ders kitaplarında ağırlıklı olarak kurgusal metinlerin tercih edildiği bilinmektedir (Aytan ve Güneş, 2017; Türkbek, 2018). İlköğretim çağındaki öğrenciler, bu metinler arasından özellikle öykü türündeki metinlerle Türkçe derslerinde sık sık karşılaşır (Baştuğ ve Keskin, 2013).

Öykü metinlerini oluşturan bazı öğeler bulunmaktadır. Bu öğelerin en önemlilerinden biri metinlerdeki olayların oluşumunu sağlayan ve olaylara yön veren kişilerdir. Ariş'e göre (2011) yazınsal ürünlerdeki bu kişiler özellikleri itibarıyla tip ve karakter olarak ayrılabilir. Tipler tek yönlüdür. Kalıplaşmış davranışlar sergileyen tipler, tamamen iyi ya da tamamen kötü olarak karşımıza çıkabilir. Bu yönleriyle de gerçek yaşamdaki kişileri temsil etmekten uzaktırlar. Oysaki karakterler gerçek yaşamdan izler taşıyan kişilerdir. Biriciklik özellikleriyle farklı kişiliklerin temsilcileridir (Ariş, 2011).

Karakterlerin yaşamın içinden gelmesi ve okuru yaşama hazırlamada etkili olması onları çocuk yazının da önemli bir parçası hâline getirmektedir (Özmen, 2010). Okunan öykülerin karakterleri, henüz küçük yaşlarda olan çocuk okurların belleklerinde yer edinmektedir. Bu nedenle "çocuk, okuduğu kitabın anlam evreninde kendi yaşantısından, yakın çevresindeki ilişkilerden örnekler bulabilmeli, bu örneklerden yola çıkarak daha özgün çıkarımlara kendisi yönelebilmelidir" (Sever, 2000, 644). Çocuk okurun okuduğu öyküde kendinden bir şeyler bulabilmesi ve bu yolla öyküdeki karakterle özdeşim kurabilmesi beklenmektedir (Çolakça, 2019; Türkel ve Çetinkaya, 2019). Böylece çocuk okur, yaşam gerçekliğini deneyimleme fırsatı yakalayabilecektir.

Yeşilyaprak (2002), bireylerin yalnızca kendi deneyimleriyle değil başkalarını gözlemleyerek de öğrenebildiğini ifade etmektedir. Özellikle küçük yaşta çocuklar bu konuda çok daha beceriklidirler. Hearn (2020) çocuğun gözlem yeteneğinin bir yetişkinden çok daha üstün olduğunu söyler. Çocuk yaptığı gözlemler aracılığıyla kendine rol model olarak alacağı birini bulur ve onun gibi davranma, onun gibi konuşma eğilimi göstermeye başlar. Bu gözlem

kimi zaman çevresindeki insanları ve yaşantıları gözleme kimi zaman da edebi ürünlerdeki karakter ve olayları gözleme şeklinde görülebilir. Çocuk bu yolla kişiliğinin oluşmasını sağlayacak bir model bularak onunla kendisini özdeşleştirir. Yavuzer (1999) bu eylemde, başlangıçta anne baba gibi yakın çevreden kişilerin, zamanla ise kitaplardaki kahramanların özdeşleşme ögesine dönüştüğünü söyler.

Aslan (2007) çocuğun karşılaştığı öykü karakterleri sayesinde farklı insan karakterlerini tanıdığını ve böylece kendi karakterinin farkına vardığını ifade eder. Çocuk okur, kurgusal karakterlerle kurduğu bu bağ aracılığıyla yaşantısını şekillendirmeye başlar. Bu şekillendirme işi en başta çocuğun karakter gelişimine etki etmektedir. Bu noktada yazınsal ürünlerde yer alan karakterlerin çocuğun özdeşim kurmasını sağlayabilecek şekilde iyi geliştirilmiş olması beklenir (Özdemir, 2005).

Sever (2017) çocuk okurun iyi geliştirilmiş öykü karakterlerine ihtiyaç duyduğunu söyler. Bu karakterlerin, gerçekmiş hissi uyandırabilecek güçte olmasının çocuk okurun ilgili karakterle bağ kurmasında çok büyük önemi olduğunu ifade eder. Lukens (1999, akt. Sever, 2017), öykü karakterlerinin birden fazla yolla geliştirilebileceğini söyler. Bu bağlamda bir öykü karakterini karakter çeşidi, karakter değişimi ve karakterin tanıtılma yolu bakımından ele almak mümkündür. Bakıldığı zaman bir öykü karakteri karakter çeşidi bağlamında açık ya da kapalı karakter özelliği gösterebilir. Bir öykü karakterinin açık karakter olabilmesi için çeşitli yönleriyle okuyucuya tanıtılması gerekmektedir. Sever (2017) bu karakterlerin genellikle öykülerin baş kahramanları olduğunu ifade etmektedir. Kapalı karakterler ise daha arka plânda kalan ve anlatının şekillenmesi görevini üstlenen karakterlerdir (Lukens, Smith ve Coffel, 2018). Karakter değişimleri bağlamında baktığımız zaman da devingen ve durağan karakter kavramları karşımıza çıkmaktadır. Devingen karakterler öykünün başı ile sonu arasında bir dönüşüm yaşayan karakterlerdir. Sever (2017) yaşanan bu dönüşümün olumlu olabileceği gibi olumsuz yönde de olabileceğini ifade eder. Ayrıca bu noktada en önemli şeyin bu dönüşüme okuyucunun inanması olduğunu söyler. Durağan karakter ise öykünün başı ve sonu arasında herhangi bir dönüşüm geçirmeyen karakterdir. Anlatı akışı içerisinde durumunu korur. Son olarak karakterlerin tanıtılması bağlamında baktığımız zaman da karakterlerin; davranış ve eylemleriyle, konuşmalarıyla, fiziksel özellikleriyle, diğer karakterlerin yorumuyla ve yazarın yorumuyla tanıtılabildiğini görürüz. Anlatı içerisinde bir karakter için birden fazla tanıtma yolu kullanılabilir (Sever, 2017; Lukens, Smith ve Coffel, 2018). Bu da okuyucunun o karaktere ilişkin daha fazla fikir edinmesinin bir yolu olarak düşünülebilir.

Hearn (2020) çocuk okurun okudukları hakkında durmadan düşündüğünü ve okuduklarının onun zihninin meşgul ettiğini söyler. Bu nedenle iyi geliştirilmiş, çocuğu okumaya ve düşünmeye sevk edecek öykü karakterlerinin ders kitaplarındaki metinlerde ve çocuk kitaplarında kullanılması önemli görülmektedir. Yetişkin okuru yaratmanın yolu çocuk okurdan geçmektedir (Sever, 2017). Yazar, geliştirdiği öykü karakterleri aracılığıyla okuruyla iletişime geçebilecek ve çocuk okuru yeni okumalara teşvik edebilecektir (Zivtçi, 2007). İyi geliştirilmiş karakterlerle kurgulanmış öyküleyici metinler çocukta okuma sevgisinin ve okuma kültürünün oluşumuna katkı sağlayabilecektir (Sever, 2017). Çünkü okuma kültürü, ancak erken çocukluk döneminden başlayarak geliştirilebilecek bir kültürleşme sürecidir (Türkel, Özdemir ve Akbulut, 2017; Türkel, Özdemir ve Akbulut, 2019).

Öykü karakterlerini sadece öyküyü oluşturan öğelerden biri olarak ele almak onların çocuk okur üzerindeki etkisini sınırlandırmaktır. Çünkü hem öyküler hem de içerindeki karakterler aslında gerçek yaşamın birer temsili niteliğindedirler. Çocuk okur, öyküler sayesinde yaşam gerçekliğiyle yüzleşir. Öykülerdeki karakterler aracılığıyla gerçek yaşamda karşılaşabileceği olayları deneyimler. Yine öykü karakterlerinin bu olaylara karşı verdikleri tepkilere karşı farkındalık geliştirirler. Onların, olaylar karşısında hissettikleri duygular sayesinde çeşitli hisleri duyumsarlar. Bir nevi öykü karakterleri üzerinden duyguları deneyimlemeleri sağlanabilir. Böylece çocuk okur, okuduklarından hareketle kendisi dışındaki

dünyaların farkına varır. Onun farklı dünyaları keşfetmesine olanak tanınır (Sever, 2017; Dilidüzgün, 2018).

Spring (1997) insan olmanın seçimler yapmaktan ve kendi kararlarını alabilecek bir eyleyen olmaktan geçtiğini söyler. Eğitimin temel gayelerinden biri de kendi kararlarını alabilecek özerk bireyler yetiştirmektir (Çakır-İlhan, 1994). Kendi kararlarını alıp hayatına yön verebilen özerk bireylerin yetiştirilmesinin temelleri de çocukluk döneminde atılır. Bu temeller zamanla pekiştirilip geliştirilebilir. Çocuğun özerk bir birey olarak yetişmesinde eğitim uygulamaları önemli bir basamaktır (Adler, 2010).

Eğitim, çocukta istendik davranış değişikliği oluşturmayı hedefler (Gül, 2004). Bu hedefe ulaşmak için eğitim-öğretim sürecinde çeşitli yöntem ve teknikler, öğretim programları, materyaller vb. kullanılmaktadır. Materyaller bağlamında baktığımız zaman bu materyallerin başında ders kitaplarının geldiği görülmektedir. Özellikle ülkemiz okullarında Türkçe derslerinin ders kitapları aracılığıyla işlendiği gerçeği göz önüne alındığında bu derslerin temel başvuru kaynağını oluşturan bu kitaplar üzerine çalışmaların yapılması gerekli görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmada, çocuk okurun kişilik oluşumundaki etkisine değinilen yazınsal karakter kavramı, beşinci sınıf Türkçe ders kitabı içerisinde bulunan öykü metnindeki görünümü bakımından incelenmiştir. Bu inceleme yapılırken karakterlerin; çeşitleri, değişimleri ve tanıtılma yolları açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın da konusunu oluşturan öykü karakterlerinin çözümlenmesi üzerine alanda Türkçe ders kitaplarının incelendiği kimi çalışmalar bulunmaktadır. Bunlardan Karagül ve İnce-Samur (2017), ortaokul düzeyi Türkçe ders kitapları üzerinde çalışmışlar ve bu kitaplardaki öyküleri belirleyip bu öykülerdeki karakterlere ilişkin bir karakter özelliği sınıflaması gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar, ders kitaplarında kapalı ve durağan karakter kullanımının fazla olduğu, bazı öykülerde ise açık ve devingen karakter niteliği gösteren hiçbir karaktere yer verilmediği sonucuna ulaşmışlardır.

Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki öykü karakterleriyle alakalı bir başka çalışma da Türkel ve Çetinkaya (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında ortaokul seviyesinde kullanılmak üzere hazırlanmış Türkçe ders kitaplarındaki öykü karakterlerini incelemeye almışlardır. Her bir sınıf seviyesinden rastgele örnekleme yoluyla ikişer öykü seçmiş ve bu öykülerdeki karakterleri incelemişlerdir. İncelemeleri sonucunda öykülerde kapalı karakterlerle durağan karakterlerin çokça kullanıldığını belirlemişlerdir. Özellikle çocukta olumlu yönde davranış değişikliği sağlayabilecek olan devingen karakter kullanımının sınırlı olmasını olumsuz bir durum olarak nitelendirmişlerdir.

Türkçe ders kitabı öykülerindeki karakterlerin geliştirilme yollarını belirlemeye çalışan Karagül (2019), bu amacı doğrultusunda ortaokul Türkçe ders kitaplarını incelemiştir. Çalışma sonucunda, bu karakterlerin konuşmalarıyla ve yazarın yorumuyla geliştirildikleri sonucuna ulaşmıştır.

Karakoç-Öztürk (2020) de çalışmasında ortaokul Türkçe ders kitaplarını karakterleri bağlamında inceleyen bir başka araştırmacıdır. Bu kitaplardaki karakterlerin geliştirilme yollarını tespit etmeyi amaçladığı çalışmasında, en çok kullanılan yolun konuşmalarıyla geliştirme olduğu ve en az kullanılan yolun ise fiziksel özellikleriyle geliştirme olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Görüldüğü gibi bu çalışmalarda Türkçe ders kitabı metinleri üzerinde kimi zaman açık-kapalı karakterler kimi zaman devingen-durağan karakterler kimi zaman da karakter geliştirme yollarının kullanımı bakımından durulmuştur. Bu araştırmada ise güncel ortaokul Türkçe ders kitaplarından beşinci sınıf düzeyinde kullanılan ders kitabının öykü metinleri incelemeye alınmış ve öykü karakterleri karakter çeşitleri, değişimleri ve tanıtılma yolları bakımından ayrıntılı bir biçimde değerlendirilmiştir.

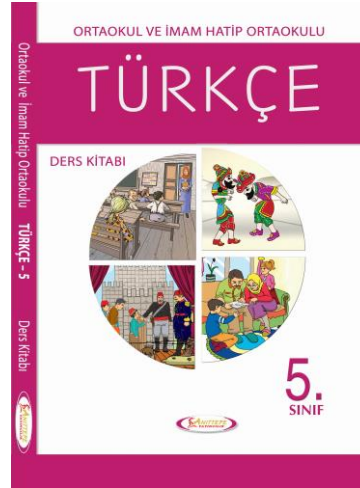
YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Nitel çalışmalar, bütünü kapsayacak bir bakış açısı geliştirilerek araştırma problemini yorumlayıp incelemeye dayanan araştırmalardır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010). Bu çalışmada araştırılan konuya ilişkin derin bir anlam arayışı söz konusudur (Morgan, 1996). Nitel özellik gösteren bu araştırma, tarama modelinde kurgulanmıştır. Tarama modeli, evreninin geneli hakkında bir görüşe ulaşmak için evrenin tamamı veya bir bölümüyle yapılır (Bailey, 1982). Böylece geçmişteki veya günümüzdeki bir durumun ayrıntılarıyla açığa çıkarılması sağlanır (Karasar, 2010). Bu anlayıştan yola çıkılarak araştırmada tarama modeli kullanılmıştır.

2.2. Veri Kaynağı

Araştırmada, MEB tarafından 2021-2022 eğitim-öğretim yılında okullarda okutulması uygun görülen beşinci sınıf Türkçe ders kitabı incelemeye alınmıştır. Kitaba ilişkin kapak görseline ve künye bilgilerine aşağıda yer verilmiştir:



Şekil 1. Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabının Kapak Görseli

Tablo 1. Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabının Künyesi

Ders Kitabının	
Adı	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı
Yazarları	Şule Çapraz-Baran ve Elif Diren
Basım Yılı	2020
Basım Yeri	Ankara
Yayınevi	Anıttepe Yayıncılık

İlgili kitap Şule Çapraz-Baran ve Elif Diren adlı yazarlar tarafından kaleme alınan ve Anıttepe Yayıncılık'ın basımını gerçekleştirdiği bir ortaokul Türkçe ders kitabıdır. Kitabın, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı itibarıyla olmak üzere 5 yıllığına ders kitabı olarak Türkçe derslerinde okutulması uygun görülmüştür (Çapraz-Baran ve Diren, 2020). Araştırmanın veri kaynağını bu Türkçe ders kitabındaki öykü metinleri oluşturmaktadır. Aşağıdaki tabloda bu öykülerle ilgili bilgilere yer verilmiştir:

Tablo 2. Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Öykü Metinleri

Tema	Metnin Adı	Karakter Sayısı	Okuma, Serbest Okuma, Dinleme/İzleme Metni	Sayfa Sayısı
Birey ve Toplum	Çocuk ve Baloncu	2	Serbest Okuma	34
	Dumlupınar Savaşı	4	Okuma	46
Millî Mücadele ve Atatürk	6 Mart 1915 Gecesi	4	Okuma	52
	Bir Temmuz Gecesi	7	Dinleme/İzleme	59
	Şahin Bey	1	Serbest Okuma	62
Doğa ve Evren	Bu Nehir Bizim	10	Okuma	68
	Deprem	7	Okuma	85
Vatandaşlık	Çocuk Bahçesindeki Bekçi	6	Okuma	136
	Çitlembik	6	Okuma	172
Sağlık ve Spor	Dedemin Öyküsü	3	Serbest Okuma	187
	Yaşama Sevinci	4	Okuma	206
Erdemler	Bir Bardak Sütün Hatırı	3	Serbest Okuma	215
Bilim ve Teknoloji	Pastör	6	Serbest Okuma	240

Tablo 2'ye bakıldığında kitap içerisinde on üç adet öykünün olduğu görülmektedir. Bu öykülerden yedi tanesi okuma metni, beş tanesi serbest okuma metni ve bir tanesi ise dinleme/izleme metnidir. “Bu Nehir Bizim” öyküsünde on; “Deprem” ve “Bir Temmuz Gecesi” öykülerinde yedişer; “Çocuk Bahçesindeki Bekçi”, “Çitlembik” ve “Pastör” öykülerinde altışar; “Dumlupınar Savaşı”, “6 Mart 1915 Gecesi” ve “Yaşama Sevinci” öykülerinde dörder; “Dedemin Öyküsü” ve “Bir Bardak Sütün Hatırı” öykülerinde üçer; “Çocuk ve Baloncu” öyküsünde iki ve “Şahin Bey” öyküsünde ise bir olmak üzere ders kitabındaki öykülerde toplam altmış üç öykü karakterinin bulunduğu belirlenmiştir. Araştırmada örneklem alınmamış ve kitap içerisindeki on üç öykü metni de araştırma kapsamına dâhil edilerek araştırmacılar tarafından incelenmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmaya ilk olarak beşinci sınıf Türkçe ders kitabının edinilmesiyle başlanmıştır. İncelemeye konu olan bu ders kitabı Eğitim Bilişim Ağından (EBA) (2022) elektronik kitap olarak edinilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman analizinde basılı ve/veya elektronik belgeler kullanılabilir (Bowen, 2009). Bu nedenle veri kaynağını oluşturan elektronik kitap, doküman olarak değerlendirilip doküman analizi yoluyla incelenmiştir. Doküman analizi, özellikle eğitsel konularda anlamlı ve gerçekçi verilere ulaşmada etkili olabilmektedir (Özkan, 2021).

Veri kaynağının doküman analizi yöntemiyle incelenmesi sonucu elde edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizi, “belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir” (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Öncelikle araştırmacılar tarafından kitap içerisinde yer alan metinler okunmuş ve bu metinlerden öykü türünde olanlar belirlenmiştir. Yapılan incelemeler bu öykülerin karakterleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Kitapta toplam on üç öykü metni olduğu ve bu öyküler içerisinde de altmış üç adet öykü karakteri olduğu konusunda araştırmacılar arası görüş birliği sağlanmıştır. İncelemeye alınan bu altmış üç öykü karakteri, öykülerde biriciklik özelliği gösteren tekil karakterlerdir. Belirlenen bu karakterler Lukens'in (1999, akt. Sever, 2017) bahsettiği karakterin çeşidi, değişimi ve tanıtılması açısından incelenmiştir. Bu doğrultuda, her bir öykü ve içerisinde yer alan öykü karakterleri bahsedilen bu üç başlık altında değerlendirmeye alınmıştır. Öykü karakterlerinin çeşitleri, değişimleri ve tanıtılmalarına ilişkin

elde edilen veriler, araştırmanın bulgular bölümünde ayrı başlıklar altında detaylıca açıklanmıştır. Bu amaçla tablolar oluşturulmuş ve bu tablolar içerisinde sıklık (*f*) ve yüzde (%) hesaplamalarına yer verilmiştir. Anlamayı kolaylaştırmak için yüzdelik değerler tam sayı olarak ifade edilmiştir. Ayrıca öyküler içerisinde yapılan doğrudan alıntılar yoluyla araştırmadan elde edilen veriler desteklenmeye çalışılmıştır.

2.4. Araştırmanın Güvenirliği

Araştırmanın çalışma dokümanları iki eş araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak incelenmiş, ardından araştırmacıların çözümlenmeleri karşılaştırılmıştır. Çalışmanın güvenirliliğini belirlemek için görüş birliği ile görüş ayrılığı olan durumlara bakılmıştır. Bu bağlamda Türkçe ders kitabındaki öykü karakterleriyle ilgili araştırmacıların yapmış oldukları çözümlenmeler karşılaştırılarak güvenirlilik hesaplaması yapılmıştır. Bunun için Miles ve Huberman (1994) adlı araştırmacılar tarafından geliştirilen güvenirlilik formülü kullanılmıştır. Bu formül şu şekildedir: “Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X 100”. Bahsi geçen formül kullanılarak yapılan hesaplama sonucunda araştırmanın güvenirliliği %96 bulunmuştur. Miles ve Huberman’ın (1994) nitel araştırmalarda güvenirliliğin %70 ve üzerinde bulunmasının araştırmanın güvenilir kabul edilmesinde yeterli olduğu görüşüne dayanarak bu araştırma güvenilir kabul edilmiştir. Araştırmanın güvenirliliğini arttırmak için çalışma içerisinde öykülerden alıntılara yer verilmiştir.

BULGULAR

3.1. Öykülerdeki Karakterlerin Çeşitleri

Beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki öykü karakterlerinin karakter çeşitleri bağlamında incelenmesi sonucu elde edilen bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir:

Tablo 3. Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Öykü Karakterlerinin Karakter Çeşitleri

Öykünün Adı	Karakter Çeşidi				Toplam
	Açık Karakter		Kapalı Karakter		
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
Çocuk ve Baloncu	0	0	2	100	2
Dumlupınar Savaşı	0	0	4	100	4
6 Mart 1915 Gecesi	1	25	3	75	4
Bir Temmuz Gecesi	0	0	7	100	7
Şahin Bey	0	0	1	100	1
Bu Nehir Bizim	1	10	9	90	10
Deprem	0	0	7	100	7
Çocuk Bahçesindeki Bekçi	3	50	3	50	6
Çitlembik	1	17	5	83	6
Dedemin Öyküsü	1	33	2	67	3
Yaşama Sevinci	0	0	4	100	4
Bir Bardak Sütün Hatırı	1	33	2	67	3
Pastör	0	0	6	100	6

Tablo 3’e göre kitaptaki 13 öykü içerisinde toplam 63 öykü karakteri yer almaktadır. İlgili tabloda öykü karakterlerinin karakter çeşitleri verilmiştir. Bu öykü karakterlerine karakter çeşitleri bağlamında bakıldığında 8 tanesinin (%13) açık karakter özelliği, 55 tanesinin (%87) ise kapalı karakter özelliği gösterdiği görülmektedir. Yine ilgili tabloya göre 6 öyküde açık karakter kullanımına rastlanırken 7 öyküde hiç açık karaktere yer verilmediği görülmektedir. “6 Mart 1915 Gecesi”, “Bu Nehir Bizim”, “Çocuk Bahçesindeki Bekçi”, “Çitlembik”, “Dedemin Öyküsü” ve “Bir Bardak Sütün Hatırı” adlı öykülerde açık karakterler kullanılmışken “Çocuk

ve Baloncu”, “Dumlupınar Savaşı”, “Bir Temmuz Gecesi”, “Şahin Bey”, “Deprem”, “Yaşama Sevinci” ve “Pastör” öykülerinde açık karakterlerin kullanılmadığı görülmektedir. Kapalı karakterlerin ise tüm öykülerde kullanıldığı belirlenmiştir.

Beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki öykülerin karakterlerinden, *açık karakter (fiziksel özelliği, duyuş, düşüncü ya da davranış biçimi hakkında bilgi verilen karakter)* özelliği taşıyanlara ilişkin metinler içerisinde örnek alıntılara ve yorumlamalara aşağıda yer verilmiştir:

“6 Mart 1915 Gecesi” adlı öyküdeki “Hakkı Bey” karakteri açık bir karakterdir. Öyküde Hakkı Bey ile ilgili birçok bilgiye yer verilmiştir. Öykü içerisinde Tophaneli Hakkı Bey olarak anılan karakterin rütbesinin yüzbaşı olduğundan bahsedilmekte ve Nazım Bey’in yakın arkadaşı olan Hakkı Bey’in geminin komutanlığını yapacağından söz edilmektedir. “*Yüzbaşı Hakkı Bey, genç yaşta kalp krizi geçirmiş ve istirahatteydi.*” (6 Mart 1915 Gecesi, s. 52). Hakkı Bey karakterinin, sağlık sorunları yaşamasına rağmen vatan için ölümü bile göze alarak verilen görevi üstlenecek bir yapıda olduğuna dikkat çekilmektedir. Hakkı Bey karakterinin birçok özelliğiyle okuyucuya tanıtıldığı görülmektedir.

“Bu Nehir Bizim” adlı öyküdeki “Sinan Bey” karakteri açık bir karakterdir. “*Adam, adının Sinan olduğunu; fabrikanın babasına ait olduğunu ama bu konudan haberdar olmadığını ve Furkan’a neler olduğunu anlatmasını söyledi.*” (Bu Nehir Bizim, s. 70). Fabrika sahibinin oğlu olan Sinan Bey, nehrin kendi fabrikalarından çıkan filtrelenmemiş atık sular dolayısıyla kirlendiğini öğrenince olayın çözümü için Furkan ve arkadaşlarına yardım etmeye çalışan bir karakterdir. “*Haberlerin altındaki yazıda Sinan Bey’in adı geçiyordu. Furkan hemen arkadaşlarını aradı. Sinan Bey’in televizyonda haber müdürü olduğunu söyledi.*” (Bu Nehir Bizim, s. 72). Sinan Bey, doğanın kirlenmesine neden olan bu olayın geniş kitlelere duyurulmasında da etkin bir rol üstlenmiştir. Haber müdürü olması dolayısıyla Furkan ve arkadaşlarına gerekli medya desteğini sağlamıştır. Kendisi için de önemli olan nehrin kirlenmesinin önüne geçilmesinde girişimlerde bulunan Sinan Bey karakterinin adeta gerçek yaşamdan bir kişiyi temsil edebilecek nitelikte geliştirildiği görülmektedir.

“Çocuk Bahçesindeki Bekçi” adlı öyküdeki “erkek çocuğu” olarak adlandırılan karakterler açık karakterlerdir. Bu karakterlerin çeşitli özellikleriyle okura tanıtıldığı görülmektedir. İlgili karakterlerin görünüşleriyle ve davranışlarıyla ilgili okuyucuya ayrıntılı bilgiler verilmiştir. “*Çünkü delikanlı denilecek yaşta iki erkek çocuğu, tahterevalliyi yarım saatten beri işgal ediyordu. Belki de on altı, on yedi yaşlarında vardılar. Sanki tahterevalli babalarının malıymış gibi kalkmak bilmiyorlardı. Birinin ayaklarında kocaman potinleri vardı. Artık nereye basmışsa her yanı çamur içindeydi.*” (Çocuk Bahçesindeki Bekçi, s. 137).

“Dedemin Öyküsü” adlı öyküdeki “dede” karakteri açık bir karakterdir. “*Kucağına alır almaz o bembeyaz bıyıklarını yanaklarına sürer, başlardı gene dumbalaya...*” (Dedemin Öyküsü, s. 187) ve “*O yıl yetmişindeydi dedem.*” (Dedemin Öyküsü, s. 187) gibi ifadeler dede karakterinin açık bir karakter olduğunu göstermektedir.

Beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki öykülerin karakterlerinden, *kapalı karakter (fiziksel özelliği, duyuş, düşünüş ya da davranış biçimi hakkında herhangi bir bilgi verilmeyen karakter)* özelliği taşıyanlara ilişkin metinler içerisinde örnek alıntılara ve yorumlamalara aşağıda yer verilmiştir:

“Çocuk ve Baloncu” öyküsünde karşımıza “çocuk” ve “baloncu” olmak üzere iki öykü karakteri çıkmaktadır. Öyküdeki bu iki karakterin de kapalı karakter özelliği gösterdiği görülmektedir. “*Bir süredir mahalleye bir baloncu geliyordu.*” (Çocuk ve Baloncu, s. 34). “*Küçük çocuk, onun gelişini her gün heyecanla bekliyordu.*” (Çocuk ve Baloncu, s. 34). Öyküdeki çocuk ve baloncu karakterleri okuyucuya ayrıntılı bir şekilde tanıtılmadığı için bu öykü karakterlerinin kapalı karakter özelliği gösterdikleri söylenebilir.

“Dumlupınar Savaşı” adlı öyküdeki “başkomutan” karakteri kapalı bir karakterdir. “*İkinci gün başkomutanları da tutsak edildi.*” (Dumlupınar Savaşı, s. 46). Öykü içerisinde

başkomutandan bahsedilse de bu karakterle ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilmemiştir. Bu karakter, olay örgüsü içerisinde olayları oluşturan ya da olaylara yön veren bir karakter özelliği taşımamaktadır.

“Bir Temmuz Gecesi” adlı öyküdeki “öğretmen” karakteri kapalı bir karakterdir. “*Darbe sözcüğünü derste öğretmenimiz öğretmişti ama yine de anlayamamışım.*” (Bir Temmuz Gecesi, s. 59). Metin içerisinde tek bir yerde kendisine yer bulan öğretmen karakteri, anlatıda arka plânda kalan bir karakterdir.

“Deprem” adlı öyküde “bir amca” olarak ifade edilen karakter kapalı bir karakterdir. “*Bir amca, sanki bir devin gelip şehrin üzerinde tepindiğini söylüyordu.*” (Deprem, s. 86). Öykünün anlatıcısı tarafından bir amca olarak anlatılan karakter, özellikleri açısından bir belirsizlik taşımaktadır. Anlatı içerisinde bu karaktere ilişkin okurun onu iyi tanımasını sağlayacak bilgilere yer verilmemiştir.

3.2. Öykülerdeki Karakterlerin Değişimleri

Beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki öykü karakterlerinin karakter değişimleri bağlamında incelenmesi sonucu elde edilen bulgular Tablo 4’te gösterilmiştir:

Tablo 4. Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Öykü Karakterlerinin Karakter Değişimleri

Öykünün Adı	Karakter Değişimi				Toplam
	Devingen Karakter		Durağan Karakter		
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
Çocuk ve Baloncu	0	0	2	100	2
Dumlupınar Savaşı	0	0	4	100	4
6 Mart 1915 Gecesi	0	0	4	100	4
Bir Temmuz Gecesi	0	0	7	100	7
Şahin Bey	0	0	1	100	1
Bu Nehir Bizim	1	10	9	90	10
Deprem	1	14	6	86	7
Çocuk Bahçesindeki Bekçi	1	17	5	83	6
Çitlembik	1	17	5	83	6
Dedemin Öyküsü	0	0	3	100	3
Yaşama Sevinci	1	25	3	75	4
Bir Bardak Sütün Hatırı	1	33	2	67	3
Pastör	1	17	5	83	6

Tablo 4’te öykü karakterlerinin karakter değişimleri verilmiştir. Bu öykü karakterlerine karakter değişimleri bağlamında bakıldığında 7 tanesinin (%11) devingen karakter özelliği, 56 tanesinin (%89) ise durağan karakter özelliği gösterdiği görülmektedir. Yine ilgili tabloya göre 7 öyküde devingen karakter kullanımına rastlanırken 6 öyküde hiç devingen karaktere yer verilmediği görülmektedir. “Bu Nehir Bizim”, “Deprem”, “Çocuk Bahçesindeki Bekçi”, “Çitlembik”, “Yaşama Sevinci”, “Bir Bardak Sütün Hatırı” ve “Pastör” adlı öykülerde devingen karakterler kullanılmışken “Çocuk ve Baloncu”, “Dumlupınar Savaşı”, “6 Mart 1915 Gecesi”, “Bir Temmuz Gecesi”, “Şahin Bey” ve “Dedemin Öyküsü” öykülerinde devingen karakterlerin kullanılmadığı görülmektedir. Durağan karakterlerin ise tüm öykülerde kullanıldığı belirlenmiştir.

Beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki öykülerin karakterlerinden, *devingen karakter (anlatı içerisinde olumlu ya da olumsuz yönde bir değişim geçiren karakter)* özelliği taşıyanlara ilişkin metinler içerisinde örnek alıntılara ve yorumlamalara aşağıda yer verilmiştir:

“Bu Nehir Bizim” adlı öyküdeki “Ömer” karakteri devingen bir karakterdir. “*Ertesi gün Ömer’e ‘Artık Sinan Bey’e güveniyor musun?’ diye sordu. O da ‘Artık güvenebiliriz.’ dedi.*”

Birlikte güldüler...” (Bu Nehir Bizim, s. 72). Ömer, nehrin kirlenmesine sebep olan fabrikaya karşı verdikleri mücadelede fabrika sahibinin oğlu olan Sinan Bey’in onlara yardım edeceğine inanmamaktadır. Ancak Ömer, öykünün başında Sinan Bey’e güvenmeyen bir karakterken öykünün sonunda artık ona güvenmeye başlamıştır. Ömer’in yaşadığı bu değişim, onun devingen bir öykü karakteri olduğunu göstermektedir.

“Deprem” adlı öyküdeki “anlatıcı” karakteri devingen bir karakterdir. Anlatının başında, Kobe’de yaşayan karakterin, şehrin sağlamlığı dolayısıyla deprem tatbikatı yapmaya bile gerekli görmediği belirtilmiştir. Ancak yaşadığı deprem sonrası bu karakter, depreme ilişkin bir farkındalık geliştirmiştir. “*Hayatım boyunca hep burada yaşadım ve hiçbir deprem görmedim. Hatta deprem diye bir şeyin olduğuna bile inanmıyordum fakat artık inanıyorum.*” (Deprem, s. 85).

“Çocuk Bahçesindeki Bekçi” adlı öyküdeki “anlatıcı” karakteri devingen bir karakterdir. Anlatıcı, öykünün başında, bekçinin çocuklara uyarı niteliğindeki bağırmasını anlamlandıramadığı için ona kızdığını ve parka gideceği zaman bekçinin orada olmadığı zaman dilimlerini kovaladığını söylemektedir. Ancak bekçinin parkta olmadığı bir anda kendisinden yaşça büyük çocuklarla girmek zorunda kaldığı, sonu neredeyse fiziksel şiddete dönüşecek kavga sonrasında bekçinin değerini anladığını ifade etmektedir. “*Daha birkaç gün öncesine kadar kendisine öfkeyle baktığım bekçi amcayı artık sevmeye başlamıştım. Meğer onun bağırıp çağırılmaları boşuna değilmiş. Her düdük çaldığında bizi korkutmak için değil, bir kötülüğe engel olmak için çalıştığını artık daha iyi anlıyorum.*” (Çocuk Bahçesindeki Bekçi, s. 138). Anlatıcı karakterin sarf ettiği bu sözler de onun bekçiye karşı olan tutumunun değiştiğini ve bu değişimin de olumlu yönde olduğunu göstermektedir.

“Pastör” adlı öyküdeki “Pastör” karakteri devingen bir karakterdir. Öyküde kuduz hastalığı taşıyan bir köpek tarafından ısırılan küçük bir çocuğun ebeveyni kuduzla ilgili çalışmalar yapan Pastör’ün kapısını çalar ve geliştirmekte olduğu aşığı çocuklarına uygulamasını ister. Pastör ise bu fikre sıcak bakmaz: “*Pastör, aşının insanlar üzerinde denenmesi için henüz çok erken olduğunu söyledi.*” (Pastör, s. 240). Ancak çocuğun anne ve babasının ısrarlarına dayanamayıp diğer doktorlardan da görüş alan Pastör, çocuğun kurtulma umudunun olmadığını duyunca aşığı denemeye karar verir. “*Pastör, doktorların bu sözlerinden sonra aşığı denemeye karar verdi. Bu hayatındaki en önemli anlardan biriydi. Ve aşı ilk kez bir insan üzerinde denendi.*” (Pastör, s. 240). Tüm bunlar, yeni bir davranış sergileyen Pastör adlı öykü karakterinin bir değişim geçirdiğini ve onun devingen bir karakter olduğunu göstermektedir.

Beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki öykülerin karakterlerinden, *durağan karakter (anlatı içerisinde olumlu ya da olumsuz yönde herhangi bir değişim geçirmeyen karakter)* özelliği taşıyanlara ilişkin metinler içerisinde örnek alıntılara ve yorumlamalara aşağıda yer verilmiştir:

“Çocuk ve Baloncu” adlı öyküdeki “baloncu” karakteri durağan bir karakterdir. Ağaca takılan balonlarını kurtarırsa çocuğa balon vereceğini vaat eden baloncunun bu davranışını gerçekleştirmediği görülmektedir. “*...ayakkabılarını giyip adamın kendisine vereceği balonu heyecanla beklemeye başladı. Ama baloncu hiç oralı değildi. İpleri eline sıkıca doladıktan sonra yavaş yavaş sokağın sonuna doğru yürümeye başladı.*” (Çocuk ve Baloncu, s. 35). Öykünün başından sonuna kadar herhangi bir değişim geçirmediği için baloncu karakterinin durağan karakter özelliği gösterdiği söylenebilir.

“Şahin Bey” adlı öyküdeki “Şahin Bey” karakteri durağan bir karakterdir. “*‘Düşmanlar bayrağımızı bile indirmişler. Ben bu bayrak için senelerce dövüştüm!’*” (Şahin Bey, s. 62). Birinci Dünya Savaşı sırasında subay olarak görev yapan Şahin Bey, anlatının başından sonuna kadar Antep’i düşman işgalinden korumak için çabalamıştır. Bu karakter bir değişim yaşamamış, anlatı boyunca aynı amaç uğruna çaba sarf etmiştir.

“Bu Nehir Bizim” adlı öyküdeki “Furkan” karakteri durağan bir karakterdir. “*Furkan ‘Sinan Bey’e inanıyorum, sonucun iyi çıkmayacağını biliyorum. İmzaları sonuçla birlikte toplarsak daha fazla olur.’ dedi.*” (Bu Nehir Bizim, s. 72). Öykünün başından beri Sinan Bey’e inanmaktan vazgeçmeyen Furkan, bu düşüncesindeki haklılığını Sinan Bey’in onlara süreç boyunca yardım etmesiyle kanıtlamıştır. Bu bağlamda Furkan karakterinin anlatı boyunca Sinan Bey’e karşı aynı inançla yaklaştığı görülmektedir.

“Çitlembik” adlı öyküdeki “Hasan” karakteri durağan bir karakterdir. “*Hasan ağabey bağıyor: — Süleyman, bastığın dala dikkat et!*” (Çitlembik, s. 172). Hasan, anlatının başından itibaren çitlik ağacının ince dalları dolayısıyla tehlikeli olabileceğinin bilincinde olan bir karakterdir. Arkadaşı Süleyman’ı ikaz etmesinin sebebi de bu tehlikenin bilincinde oluşudur. Bu nedenle bu karakter de durağan karakter özelliği gösteren bir öykü karakteridir.

3.3. Öykülerdeki Karakterlerin Tanıtılması

Beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki öykü karakterlerinin karakterlerin tanıtılması bağlamında incelenmesi sonucu elde edilen bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir:

Tablo 5. Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Öykü Karakterlerinin Tanıtılma Yolları

Öykünün Adı	Karakterlerin Tanıtılması									
	Davranış ve Eylemleriyle		Konuşmalarıyla		Fiziksel Özellikleriyle		Diğer Karakterlerin Yorumuyla		Yazarın Yorumuyla	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Çocuk ve Baloncu	2	100	2	100	0	0	0	0	2	100
Dumlupınar Savaşı	3	75	0	0	0	0	0	0	1	25
6 Mart 1915 Gecesi	1	25	0	0	0	0	0	0	2	50
Bir Temmuz Gecesi	4	57	4	57	0	0	1	14	0	0
Şahin Bey	1	100	1	100	0	0	1	100	1	100
Bu Nehir Bizim	8	80	5	100	1	10	6	60	1	100
Deprem	5	72	4	57	0	0	3	43	0	0
Çocuk Bahçesindeki Bekçi	6	100	3	50	3	50	4	67	0	0
Çitlembik	6	100	5	83	0	0	3	50	0	0
Dedemin Öyküsü	2	67	2	67	1	33	1	33	0	0
Yaşama Sevinci	3	75	4	100	0	0	2	50	0	0
Bir Bardak Sütün Hatırı	2	67	2	67	2	67	2	67	2	67
Pastör	3	50	5	83	0	0	2	33	4	67

Yukarıda verilen Tablo 5’te öykü karakterlerinin tanıtılma yolları gösterilmiştir. Bu karakterlerden sırasıyla 46 tanesi (%73) davranış ve eylemleriyle, 37 tanesi (%59) konuşmalarıyla, 25 tanesi (%40) diğer karakterlerin yorumuyla, 13 tanesi (%21) yazarın yorumuyla ve 7 tanesi (%11) de fiziksel özellikleriyle tanıtılmış karakterlerdir. Bazı karakterlerin birden fazla karakter tanıtma yolu kullanılarak geliştirildiği görülmüştür. Karakterlerin davranış ve eylemleriyle tanıtılması yolunun tüm öykülerde kullanıldığı belirlenmiştir. Karakter tanıtma yollarının her birini içeren öyküler ise “Bu Nehir Bizim” ve “Bir Bardak Sütün Hatırı” adlı öykülerdir.

Beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki öykülerin karakterlerinden, *davranış ve eylemleriyle tanıtılan karakterlere* ilişkin metinler içerisinde örnek alıntılara ve yorumlamalara aşağıda yer verilmiştir:

“Dumlupınar Savaşı” adlı öyküdeki “Mustafa Kemal” karakteri davranış ve eylemleriyle tanıtılan bir karakterdir. Mustafa Kemal, yurdunu düşman işgalinden kurtarmak için bazı girişimlerde bulunmuştur. Öykü içerisinde bu durum şöyle ifade edilmiştir: “*Mustafa Kemal, 23 Ağustos 1922 günü gizlice Konya’ya gitti. Oradan Akşehir’e vardı. Fevzi Çakmak ve İsmet İnönü gibi ileri gelen komutanları çevresinde topladı. Birlikte bir taarruz planı hazırladılar.*” (Dumlupınar Savaşı, s. 46).

“Çocuk Bahçesindeki Bekçi” adlı öyküdeki “erkek çocuk” karakteri davranış ve eylemleriyle tanıtılan bir karakterdir. “*Biraz sonra oturduğu yerden kalkıp tahterevallinin üzerine çıktı. Karşısındaki arkadaşına da işaret edip ayağa kalkmasını söyledi. Sonra birlikte zıplamaya başladılar.*” (Çocuk Bahçesindeki Bekçi, s. 137). Parkta oynama yaşını çoktan geçmiş çocukların, bekçinin yokluğundan yararlanarak parktaki oyuncaklara zarar verişleri yaptıkları eylemlerle okura anlatılmıştır.

“Yaşama Sevinci” adlı öyküdeki “Muzaffer” karakteri davranış ve eylemleriyle tanıtılan bir karakterdir. “*Kendi kendime söz verdim. ... Okuma yazmayı bir öğreneyim, ona ben yazacağım bir mektup. Okula başlayıp yazıyı sökünce de yazdım. Altı kuruş da pul parası verip yolladım mektubu.*” (Yaşama Sevinci, s. 207). Öyküdeki Münevver teyze hep postacı yolu gözleyen yalnız bir kadındır. Muzaffer, kimsesi olmadığını öğrendiği Münevver teyzesinin bu durumuna üzülp bazı kararlar alır ve beklediği o mektubu ona kendisi yazmaya karar verir. Bu kararı eyleme döken Muzaffer karakteri bu nedenle davranış ve eylemleri yoluyla geliştirilmiş bir öykü karakteridir.

“Bir Bardak Sütün Hatırı” adlı öyküdeki “Howard Kelly” karakteri davranış ve eylemleriyle tanıtılan bir başka karakterdir. “*Yıllar önce kendisine bir bardak süt ikram eden kadını baygın ve yaşlanmış hâliyle bile ilk görüşte tanıdı. Onun hayatını kurtarmak için elinden geleni yaptı ve sağlığına tekrar kavuşmasını sağladı.*” (Bir Bardak Sütün Hatırı, s. 215). En çaresiz zamanlarında onay iyilik yapan, karnını doyuran kadını karşısında gören Howard Kelly karakteri, kadına olan borcunu, yaptığı eylemle ödemiştir. Yıllar sonra karşısına çıkan bu kadını sağlığına kavuşturmak için elinden geleni yapmıştır.

Beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki öykülerin karakterlerinden, konuşmalarıyla tanıtılan karakterlere ilişkin metinler içerisinde örnek alıntılara ve yorumlamalara aşağıda yer verilmiştir:

“Çocuk ve Baloncu” adlı öyküdeki “çocuk” karakteri konuşmalarıyla tanıtılan bir karakterdir. “*Biliyor musun, benim hiç balonum olmadı.*” (Çocuk ve Baloncu, s. 34). Bu sözleri söyleyen öyküdeki çocuk karakterinin, konuşmasından yola çıkılarak bu karakterle ilgili bir bilgiyi okuyucu öğrenebilmiştir. Bu nedenle öyküdeki çocuk karakteri konuşmalarıyla tanıtılan bir karakterdir denilebilir.

“Şahin Bey” adlı öyküdeki “Şahin Bey” karakteri konuşmalarıyla tanıtılan bir karakterdir. “*... ‘Düşman bu yoldan Antep’e girerse ben Antep’e nasıl girerim? Hemşehrilerimin yüzüne nasıl bakarım? Fransızlar beni çiğnemedi buradan geçemeyecekler’...*” (Şahin Bey, s. 63). Şahin Bey, kurduğu cümlelerden de anlaşılacağı üzere şehrinin düşman işgaline maruz kalmasını kabullenemeyen ve bu işgalin bitmesi için elinden geleni yapan, düşmanla çarpışmayı göze alan bir karakterdir.

“Deprem” adlı öyküdeki “anlatıcı” karakteri konuşmalarıyla tanıtılan bir karakterdir. “*Okulda böyle bir şeyler öğrettiklerini hatırlıyorum. Keşke, dersleri daha dikkatli dinleseydim.*” (Deprem, s. 85). Öykünün anlatıcısı, aslında depremlere inanmadığı için okulda öğretmenlerinin deprem konusunda anlattıklarını dinlemediğini adeta bir itiraf niteliğinde dile getirmekte ve bu durumdan çok pişman olduğunu sarf ettiği sözlerle belirtmektedir.

“Pastör” adlı öyküdeki “Pastör” karakteri konuşmalarıyla tanıtılan bir karakterdir. “*Kuduz karşı savaşırken kendimi büyük bir düşmana, masallarda adı geçen bir dev canavara karşı mücadele ediyormuş gibi hissediyorum.*” (Pastör, s. 240). Kuduz hastalığına karşı bir aş

geliştirme çalışması içerisinde olan Pastör adlı karakterin, bu çalışmaları yaparken kendisiyle ilgili neler hissettiği onun ağzından cümlelerle okuyucuya anlatılmıştır. Böylece Pastör karakterinin konuşmalarıyla okura tanıtılan bir karakter olduğu söylenebilir.

Beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki öykülerin karakterlerinden, *fiziksel özellikleriyle tanıtılan karakterlere* ilişkin metinler içerisinde örnek alıntılara ve yorumlamalara aşağıda yer verilmiştir:

“Bu Nehir Bizim” adlı öyküdeki “Furkan” karakteri fiziksel özellikleriyle tanıtılan bir karakterdir. “*Merhaba ufaklık, o kâğıt ne kâğıdı?*” diye sordu.” (Bu Nehir Bizim, s. 70). Sinan Bey’in Furkan’a sesleniş biçimi onun fiziksel özelliği bakımından küçük bir erkek çocuğu olduğunu göstermektedir. Bu ifadeyle Furkan karakterinin fiziksel görünümünün betimlendiği görülmektedir.

“Çocuk Bahçesindeki Bekçi” adlı öyküdeki “bekçi” karakteri fiziksel özellikleriyle tanıtılan bir karakterdir. Anlatı içerisinde bekçi karakterinin fiziksel özelliklerine ilişkin bilgiler verildiği görülmektedir: “*Orta yaşlı, çatık kaşlı bir amca, bazen bu kulübenin önüne dikilip bas bas bağırrır...*” (Çocuk Bahçesindeki Bekçi, s. 136).

“Dedemin Öyküsü” adlı öyküdeki “dede” karakteri fiziksel özellikleriyle tanıtılan bir karakterdir. “*Bir de dedemin ellerine takılırdı gözlerim. İncelmiş derisinin altındaki mor damarlar dokunsan patlayacak gibiydi.*” (Dedemin Öyküsü, s. 187). Dede karakterinin fiziksel özelliklerini içeren bilgilerin anlatı içerisinde kendine yer bulduğu görülmektedir.

“Bir Bardak Sütün Hatırı” adlı öyküdeki “kadın” karakteri fiziksel özellikleriyle tanıtılan bir karakterdir. “*Kapıyı açan sevimli ve genç kadını görünce biraz utandı ve heyecanlandı.*” (Bir Bardak Sütün Hatırı, s. 215). Bu anlatı içerisinde de kadın karaktere betimleyici ifadelerle yer verildiği görülmektedir. Kadın karakterin dış görünüşüyle alakalı verilen bilgiler, onun fiziksel özellikleriyle okura tanıtıldığını göstermektedir.

Beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki öykülerin karakterlerinden, *diğer karakterlerin yorumuyla tanıtılan karakterlere* ilişkin metinler içerisinde örnek alıntılara ve yorumlamalara aşağıda yer verilmiştir:

“Bir Temmuz Gecesi” adlı öyküdeki “baba” karakteri diğer karakterlerin yorumuyla tanıtılan bir karakterdir. “*Babamın telefonu hiç susmuyordu. Son gelen telefonla birlikte babam dışarı kıyafetlerini giyindi. Gergin ve sıkıntılıydı.*” (Bir Temmuz Gecesi, s. 59). Anlatıcının baba karakteriyle ilgili yorumları bize bu karakterin içerisinde bulunduğu ruh hâlini gösterir niteliktedir. Bu nedenle baba karakteri, bir başka karakterin ağzından okuyucuya tanıtılmaktadır denilebilir.

“Bu Nehir Bizim” adlı öyküdeki “fabrika sahibi” karakteri diğer karakterlerin yorumuyla tanıtılan bir karakterdir. “*Burası fabrikanın sahibinin evi, sen haklısın ama nasıl imzalayayım? Ona imza atarsam işimden olurum. Hem ilçemizde çok kişi onun yanında çalışıyor. Sadece fabrikası yok, birçok iş yeri var. Onun için imza toplayamamışsındır. Kimse onu karşısına almak istemez.*” (Bu Nehir Bizim, s. 69). Furkan, nehri kirleten fabrikayla ilgili imza toplamak istemiştir ancak hiç kimse imza atmaya yanaşmamıştır. Bunun nedenini ise Furkan’a güvenlik görevlisi anlatmıştır. Güvenlik görevlisi, fabrika sahibinin birçok iş yeri olduğundan ve çevre halkının da bu iş yerlerinde çalıştığından onu karşılığın almaktan çekindiklerini söylemiştir. Güvenlik görevlisinin verdiği bilgilerden fabrika sahibinin halk üzerinde ne kadar etkisi olan bir karakter olduğu görülmektedir.

“Deprem” adlı öyküdeki “baba” karakteri diğer karakterlerin yorumuyla tanıtılan bir karakterdir. “*Yan komşumuz göçük altında kalmıştı. Babam onu oradan kurtardı. Onunla çok gurur duydum...*” (Deprem, s. 86). Anlatıcı sayesinde baba karakteriyle ilgili birtakım bilgiler edinilmektedir. Anlatıcının kurduğu cümlelerden yola çıkılarak öyküdeki baba karakterinin yardımsever bir karakter olduğu sonucuna ulaşabilmektedir.

“Çitlembik” adlı öyküdeki “anlatıcı” ve “Hasan” karakterleri diğer karakterlerin yorumuyla tanıtılan karakterlerdir. Yaşanılan kaza sonrası yaptıkları ilkyardım sayesinde Süleyman karakterinin hayatta kalmasını sağlayan Hasan ve anlatıcı karakterleriyle ilgili doktor karakterinin yorumuna yer verilmiştir. “*‘Yarayı, kalp seviyesinin üstünde tutup taşısalmış doktor diplomasını bile hak edeceklermiş.’*” (Çitlembik, s. 174). Doktor karakterinin bu yorumu, Hasan ve anlatıcının ilkyardım açısından doğru bir davranış sergilediklerini okura göstermektedir.

Beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki öykülerin karakterlerinden, *yazarın yorumuyla tanıtılan karakterlere* ilişkin metinler içerisinde örnek alıntılara ve yorumlamalara aşağıda yer verilmiştir:

“Çocuk ve Baloncu” adlı öyküdeki “çocuk” karakteri yazarın yorumuyla tanıtılan bir karakterdir. Hiç parası olmadığı için baloncunun kendisine balon vermemesi üzerine çocuğun ağlayarak baloncunun yanından uzaklaştığı anlatılmaktadır. Bu sırada çocuğun içerisinde bulunduğu durum yazarın şu sözleriyle yorumlanmıştır: “*...sanki yürümeye gücü kalmamıştı.*” (Çocuk ve Baloncu, s. 34).

“Şahin Bey” adlı öyküdeki “Şahin Bey” karakteri yazarın yorumuyla tanıtılan bir karakterdir. Antep’in düşman tarafından işgalini önlemeye çalışan Şahin Bey’in hiç mermisi kalmayınca tüfeğini taşa vurup kırması ve düşmanla bu şekilde savaşması anlatılmaktadır. Şahin Bey’in bu davranışı yazar tarafından şu şekilde anlatılmıştır: “*Bir cesaret abidesi gibi köprüünün ortasında duruyordu.*” (Şahin Bey, s. 63).

“Bu Nehir Bizim” adlı öyküdeki “Furkan” karakteri yazarın yorumuyla tanıtılan bir karakterdir. Nehri kirleten fabrika konusunda Sinan Bey’in kendisine yardım sözü verdiği Furkan, bu sevincini paylaşmak için arkadaşlarının yanına gitmektedir. Bu sırada, saatlerdir imza toplamaya uğraşan ve yorgun düşen sanki kendisi değilmişçesine koşmaktadır: “*Furkan’ın tüm yorgunluğu geçmişti, sanki biraz önce yorgunluktan bitap düşen o değildi.*” (Bu Nehir Bizim, s. 70).

“Pastör” adlı öyküdeki “Pastör” karakteri yazarın yorumuyla tanıtılan bir başka karakterdir. “*Çocukluğunda verdiği sözü yerine getirmeye çalışan o küçük çocuğun adı ise aynı kitaba ‘Kuduz aşısını bulan büyük bilim adamı Louis (Luis) Pastör’ olarak yazıldı.*” (Pastör, s. 240). Bu anlatıda yazar, kuduz aşısını bulan Pastör’ü “büyük bilim adamı” olarak nitelermektedir. Bu noktada Pastör karakteriyle alakalı yazarın görüşüne yer verildiği ve yazarın görüşünden hareketle ilgili karakterin okuyucuya tanıtıldığı görülebilmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Beşinci sınıf düzeyi Türkçe ders kitabı içerisinde toplam 13 öykü metni olduğu ve bu öykülerde de 63 öykü karakterinin bulunduğu belirlenmiştir. Bu karakterlerden 8 tanesi (%13) açık karakter, 55 tanesi (%87) ise kapalı karakterdir. Ayrıca 6 öyküde açık karakter varken 7 öyküde hiç açık karakter bulunmamaktadır. İlgili Türkçe ders kitabı içerisinde en çok kapalı karakter özelliği taşıyan öykü karakterlerinin kullanıldığı görülmektedir. Yine kimi öykülerde ise hiç açık karaktere yer verilmemiş olması dikkat çekici bir durumdur. Karagül ve İnce-Samur (2017) da çalışmalarında kapalı karakter kullanımının çok olduğu bazı öykülerde açık karaktere hiç yer verilmediği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer olarak Türkel ve Çetinkaya (2019) da Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde kapalı karakterlerin çokça kullanıldığını belirlemişlerdir. Çocuk okurun iyi geliştirilmiş öykü karakterleriyle tanıştırılması görüşünden hareketle bazı öykülerde hiç açık karaktere yer verilmemesi istenilen olmayan bir durum olarak yorumlanmıştır. Nasıl ki öykülerdeki tüm karakterlerin açık karakter özelliği göstermesi beklenmiyorsa yine tüm karakterlerin kapalı karakter özelliği göstermesi de istenilen bir durum değildir.

Araştırmanın bulgularından yola çıkılarak 7 karakterin (%11) devingen karakter, 56 karakterin (%89) ise durağan karakter olduğu söylenebilir. Öykülerden 7'sinde devingen karakterler bulunurken 6'sında hiç devingen karakter bulunmadığı görülmektedir. Kitaptaki öykülerde en çok durağan karakter özelliği gösteren öykü karakterlerine yer verildiği görülmektedir. Benzer olarak Karagül ve İnce-Samur (2017) ile Türkel ve Çetinkaya (2019) da çalışmalarında, karakterlerin genellikle durağan karakter özelliği taşıdığını bulgulamışlardır. Karakter çeşidi konusunda olduğu gibi karakter değişimi konusunda da kimi öykülerde hiç devingen karaktere yer verilmemiş olması eğitsel açıdan uygun görülmemektedir. Çocuk okurun özdeşim kurabileceği, kendine örnek alabileceği düşünüş ve davranış değişimleri yaşayan karakterlerin öykülerde kullanılması daha beklenen bir durumdur. Bu nedenle inandırıcı nitelikte olmak kaydıyla olumlu yönde düşünüş ve/veya davranış değişikliği yaşayan karakterlerin ders kitabı öykülerinde kullanılması değerli görülmektedir.

Yine bulgulardan hareketle 46 karakterin (%73) davranış ve eylemleriyle, 37 karakterin (%59) konuşmalarıyla, 25 karakterin (%40) diğer karakterlerin yorumuyla, 13 karakterin (%21) yazarın yorumuyla ve 7 karakterin (%11) de fiziksel özellikleriyle tanıtılan karakterler olduğu söylenebilir. Karagül (2019) çalışmasında karakterlerin çoğunlukla konuşma yoluyla ve yazarın yorumuyla geliştirildiği, Karakoç-Öztürk (2020) ise karakterlerin en çok konuşma yoluyla en az da fiziksel özellikleriyle geliştirildiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu noktada karakterlerin tanıtılması açısından dengeli bir dağılımdan söz etmek mümkün değildir. Bir karakteri okura tanıtırken birden fazla tanıtma yolunun kullanılması o karakterin okur tarafından kolayca benimsenmesinde etkili olabilecektir. Yaşamda karşılaşılan gerçek kişiler nasıl ki birden fazla yolla tanınıyorsa öykü karakterlerini de birden fazla yolla tanıtmak okura, onları yaşamdan kişilermişçesine benimseme imkânı sunabilecektir. Farklı akademik yıllarda kullanılan farklı Türkçe ders kitaplarını inceleyen yukarıdaki çalışmalar, bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırma sonucu göstermektedir ki ortaokul Türkçe ders kitabı öykülerinde öğrencilere iyi geliştirilmiş öykü karakterleri sunabilmek için karakterlerin çeşitlerinin, değişimlerinin ve tanıtılma yollarının daha dengeli bir biçimde dağıtılması gerekmektedir. Ders kitaplarına alınacak öykü metinlerinin bu görüşten yola çıkılarak belirlenmesi önemli görülmektedir.

Bunun yanı sıra uluslararası alanyazına da bakıldığında kurgusal ürünlerdeki karakterlerin öneminin vurgulandığı bazı çalışmalar bulunmaktadır. Bunlardan Martin (2004), karakter geliştirme yolları kullanılarak kurgulanan karakterlerin, okuyucunun zihninde birtakım çağrışımlara neden olduğunu ve bu yolla da okuyucunun diğer insanlar hakkında görüş geliştirebildiğini vurgulamaktadır. Bu görüşü destekler nitelikteki bir başka çalışma da Dyches, Prater ve Leininger (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. İlgili araştırmacılar içerisinde kurgusal nitelik gösteren engelli karakterlerin bulunduğu eserleri incelemişlerdir. Araştırmacılar, bu eserlerde yer alan 42 karakterin 24'ünün devingen, 18'inin ise durağan karakter olduğunu belirlemişlerdir. Engelli karakterlerin kurgunun akışına dâhil edilmesinin ve bu karakterlerin iyi geliştirilmesinin önemine değinen yazarlar, bu sayede çocukların engelli bireylerin yaşadıklarını deneyimleyebildiklerini ifade etmektedirler. Bu çalışmalarda görüşlerden de yola çıkılarak çocuk okura iyi geliştirilmiş karakter örnekleri sunmanın çocuğu yaşama hazırlamada önemli bir işlevi olduğu söylenebilir.

Özetle öykülerde kullanılacak açık karakterler çocukların öyküyü okurken karakterleri daha iyi tanıyıp onlarla kolayca bağ kurmalarını sağlayabilecektir. Fiziksel ya da ruhsal olarak hâkim oldukları, sonraki hamlesini kestirebildikleri ve tam anlamıyla tanıdıklarına inandıkları karakterlerin olduğu öyküleri okumak çocukları okumaya karşı güdüleyebilecektir.

Özellikle olumlu davranış özellikleri sergileyen ya da olumlu yönde düşünsel ya da davranışsal değişim yaşayan devingen karakterlerin öykülerde kullanılması çocukların olumlu düşünüş ve davranışlara yönelmelerinde etkili olabilecektir.

Karakterlerin tek bir karakter tanıma yoluyla değil de birden çok karakter tanıma yolu kullanılarak tanıtılması çocukların bu karakterleri daha iyi tanıyabilmelerinde etkili olabilecektir. İyi geliştirilmiş bir karakter, öyküyü okurken çocuğun ilgili karakterle bağ kurabilmesinde etkili olabilecektir.

Olabildiğince gerçekçi kurgulanmış, akla uygun değişimler geçiren ve çok yönlü olarak okuyucuya tanıtılan, idealize edilmeyen, rastlantısallıktan ve abartıdan uzak karakterler çocukların onlarla özdeşim kurmalarında etkili olabilecektir. Bu nedenle çocuk edebiyatı yazarları tarafından bu hususlara dikkat edilerek yapıtlardaki karakterler geliştirilmelidir. Böylece iyi geliştirilmiş karakterlerin yer aldığı eserlerle karşılaşmak çocukta okuma sevgisinin ve zamanla okuma kültürünün oluşmasına katkı sağlayabilecektir.

Hearn (2020) insanın kendi kendini eğitirken en önem vermesi gereken noktanın okumak için uygun kitap seçmesi olduğunu ifade eder. Bakıldığı zaman aynı durum ders kitaplarına alınacak metinler için de geçerlidir. Amaca uygun metin seçimi eğitim-öğretim uygulamalarının etkililiğini arttıracaktır. Bu nedenle çocuk okurların karakter oluşumunda etkisi olan öykü metinlerinin de bu anlayış gözetilerek ders kitaplarına dâhil edilmesi gerekmektedir. Özetle ders kitaplarına seçilecek öykü metinleri; çocuğun merakını cezbedecek, onun karakter gelişimini destekleyecek ve öyküyle etkileşime girerek okuma sürecinin aktif bir parçası hâline gelmesini sağlayacak öykü karakterlerini içerir metinler olmalıdır.

KAYNAKÇA

- Adler, A. (2010). *İnsanı tanıma sanatı* (Çev. K. Şipal). İstanbul: Say Yayınları.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı* (6. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Ariş, E. (2011). *Halit Ziya Uşaklıgil'in romanlarında karakter ve tip oluşumu*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adıyaman.
- Aslan, C. (2007). Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun gelişim sürecindeki yeri. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, 189-200.
- Aytan, T. ve Güneş, G. (2017). 2017 Türkçe öğretim programına göre hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin temaları ve türleri üzerine bir değerlendirme. *Kesit Akademi Dergisi*, 3 (11), 256-275.
- Bailey, K. D. (1982). *Methods of social research*. New York: Free Press.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2013). Öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki problemi belirleme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 284-290.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27-40.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çakır-İlhan, A. (1994). Üniversitelerde sanat eğitiminin gerekliliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 173-183
- Çapraz-Baran, Ş. ve Diren, E. (2020). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Ankara: Anıtepe Yayıncılık.
- Çolakça, C. (2019). *Gülsevin Kırıl'ın çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel ilkelerine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya.

- Dilidüzgün, S. (2018). *Çağdaş çocuk yazını: yazın eğitime atılan ilk adım* (3. Baskı). İzmir: Tudem Yayınevi.
- Dyches, T. T., Prater, M. A., & Leininger, M. (2009). Juvenile literature and the portrayal of developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 44* (3), 304-317.
- Eğitim Bilişim Ağı. (2022, 22 Nisan). Erişim adresi: https://cdn2.eba.gov.tr/PROD_THUMBNAİL_REPOSITORY/7/707407ab694102b5a176875a5162dc66.jpeg?st=YvBnWrfXzikq6NNWUpcHQg&e=1650606628&eec=wSyRLCuPFXwOntzoB2RXRetsUrezBvJNo+3snCSNQ8HycA4k0MpyGapsZpbGXpJHnZRhbqAfK2MPfD0z36zZ+w==
- Gül, G. (2004). Birey toplum eğitim ve öğretmen. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*, 223-236.
- Hearn, L. (2020). *Okuma üzerine -edebiyat dersleri-* (Çev. F. Çakkalkurt). İstanbul: Çınar Yayınları.
- Karagül, S. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan öykü metinlerindeki karakter geliştirme yollarının incelenmesi. *Başkent University Journal of Education, 6* (2), 293-303.
- Karagül, S. ve İnce-Samur, A. Ö. (2017). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan öykülerdeki kişilerin karakter özelliklerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5* (2), 336-352.
- Karakoç-Öztürk, B. (2020). Yazınsal metinlerde yer alan karakter geliştirme yolları: Ortaokul Türkçe ders kitapları örneği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 10* (16), 6362-6391. doi: 10.26466/opus.690174
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi* (21. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lukens, R. J., Smith, J. J. ve Coffel, C. M. (2018). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış* (Çev. C. Pamay). İstanbul: Erdem Yayınları.
- Martin, P. (2004). *Characterization in the novel: An aesthetic of the uncanny*. Dublin: Dublin City University.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morgan, D. L. (1996). *Focus groups as qualitative research* (C. 16). New York: Sage Publications.
- Özdemir, E. (2005). *Eleştirel okuma* (6. Baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özkan, U. B. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi* (4. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özmen, G. (2010). *Gülten Dayıoğlu'nun çocuk ve gençlik yapıtlarında karakter incelemeleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Sever, S. (2000). Çocuk kitaplarında dilsel ve görsel duyarlık. *1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu: Sorunlar ve Çözüm Yolları*, 631-646.
- Sever, S. (2017). *Çocuk ve edebiyat* (9. Baskı). Ankara: Tudem Yayıncılık.
- Spring, J. (1997). *Özgür eğitim* (Çev. A. Ekmekçi). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Türkben, T. (2018). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11* (3), 2152-2166. doi: 10.17218/hititsosbil.419925

- Türkel, A. ve Çetinkaya, M. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki öykü kişilerinin incelenmesi. VI. Yıldız Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi, 1450-1463.
- Türkel, A., Özdemir, E. E. ve Akbulut, S. (2017). Okuma kültürü ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12 (14), 465-490. doi: 10.7827/TurkishStudies.11620
- Türkel, A., Özdemir, E. E. ve Akbulut, S. (2019). Examining reading cultures of pre-service teachers: A case study from an education faculty in Turkey. *International Journal of Education & Literacy Studies IJELS*, 7 (2), 197-210. doi: 10.7575/aiac.ijels.v.7n.2p.197
- Yavuzer, H. (1999). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yeşilyaprak, B. (2002). *Eğitimde rehberlik hizmeti*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Zivtci, F. (2007). Çocuk kitaplarında kahramanın yeri ve önemi. 2. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, 245-247.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The main reference source for Turkish lessons is textbooks. These lessons are taught through the texts in the textbooks. In Turkish textbooks, mostly fictional texts are preferred (Aytan and Güneş, 2017; Türkben, 2018). The story genre is one of them. Among these texts, students often encounter texts in the type of story in Turkish lessons (Baştuğ and Keskin, 2013). These story texts consist of some elements. One of the most important of these elements is the characters that make the events in the texts.

Aslan (2007) says that the child gets to know different human characters thanks to the story characters he encounters. According to her, this enables the child to become aware of her own character. The child reader begins to shape his life through the relationship he establishes with fictional characters. This shaping primarily affects the character development of the child. At this point, it is expected that the story characters should be well developed to enable the child to identify (Özdemir, 2005).

Lukens (1999, cited in Sever, 2017) says that story characters can be developed in more than one way. A story character can be an open or closed character. If information about its features is given, it is an open character. If no information is given, it is a closed character. If it is experiencing any change, it is a dynamic character. If it does not change, it is a static character. The introduction of story characters can be through their behavior and actions, their speech, their physical characteristics, the interpretation of other characters, and the author's interpretation. In this study, it is aimed to evaluate the types, changes, and ways of introducing the characters in the fifth-grade Turkish textbook stories.

Method

Qualitative studies are studies based on examining the research problem by interpreting it (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu and Yıldırım, 2010). This qualitative study is in the survey model. In the survey model, it is ensured that a situation in the past or the present is revealed in detail (Karasar, 2010).

In the research, the fifth-grade Turkish textbook, which was approved by the Ministry of National Education to be taught in schools in the 2021-2022 academic year, was examined. The fifth-grade Turkish textbook was examined through document analysis. The data were analyzed by content analysis.

First, the texts in the book were read by the researchers. Then, the texts in the story type were determined. It has been determined that there are thirteen story texts in the book and there are sixty-three story characters in these stories. No sample was taken in the study. All sources have been examined. These determined characters were examined in terms of the type, change and introduction of the character Lukens (1999, cited in Sever, 2017) mentioned. The results are presented in tables. Frequency (*f*) and percentage (%) are given in the tables. In addition, the data were tried to be supported by quotes from the stories.

Two co-researchers evaluated the documents of the research independently of each other. Thus, the reliability of the research was tried to be ensured. For this, the reliability formula developed by Miles and Huberman (1994) researchers was used. As a result of the calculation made using this formula, the reliability of the research was found to be 96%.

Discussion and Conclusion

It has been determined that there are thirteen stories in the fifth-grade Turkish textbook and there are sixty three story characters in these stories. Eight of these characters are open characters. Fifty-five of them are closed characters. In addition, while six stories have open characters, seven stories do not have any open characters.

Based on the findings of the research, it can be said that seven characters are dynamic characters, and fifty-six characters are stable characters. While there are dynamic characters in seven stories, there are no dynamic characters in six stories.

Forty-six characters are introduced with their behaviors and actions, thirty-seven characters with their speech, twenty-five characters with the interpretation of other characters, thirteen characters with the interpretation of the author, and seven characters with their physical features.

There are also studies in the literature that have related results to the results of our research (Karagül and İnce-Samur, 2017; Karagül, 2019; Türkel and Çetinkaya, 2019; Karakoç-Öztürk, 2020). Based on these studies, it can be said that there is a need to present well-developed story characters to students in textbook stories. The story texts to be selected for the textbooks should support the character development of children. Textbook stories should have story characters that will enable the child to become an active part of the reading process.

Acil Uzaktan Öğretimin Bıraktığı İzler: Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Öğretim Araçlarının ve Yöntemlerinin Geniş Bir Perspektifte İncelenmesi*

The Remains of Emergency Remote Teaching: A Broad Investigation of Preferred Instructional Tools and Methods by Middle-School Mathematics Teachers

Candaş Uygan¹, Mehmet Ersoy², Mustafa Değerli³

¹Sorumlu yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye, cuygan@ogu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-2224-5004>)

²Doç. Dr., Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye, mehmetersoy@ogu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-0724-2825>)

³Yüksek Lisans Öğrencisi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye, mdegerli@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-0965-4022>)

Geliş Tarihi: 24.06.2022

Kabul Tarihi: 07.09.2022

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ortaokul matematik öğretmenlerinin yüz yüze öğretimde kullandıkları, acil uzaktan öğretim sürecinde kullandıkları ve uzaktan öğretimin devamı halinde kullanmayı planladıkları öğretim araçlarını ve yöntemlerini incelemektir. Tarama araştırması türündeki çalışmanın örneklemini Türkiye'deki 250 ortaokul matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında, araştırmacılar tarafından hazırlanan 25 soruluk bir çevrimiçi anket kullanılmıştır. Toplanan veriler betimsel istatistik yöntemiyle analiz edilirken, ankete verilen yanıtların frekans ve yüzdelik değerlerine ulaşılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların büyük bölümünün video konferans araçlarında ekran paylaşımı ve yazı, çizim, silgi fonksiyonlarından yararlandıkları; yaklaşık üçte ikisinin web kamerasını açtığı ve yaklaşık üçte birinin dersi kaydettiği belirlenmiştir. Katılımcıların yarıya yakınının donanım aracı olarak bilgisayara bağlı bir grafik tableten yararlandıkları; büyük bölümünün pandemiden önce derslerinde somut öğretim araçlarını kullanmayı tercih ederken, uzaktan öğretimde ise z-kitap ve web kaynaklarını kullanım oranlarında dikkat çekici artış olduğu görülmüştür. Buna ek olarak öğretmenlerin büyük bölümünün hem yüz yüze hem de acil uzaktan öğretimde soru-cevap yöntemi, problem çözme temelli öğretim ve düz anlatım yöntemini kullanmayı tercih ettikleri; acil uzaktan öğretimde öğrenci merkezli ve iş birliği temelli öğretim yöntemlerinin kullanımını dikkat çekici oranda azalttıkları; uzaktan öğretimin devamı halinde ise söz konusu yöntemleri derslerinde daha fazla kullanmayı planladıkları tespit edilmiştir. Bu hususta öğretmenlerin ileriye dönük planlamalarını destekleyebilecek hizmet içi eğitimlerin sağlanabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Acil uzaktan öğretim, ortaokul matematik öğretmenleri, video konferans araçları, öğretim yöntemleri, matematik öğretimi araçları.

*Bu çalışmanın öncül bulguları, 28-30 Ekim 2021 tarihleri arasında Alanya'da beşincisi düzenlenmiş olan Uluslararası Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate instructional tools and methods that middle-school mathematics teachers use in different periods: face to face education, emergency remote teaching and a possible distance education period for the future. The sample of this survey research consists of 250 middle school mathematics teachers in Turkey. The data were collected through an online survey designed by authors and analysed with descriptive statistics. According to the results, within video conference systems, a majority of the participants used the share-screen and annotate tools; almost two third of them utilized the video tool; approximately one third of them recorded their lessons. For the technological equipments, almost half of the teachers utilized graphic tablets connected to computers. While most of the participants had used physical materials before the pandemic, there was remarkable increase in the use of enriched e-book and web resources during the emergency remote teaching. In addition, most of the teachers preferred question-answer, problem solving based teaching and direct instruction methods in both face to face education and emergency remote teaching. While the use of student-centred and collaborative learning methods decreased remarkably in emergency remote teaching, the teachers plan to conduct the mentioned methods more in a new possible distance education period. Within this scope, it is suggested that mathematics teachers can be provided with in-service training activities that can encourage them to apply their instructional plans for the further distance education periods.

Keywords: Emergency remote teaching, middle-school mathematics teachers, video conference tools, teaching methods, mathematics teaching tools.

GİRİŞ

Covid-19 pandemisi iki yılı aşkın süredir eğitim ortamlarının çehresini değiştirmiş; kimi eğitim kurumları uzaktan eğitimle ilişkili yeni kararlar alırken kimileri ise var olan teknolojik yapılarını bu özel durum için gözden geçirerek acil çözüm yolları arayışı içerisine girmişlerdir. Bir yandan dünyayı kasıp kavuran bir salgın söz konusu iken hem uygulayıcılar hem de karar vericiler tarafından sürekli olarak geliştirilen yeni çözümler, öğrenme-öğretme süreçlerine dönük yeni bakış açılarının ve uygulamaların doğmasını sağlamıştır (NCSM & NCTM, 2020). Bu uygulamalar içerisinde çeşitli dijital teknolojilerle desteklenmiş öğrenme ortamlarının özel bir yere sahip olduğu bilinmektedir (Drijvers vd., 2021).

Dijital teknolojilerin pek çok disiplinde olduğu gibi matematik eğitimi alanına da yeni fırsatlar sunduğu ve çağımızın matematik öğretmenlerinin alan ve pedagoji bilgisinin yanında teknoloji bilgilerinin de önem kazandığı belirtilmektedir (Mishra & Koehler, 2006). Uluslararası kuruluşlardan NCTM (National Council of Teachers of Mathematics) (2000) raporlarında bilgi ve iletişim teknolojilerinden matematik yazılımlarına kadar çeşitli dijital teknolojilerin matematik öğretiminin kalitesini artırmak üzere öğretmenlerce kullanılması önerilmektedir. Bunların yanında pandemi nedeniyle 2020 yılında pek çok ülkenin uzaktan eğitime geçmesiyle birlikte, çeşitli alanlarda olduğu gibi, matematik eğitiminde de dijital teknolojilerin öğretime entegrasyonu gerek olumlu gerekse de olumsuz yönleriyle farklı bir boyut kazanmıştır. Bu noktada, farklı ülkelerin acil uzaktan öğretime nasıl başladıkları ve süreci nasıl yürüttüklerini araştıran Clark-Wilson, Robutti ve Thomas (2020), pek çok ülkedeki matematik öğretmenlerinin sürece hazırlıksız yakalandığını ortaya koyarken, NESTA (National Endowment for Science, Technology and the Arts) 2020 raporlarında, dünyadaki uzaktan eğitim döneminde öğrencilerin dijital teknolojilere erişiminde büyüyen bir fırsat eşitsizliğinin ortaya çıktığına dikkat çekmiştir (NESTA, 2020). Bununla birlikte NCSM (National Council of Supervisors of Mathematics) ve NCTM'nin birlikte yayınladıkları 2020 yılı raporunda, matematik eğitimcilerine uzaktan eğitimde eşitlikçi ve üretken yeni öğretimsel yapıların oluşturulması, etkili problem çözme, soru-cevap ve tartışma süreçlerinin kullanıldığı öğretimsel uygulamaların gerçekleştirilmesi, öğrenciler ve öğretmenler için –içinde dijital teknolojilerin de yer aldığı– yeni olanakların değerlendirilmesi konularında kapsamlı öneriler sunduğu bilinmektedir (NCSM & NCTM, 2020).

MEB'in (2009, 2013, 2018) güncellenen ortaokul matematik öğretim programları kapsamında öğretmenleri çeşitli konuların öğretiminde uygun bilgi ve iletişim teknolojileriyle desteklenmiş öğrenme ortamları hazırlamaya teşvik ettiği bilinmektedir. Buna ek olarak, acil olarak başlatılan

uzaktan öğretim sürecinde, ortaokul matematik öğretmenlerinin sözü edilen öğretim teknolojilerinin yanında, derslerin yürütüldüğü çevrimiçi video konferans araçlarının sunduğu olanakları da değerlendirmeleri ve farklı türdeki araçları öğretim sürecine uygun öğretim yöntemleri içerisinde entegre etmeleri beklenmektedir. Bu hususlar, ortaokul matematik öğretmenlerinin pandemi dönemindeki öğretimsel tercihlerinin araştırılmasını önemli hale getirmektedir.

1.1. Acil Uzaktan Öğretim ve İlgili Araştırmalar

Uzaktan öğretim, Keegan (1996) tarafından uzaktan eğitimin bir alt başlığı olarak değerlendirilmektedir. Literatürde farklı tanımları bulunan uzaktan öğretim, genel ifadeyle, öğretmenin ve öğrencilerin aynı ortamda yer almadığı ve çeşitli teknolojiler aracılığıyla iletişimin sağlandığı öğretim biçimi olarak ele alınabilir (Anderson ve Rivera-Vargas, 2020; Kaplan ve Haenlein, 2016; Keegan, 1980). Acil uzaktan öğretim ise, önceden planlanmış uzaktan öğretim süreçlerinden farklı olarak, beklenmedik kriz durumları içerisindeyken öğretim süreçlerinin acil ve geçici olarak uzaktan öğretim biçiminde yürütülmesini kapsamaktadır (Hodges ve diğerleri, 2020).

Türkiye’de Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) kapsamında, eğitimde dijital dönüşümün ve uzaktan öğretimin desteklenmesi amacıyla 2011 yılında Eğitim Bilişim Ağı (EBA) geliştirilmiştir. Covid-19 pandemisi nedeniyle 23 Mart 2020 yılında acil uzaktan öğretim sürecinin başladığı ülkemizde, EBA platformu da güncellenen çeşitli özellikleriyle birlikte öğretmenlerin kullanımına sunulmuştur (MEB, 2021). EBA’nın sağladığı olanaklar arasında çevrimiçi ders, kütüphane, e-dergi, e-kitap, çalışma kâğıtları gibi kaynaklar yer alırken, öğretmenler ayrıca bu platform aracılığıyla çeşitli eğitim materyallerini öğrencileriyle paylaşabilmekte ve öğrenci ürünlerini değerlendirebilmektedirler (Can ve Ozan, 2021). Diğer yandan pandeminin kapanma döneminde, EBA’daki internet yoğunluğu nedeniyle öğretmenlerin çevrimiçi derslerini yürütmek için Zoom, Google Meet ve Teams gibi video konferans araçlarına da yönelebildikleri bilinmektedir. Wiesemess ve Wang (2010) video konferans araçlarını, “ağırlıklı olarak öğrencilerin ve öğretmenlerin yurtdışındaki paydaş okullar (deniz aşırı ülkelerdeki paydaş okullar), okul dışı eğitim sağlayıcıları (örn; müzeler), öğretmen yetiştirme kurumları gibi kişi ve kurumlarla bağlantıya geçmelerini sağlayan, uzak mesafeli iletişime dönük araçlar” olarak tanımlamaktadır (s. 29). Bu noktada, video konferans araçları aynı ortamda bulunmayan öğretmen ve öğrenciler için yüz yüze yapılan derslere yakın bir ders ortamı sunabilmektedir (Doggett, 2010). Söz konusu araçlar uzaktan öğretimde görüntülü ve sesli görüşebilme, ekran paylaşarak ders anlatabilme, kaydedilen dersin tekrar izlenebilmesi, ekran üzerinde öğrencilerin işaretlemeler yapabilmesi gibi özelliklere sahiptir.

Ülkemizde çeşitli eğitim kurumlarının görüşleri ve destekleri doğrultusunda gerek yükseköğretim gerekse diğer öğretim kademelerinde ivedi bir dizi önlem alınarak pandemi sürecindeki eğitim ve öğretim ihtiyaçları giderilmeye çalışılmıştır. Geliştirilen önlemler bütünüyle uzaktan öğretim süreçlerini ve video konferans araçlarının kullanımını içerirken, yeni koşullar öğretmenleri öğrenme-öğretme sürecine farklı bir perspektiften bakmaya yöneltmiştir. Bu süreçte yürütülen güncel araştırmalarda öğretmenlerin acil uzaktan öğretime yönelik değerlendirmeleri, tercih ettikleri öğretim yöntemleri ve dijital teknolojilere ilişkin yeterlikleri gibi çeşitli konular incelenmiştir.

Kilit ve Güner (2021), 19 ortaokul matematik öğretmenin uzaktan öğretime ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmada, katılımcıların web tabanlı öğretimin zaman-mekândan bağımsızlığına yönelik olumlu görüşlere sahip olduğunu ortaya koyarlarken; buna ek olarak öğretmenlerin çevrimiçi derse erişim sorunları, öğretmen-öğrenci iletişiminin kısıtlanması, öğrencilerin sadece dinleyici rolünde olması, öğrenme süreçlerinin sağlıklı takip edilememesi ve öğrenci merkezli yöntemlerin yeterince kullanılmaması gibi sorunları da dile getirdikleri görülmüştür. Bir diğer nitel çalışmada, Özdemir Baki ve Çelik (2021) 25 ortaokul matematik öğretmenin uzaktan öğretim deneyimlerini incelemiştir. Ortaya çıkan sonuçlarda, öğretmenlerin uzaktan öğretimde en fazla kitap, ders notları ve deneme sınavları gibi kaynakları kullandıkları, süreç devam ederken z-kitap, eğitsel videolar ve grafik tablet gibi araçların kullanımını arttırdıkları, öğretimi zenginleştirmede soru-cevap yönteminden yararlandıkları öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin daha az bir kısmının ise somut materyaller veya GeoGebra, Matific ve Quizizz gibi Web. 2.0 araçlarıyla öğretim sürecini desteklemeyi tercih ettikleri görülmüştür. Şengil Akar ve Kurtoğlu Erden (2021) tarafından yürütülen araştırmada 15 ortaokul

matematik öğretmeninin uzaktan öğretim deneyimleri incelenmiştir. Araştırmada EBA içeriğine ilişkin olumlu ancak erişime ilişkin olumsuz görüşler bulunurken, sürecin öğrencilerin matematiksel deneyimlerini sınırladığı, sınırlı sayıda materyal kullanıldığı, çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanılmadığı ve devam sağlayan öğrenci yüzdesinin %20 ile %65 aralığında kaldığı açıklanmıştır. Buna ek olarak, öğretmenlerin çevrimiçi ders sürecinde ortaya çıkabilecek bireysel güvenlik sorunlarına ilişkin endişelerini de dile getirdikleri görülmüştür. Bir diğer güncel nitel çalışmada, Tican ve Toksoy Gökoğlu (2021), 10 ortaokul matematik öğretmeninin uzaktan matematik derslerine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Öğretmen görüşlerinde çevrimiçi derse erişim sorunlarına ve öğrenci devamsızlıklarına vurgu yapıldığı görülürken; öğretim araçları olarak z-kitap, EBA materyalleri, web 2.0 araçları ve grafik tableten yararlandığı, öğretim yöntemleri olarak da soru-cevap ve düz anlatım yöntemlerinin öne çıktığı dikkat çekmiştir. Şimşek, İnam, Özdamar ve Turanlı'nın (2022) yedi matematik öğretmeninin uzaktan öğretim sürecindeki deneyimlerini, onların gözünden incelediği olgubilim araştırmasında, öğretmenlerin uzaktan öğretim sürecine hazırlıksız biçimde başladıkları, süreci nasıl yürütebileceklerine ilişkin bilgileri informal yollarla öğrendikleri ve teknolojik araç-gereçleri daha etkin kullanabilen ve içerik tasarımı yapabilen öğretmen rolünün süreçte daha önem kazandığını düşündükleri görülmüştür. Ayrıca, araştırma sonuçlarında öğretmenlerin dersten önce teknolojik araç-gereçlere, dersin yürütüleceği ortama ve kendi fiziksel görünüşlerine yönelik hazırlık yaptıkları, derslerde konu anlatımı ve soru çözümünü öne çıkardıkları, grafik tablet ve dokunmatik ekranlı dijital araçların ağırlıklı olarak kullanıldığı, ödev takibi gerçekleştirildiği, matematiğe özgü yazılım teknolojileri yerine sunu, metin veya görseller oluşturmaya ilişkin yazılımların tercih edildiği, z-kitaptan yararlandığı ve öğretmenlerin çevrimiçi derslerde hem kendilerinin hem de öğrencilerinin bireysel güvenliği ile ilgili endişelere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Diğer yandan derslerin EBA'da yürütülmesi durumunda öğretmenlerin güvenlik kaygılarının azaldığı görülmüştür.

Türkiye'de pandemi dönemindeki matematik öğretim süreçlerini incelemek amacıyla ağırlıklı olarak gerçekleştirilen nitel araştırmaların yanında, Şimşek ve Yaşar'ın (2022) yürüttüğü tarama araştırmasında 113'ü ortaokul ve 49'u lise matematik öğretmeninden oluşan 162 katılımcının pandemi sürecindeki matematik öğretimine ilişkin görüşleri ve değerlendirmeleri incelenmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar, öğretmenlerin büyük bölümünün EBA ve Zoom programı aracılığıyla derslerini yürüttüklerini; donanım araçları olarak sırasıyla en çok bilgisayar, akıllı cep telefonu ve tablet/grafik tableten yararlandıklarını; öğretim materyali olarak da sırasıyla en çok testler, z-kitap ve ders kitaplarından faydalandıklarını ve en az dinamik geometri yazılımı ve web 2.0 araçlarını kullandıklarını göstermektedir.

Alanyazında, acil uzaktan öğretim sürecinde farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine ve tutumlarına odaklanan araştırmaların da yer aldığı bilinmektedir. Bu çalışmalardan birinde, Toptaş, Usluoğlu ve Şengün (2021) sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşlerini incelerken, ortaya çıkan görüşler öğretmenlerin yüz yüze eğitime kıyasla daha fazla yorulduğuna, öğrencilerin matematik öğreniminde zorlandığına, derste kullanılacak öğretim araçlarının öğrenciler ile birlikte kararlaştırıldığına ve bu yolla yüz yüze eğitime bir nebze yakın deneyimlerin sağlanmasının amaçlandığına işaret etmektedir. Demir, Kaleli Yılmaz ve Sert Çelik (2021) tarafından yürütülen araştırmada ise sınıf öğretmenlerinin, ortaokul matematik öğretmenlerinin ve lise matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim döneminde ders işlemeye yönelik tutumları incelenmiştir. Sonuçlar, öğretmen tutumlarının genel olarak kararsız ile olumsuz arasında yer aldığını göstermektedir. Araştırmada ayrıca yaş mesleki deneyim, okul türü, eğitim seviyesi ile uzaktan eğitime ilişkin ön bilgi sahibi olma değişkenlerine göre tutumların anlamlı düzeyde farklılaştığı, buna karşın cinsiyet ve internet kullanım süresine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Acil uzaktan öğretimde matematik öğretmenlerinin deneyimlerine ilişkin Türkiye'de yapılan çalışmaların yanında, uluslararası alanyazında da bir dizi araştırma yer almaktadır. Drijvers ve diğerleri (2021) Belçika, Almanya ve Hollanda'da yürüttükleri çalışmada 1719 matematik öğretmeninin uzaktan eğitim sürecini nasıl deneyimlediklerini ve ne tür öğretimsel uygulamalar gerçekleştirdiklerini incelemiştir. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin uzaktan öğretim sürecinde üst seviyedeki matematiksel becerilerin gelişimine yönelik öğretim etkinlikleri hazırlamak yerine,

uygulamasını “kolay ve güvenli” olarak görülen öğretimsel yaklaşımları kullanmayı tercih ettiklerini ve video konferans araçlarının kullanımında dikkat çekici ölçüde artışın, pandemiden önce sıkça yararlanılan matematiksel araçların kullanımında ise kayda değer ölçüde azalmanın gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Başka bir çalışmada Cao ve diğerleri (2021) Çin’deki 152 matematik öğretmenin uzaktan eğitimin etkililiğine yönelik algılarını incelemişlerdir. Ortaya çıkan sonuçlara göre, öğretmenlerin büyük bölümünün uzaktan öğretimde öğrencilerin hedeflenen düzeye gelmediklerini, öğrencilerin öz-disiplinine bağlı olarak öğretimin etkililiğinin değişiklik gösterdiğini, öğretmenlerin dijital kaynakları öğretime entegre etmekte zorlandıklarını, yüz yüze eğitimdeki öğretim yöntemlerini revize etme gereksinimi duyduklarını, uzaktan eğitimde öğrenci-öğretmen etkileşiminin azaldığını ve öğrencilerin eylemlerini takip etmenin zor olduğunu ifade ettikleri görülmüştür.

Bir diğer uluslararası çalışmada, Rodriguez-Muniz ve diğerleri (2021) İspanya’daki 244 matematik öğretmenin uzaktan yürütülen öğretim sürecinin çeşitli boyutlarını nasıl algıladıklarını incelemişlerdir. Öğretmenlerin %80’inden fazlasının öğretimin verimliliğinden tatmin olduğu, daha önce uzaktan öğretim yapmaya dönük aldıkları eğitimin olumlu etkilerine rağmen daha fazla eğitime gerek duydukları, video düzenleme ve kısa sınav hazırlama gibi etkinlikler için hizmet-içi eğitime ihtiyaç duydukları, öğretmenlerin %55.7’sinin öğretim programındaki kavramsal içeriğin, %41.8’inin ise işlemsel içeriğin uzaktan öğretim sürecinin temposunu düşürdüğü fikrine sahip oldukları ve son olarak acil uzaktan öğretim sürecinde fiziksel materyaller yerine kendi ürettikleri dijital materyallere yönelmeyi tercih ettikleri belirlenmiştir. Aldon ve diğerlerinin (2021) Fransa, İsrail, İtalya ve Almanya’da yürüttükleri çalışmada ise farklı öğretim kademelerinde görev yapan 684 öğretmenin pandemi döneminde öğretim süreçlerini ve öğrenme etkinliklerini nasıl yönettikleri incelenmiştir. Ortaya çıkan sonuçlarda, öğretmenlerin kurumları tarafından önerilen ve öğrencilerinin de aşına oldukları öğretim araçlarını kullanarak, alışkın olunan sınıf etkinliklerinin çevrimiçi etkinlikler bağlamında devamlılığını sağlamayı, çeşitli iletişim kanallarıyla öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimini artıracak yöntemler izlemeyi ve aynı iletişim araçlarında uzaktan eğitimde zorluklar yaşayan öğrencilerle bireysel iletişim kurarak onların öğrenim süreçlerini desteklemeyi amaçladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin önemli bölümünün öğrencilerin işlemsel anlamalarını destekleyen öğretim süreçlerine odaklanırken, azınlıkta kalan bir bölümünün de gerçek yaşam durumlarını, sorgulama temelli öğrenmeyi ve çoklu temsillerin kullanımını temel alan etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin kavramsal/ilişkisel öğrenmelerine odaklandıkları ortaya çıkmıştır.

Mailizar ve diğerlerinin (2020) yürüttükleri çalışmada Endonezya’daki ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan öğretime ilişkin görüşleri incelenirken, öğretmenlerin en çok öğrenci seviyesinden kaynaklı engelleri vurguladıkları görülmüştür. Bunun yanında çalışmada öğrenci seviyesinin okul düzeyi ile anlamlı, pozitif ve yüksek bir ilişkisinin olduğu, yaşanan engellerde öğretmenin ön bilgi seviyesinin bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Suudi Arabistan’da yürütülen bir çalışmada ise, Alabdulaziz (2021) öğretmenlerin hemen hemen hepsinin (%98) pandemi sürecini dijital öğrenme için bir geçiş süreci olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Çalışmada sürecin mobil teknolojilerin, dokunmatik ekranların, kalemli tabletlerin ve dijital kütüphanelerin kullanımını arttırdığı ve Mathematica, MapleMuPAD, MathCAD, Derive ve Maxima gibi bilgisayar cebir sistemlerinin yaygınlaşmasını sağladığı vurgulanmıştır. Suudi Arabistan’daki bir diğer çalışmada, Aloufi ve diğerleri (2021) ortaokul ve lise matematik öğretmenlerinin canlı ders yapmaya ilişkin hazırbulmuşluklarının iyi seviyede olduğu sonucuna ulaşırlarken, diğer yandan öğretmenlerin öğretim yöntemlerini çeşitlendirmede birtakım sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir.

Covid-19 pandemisinin yol açtığı kapanma döneminde, pek çok ülkede olduğu gibi, Türkiye’de eğitim sisteminin uygulamadaki işleyişini değiştiren bir dizi kararın alındığı bilinmektedir. Tamamen uzaktan yürütülmesi gereken bir öğretim sürecini deneyimleyen paydaşlar, edindikleri yeni bilgilerle çağımızın öğrenme-öğretme süreçlerini yeniden düşünmeye fırsat bulmuşlardır. Genel olarak, acil uzaktan öğretim sürecinin yansımalarında, farklı alanların birbirine benzeyen öğretimsel faaliyetlerinin yanında, her bir alanın ve disiplinin kendi doğasından ötürü değişim gösteren birtakım uygulama farklılıkları da yaşanmıştır. Covid-19 pandemisi ile başlayan uzaktan eğitim sürecinde -diğer branşlarda olduğu gibi- ortaokul matematik öğretmenlerinin de bir yandan çeşitli çevrimiçi video konferans araçlarını tanımaları, diğer yandan da yüz yüze eğitim sürecinden alışkın oldukları öğretim

yaklaşımlarını yeni koşullara adapte etmeleri gerekmiştir. Bu noktada ortaokul matematik öğretmenlerinin bu adaptasyonu nasıl gerçekleştirdiği önemli bir araştırma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ulusal alanyazında bu konuya ilişkin nitel türdeki araştırmaların ağırlıklı olarak yürütüldüğü bilinirken, Türkiye'nin farklı kentlerinde görev yapan ortaokul matematik öğretmenlerini içine alan daha geniş bir katılımcı grubunun mesleki deneyim, görev yapılan okul türü ve çevrimiçi ders yapma deneyimlerine bağlı olarak mevcut öğretimsel tercihlerinin ve gelecekteki olası öğretimsel tercihlerinin nasıl şekillendiğine odaklanan bir tarama araştırmasının alanyazına farklı bir perspektiften katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Covid-19 pandemisinde acil uzaktan öğretime dâhil olmuş, farklı okul türlerinde görev yapan ve farklı mesleki deneyimlere sahip ortaokul matematik öğretmenlerinin acil uzaktan öğretimden önce kullandıkları, acil uzaktan öğretim sürecinde kullandıkları ve uzaktan öğretimin devamı halinde kullanmayı planladıkları öğretim yöntemlerinin ve matematiğe özgü öğretim araçlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Belirtilen amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

Ortaokul matematik öğretmenleri,

1. Acil uzaktan öğretim sürecini çevrimiçi video konferans araçlarının hangi fonksiyonları yardımıyla yürütmüştür?
2. Acil uzaktan öğretim sürecinde, yazılı matematiksel açıklamalarını ve çizimlerini hangi teknolojik donanım araçlarıyla oluşturmuştur?
3. Acil uzaktan öğretimden önce hangi matematik öğretimi araçlarından yararlanmıştır?
4. Acil uzaktan öğretim sürecinde hangi matematik öğretimi araçlarından yararlanmıştır?
5. Uzaktan öğretimin devamında hangi matematik öğretimi araçlarını kullanmayı planlamaktadır?
6. Acil uzaktan öğretimden önce hangi öğretim yöntemlerini kullanmıştır?
7. Acil uzaktan öğretim sürecinde hangi öğretim yöntemlerini kullanmışlardır?
8. Uzaktan öğretimin devamında hangi öğretim yöntemlerini kullanmayı planlamaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Covid-19 pandemisinde birçok alanda olduğu gibi matematik alanında da gerek öğretim yöntemlerinin gerekse teknolojik araçların tercih biçimlerinde ve bunların uygulamalarında birtakım farklılıkların ortaya çıkabileceği anlaşılmıştır. Bu araştırmada ise ortaokul matematik öğretmenlerinin pandemi öncesinde ve pandemi sırasındaki öğretimsel tercihlerinin yanında, -zorunlu olsun ya da olmasın-devam etmesi olası uzaktan öğretim süreçlerinde tercih etmeyi planladıkları matematik öğretim araçları ve öğretim yöntemlerine ilişkin de toplu bir bakış açısı sunulmaktadır. Söz konusu bakış açısının ileriye dönük eğitim planlamalarına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Buna ek olarak, yapılan çalışma, görev yapılan okul türü, öğretmenlik deneyimi ve uzaktan öğretim yapma deneyimi kapsamında farklı özelliklere sahip ortaokul matematik öğretmenlerinin yüz yüze öğretim süreci, acil uzaktan öğretim süreci ve tekrar yaşanması olası bir uzaktan öğretim dönemindeki öğretimsel tercihlerinin nasıl değişim gösterdiğini ortaya koyması açısından önemlidir. Yürütülen araştırmada, tercih edilen öğretim araçları bağlamında, özel olarak matematiğe özgü dijital ve somut öğretim araçlarındaki tercihlerin değişimine odaklanılmıştır. Ayrıca, ortaokul matematik öğretmenlerinin derslerini yürütürken video konferans araçlarının hangi fonksiyonlarından yararlanmayı tercih ettiklerini ortaya koyan sonuçların da acil öğretim sürecinde video konferans araçlarının nasıl kullanıldığının anlaşılmasına katkı getireceği öngörülmüştür.

YÖNTEM

Yapılan nicel türdeki çalışmada tarama araştırması deseni kullanılmıştır. Büyüköztürk ve diğerleri (2013) tarama araştırmasını "bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalar" olarak tanımlamaktadır (s. 177). Bu bölümde,

yürütülen tarama araştırmasında ele alınan örneklem, kullanılan veri toplama aracı ve veri analizi yöntemi ayrı alt başlıklarda ele alınmıştır.

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Covid-19 pandemisinde Türkiye’de acil uzaktan öğretime katılmış ortaokul matematik öğretmenleridir. Araştırmanın örnekleme, kolay ulaşılabilir örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemleri aracılığıyla ulaşılan, Türkiye’nin yedi coğrafik bölgesindeki toplam 54 şehirde acil uzaktan öğretim sürecine dâhil olmuş 250 ortaokul matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcıların çeşitli demografik özellikleri ve bu özelliklere bağlı frekans ve yüzdeler Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Bağlı Frekans ve Yüzdeler

Demografik Özellikler	f	%	
Cinsiyet	Erkek	89	%35.6
	Kadın	161	%64.4
Okul Türü	Devlet Okulu	228	%91.2
	Özel Okul	22	%8.8
Görev Yeri	Kent merkezi	152	%60.8
	İlçe (Merkezi Olmayan İlçeler)	98	%39.2
Coğrafik Bölge	Akdeniz Bölgesi	49	%19.6
	Doğu Anadolu Bölgesi	17	%6.8
	Ege Bölgesi	34	%13.6
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	13	%5.2
	İç Anadolu Bölgesi	51	%20.4
	Karadeniz Bölgesi	29	%11.6
	Marmara Bölgesi	57	%22.8
Mesleki Deneyim	5 yıl veya daha az mesleki deneyim	65	%26
	6-10 yıl mesleki deneyim	95	%38
	11-15 yıl mesleki deneyim	46	%18.4
	16-20 yıl mesleki deneyim	25	%10
	21-25 yıl mesleki deneyim	15	%6
	25 yıldan fazla mesleki deneyim	4	%1.6
Pandemiden Önce Öğretmenlik Deneyimi	Var	238	%95.2
	Yok	12	%4.8
Pandemiden Önce Çevrimiçi Ders Yapma Deneyimi	Var	25	%10
	Yok	225	%90

Tablo 1 doğrultusunda, örneklemdaki 5 yıl veya daha az mesleki deneyime sahip olan katılımcılardan 12 kişinin pandemiden önce yüz yüze öğretmenlik deneyimi bulunmamaktadır. Bu

nedenle, üçüncü ve altıncı araştırma sorularına, 238 katılımcıdan alınan veriler doğrultusunda yanıt aranmıştır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Çalışmada, araştırmacılar tarafından Google Forms içerisinde geliştirilen bir çevrimiçi anket veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Anketin ilk geliştirildiği aşamada matematik öğretmenlerinin demografik bilgileri, acil uzaktan öğretim sürecinde tercih ettikleri öğretim araçları ve kullandıkları öğretim yöntemlerinin dışında ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına, kazanımların gerçekleşme düzeylerine ilişkin inançlarına, derse devam sağlayan öğrenci sayılarına ve öğretmenlerin kendi teknoloji kullanım yeterliklerine ilişkin değerlendirmelerine de odaklanan toplam 61 soru hazırlanmıştır. Soruların bir bölümü çoktan seçmeli, diğer bölümü açık uçlu soru tipindedir. Anketin ilk halinin geliştirilme sürecinde soruların anlaşılabilirliğinin değerlendirilmesi amacıyla Türkçe eğitimi alanından bir uzmanın ve üç ortaokul matematik öğretmenin görüşleri alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Sonraki aşamada ise, anketin kapsam ve görünüş geçerliğinin incelenmesinde matematik eğitimi alanından iki uzmandan, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi alanından iki uzmandan, ölçme ve değerlendirme alanından bir uzmandan görüş alınmış ve araştırma sorularının kapsamı dışındaki bölümler anketten çıkarılmıştır.

Anketin sadeleştirilmiş halinde, yönerge ve demografik bilgileri içeren ilk iki bölümün devamında araştırma sorularıyla uyumlu dört bölüm yer almaktadır. Bu bölümlerde öğretmenlerin acil uzaktan öğretim sürecini hangi çevrimiçi platformlarda yürüttükleri, derslerde çevrimiçi video konferans araçlarının hangi fonksiyonlarından yararlandıkları, dersleri hangi donanım araçları üzerinden yürüttükleri, acil uzaktan öğretim öncesinde ve sürecinde hangi matematik öğretim araçlarını kullandıkları, uzaktan öğretimin devamı halinde hangi matematik öğretim araçlarını kullanmayı planladıkları, uzaktan öğretim öncesinde ve sürecinde hangi öğretim yöntemlerini kullandıkları, uzaktan öğretimin devamı halinde hangi öğretim yöntemlerini kullanmayı planladıklarına odaklanan toplam 25 soru yer almaktadır. Ankette, çoktan seçmeli sorulara ve bu sorularda bazı maddelerin işaretlenmesi halinde yanıtı daha detaylı bilgi edinmek için açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Çoktan seçmeli sorulardan bazılarında tek seçeneğin, bazılarında ise birden fazla seçeneğin işaretlenmesine olanak verilmiştir.

Anket maddelerinde herhangi bir ticari kuruluşun ismine yer verilmemesine dikkat edilmiştir. Öğretmenlerin araştırmaya katılımlarında gönüllülük esasına uyulurken, veri toplama sürecinde isteyen katılımcıların çalışmadan ayrılmasına olanak tanınmıştır. Ayrıca araştırma süresince katılımcıların kimliklerinin gizli tutulmasına da dikkat edilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesinde, öncelikle 282 ortaokul matematik öğretmenin anket maddelerine verdikleri yanıtlar Excel dosyasına kaydedilmiş ve yapılan ön değerlendirmede, birbiriyle yakından ilişkili maddelere tutarlılık göstermeyen yanıtlar veren katılımcıların verileri inceleme dışında tutulmuştur. Örnek olarak, uzaktan eğitim öncesinde öğretmenlik deneyimi bulunmadığını belirtmesine karşılık, uzaktan eğitim öncesindeki yüz yüze derslerde ne tür öğretim araçları veya öğretim yöntemleri kullanıldığına yönelik maddelere yanıt veren katılımcılar bu kapsamda değerlendirilmiştir. Ayrıca eksik veriler sunan katılımcılar analiz dışında tutulmuştur. Veri setinin düzenlenmesi ve ankete katılım sağlayan yeni gönüllülerin örnekleme katılmasıyla birlikte, 250 katılımcının yanıtlarını yansıtan güncel veri seti, betimsel istatistiklerden yararlanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde Excel yazılımının formül ve fonksiyon özellikleri işe koşulmuş; araştırma sorularına verilecek yanıtların gerektirdiği biçimde filtrelenen katılımcı verilerine ait frekans değerlerine ulaşılmıştır. İzleyen analiz süreçlerinde ise belirlenen frekans değerlerine karşılık gelen yüzde değerleri hesaplanmış ve ilgili değişkenlerle birlikte raporlaştırılmıştır.

2.4. Araştırmanın Etik İzni

Bu araştırmanın etik izni Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 11.06.2021 tarihli ve E-64075176-050.01.01-187725 sayılı belge ile alınmıştır.

BULGULAR

Katılımcıların, araştırma sorularının yanıtlanmasında öne çıkan dokuz anket maddesine ilişkin verdikleri cevapların frekans ve yüzdelik değerleri, alt başlıklar içerisinde hazırlanan tablolarda sunulmuştur.

3.1. Acil Uzaktan Öğretimde Yararlanılan Video Konferans Araçları

Katılımcı öğretmenlerin, uygulanan ankette “Uzaktan eğitim sürecinde derslerinizi hangi çevrimiçi platformlar üzerinden yürütmeyi tercih ediyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların Acil Uzaktan Öğretim Sürecinde Kullandıkları Çevrimiçi Platformlar

	Tüm katılımcılar (250 kişi)		Devlet Okulunda Görev Yapanlar (228 kişi)		Özel Okulda Görev Yapanlar (22 kişi)		Önceden Çevrimiçi Ders Yapma Deneyimi Olanlar (25 kişi)		Önceden Çevrimiçi Ders Yapma Deneyimi Olmayanlar (225 kişi)	
	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%
EBA’ya giriş yaparak canlı ders yapıyorum	123	%49.2	121	%53	2	%9	10	%40	113	%50.2
Bazen EBA’ya giriş yaparak, bazen giriş yapmadan canlı ders yapıyorum	65	%26	65	%28.5	0	%0	7	%28	58	%25.7
EBA’ya giriş yapmadan canlı ders yapıyorum	62	%24.8	42	%18.4	20	%90.9	8	%32	54	%24

Tablo 2’ye göre katılımcıların yaklaşık yarısı EBA’ya giriş yaparak canlı ders yaptıklarını belirtirken, %26’sı bazen giriş yaptıklarını, %24.8’i ise giriş yapmadan canlı ders yaptıklarını ifade etmiştir. Diğer yandan özel okulda görev yaptıklarını belirten 22 öğretmenin yaklaşık %91’i EBA’ya giriş yapmadan canlı ders yaptığını, 2’si ise giriş yaparak ders yaptığını belirtmiştir. Pandemiden önce çevrimiçi ders yapma tecrübesi olduğunu belirten 25 kişiden %40’ı, tecrübesi olmadığını belirten 225 kişiden %50.2’si canlı ders için EBA’ya giriş yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcılardan 5 yıl veya daha az mesleki deneyimi olanların %58.4’ü canlı ders için EBA’ya giriş yaptığını belirtirken, %21.5’i giriş yapmadığını, %20’si ise bazen giriş yaptığını ifade etmiştir. İkinci olarak, 6-10 yıl mesleki deneyimi olanların %45.2’si canlı ders için EBA’ya giriş yaparken, %25.2’si giriş yapmamayı tercih etmiş, %29.4’ü ise bazen giriş yaparak, bazen de yapmadan öğretim yapmıştır. Üçüncü olarak, 11-15 yıl mesleki deneyimi bulunanların %43.4’ü EBA’ya giriş yaparak derslerini yürüttüklerini, %28.2’si giriş yapmadıklarını, %28.2’si bazen giriş yaptıklarını ortaya koymuşlardır. Son olarak, 15 yıldan fazla mesleki deneyimi bulunan öğretmenlerin %50’si EBA’ya giriş yaparak canlı derslerini yürüttüklerini, %25’i giriş yapmadıklarını, diğer %25’i ise bazen giriş yaptığını dile getirmiştir.

Katılımcıların, derslerini yürüttükleri çevrimiçi video konferans araçlarının hangi fonksiyonlarından yararlandıklarını belirlemek için ankete “Uzaktan eğitim sürecinde kullanmakta olduğunuz çevrimiçi video konferans araçlarının hangi fonksiyonlarından yararlanmaktasınız?” sorusu eklenirken, yanıt seçeneklerinde de video konferans araçlarının standart arayüzünde bulunan araçlara yer verilmiştir. Birden fazla seçeneğin işaretlenebildiği soruya ilişkin katılımcıların verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların Video Konferans Araçlarını Kullanırken Yararlandıkları Fonksiyonlar

	Tüm katılımcılar (250 kişi)		Devlet Okulunda Görev Yapanlar (228 kişi)		Özel Okulda Görev Yapanlar (22 kişi)		Önceden Çevrimiçi Ders Yapma Deneyimi Olanlar (25 kişi)		Önceden Çevrimiçi Ders Yapma Deneyimi Olmayanlar (225 kişi)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ekran paylaşımı	241	%96.4	219	%96	22	%100	23	%92	218	%96.8
Yazı, çizim, silgi araçları (örn; Annotate, whiteboard)	227	%90.8	205	%89.9	22	%100	21	%84	206	%91.5
Öğrencilere yazı, çizim, silgi araçlarını kullanma izni verme	196	%78.4	178	%78	18	%81.8	21	%84	175	%77.7
Chat	181	%72.4	167	%73.2	14	%63.6	16	%64	165	%73.3
Bekleme odası	179	%71.6	173	%75.8	6	%27.2	17	%68	162	%72
Web kamerası	165	%66	147	%64.4	18	%81.8	20	%80	145	%64.4
Öğrencilere ekran paylaşımı izni verme	118	%47.2	104	%45.6	14	%63.6	16	%64	102	%45.3
Uzaktan fare ve klavye kontrolü	90	%36	82	%35.9	8	%36.3	10	%40	80	%35.5
Dersi kaydetme	87	%34.8	75	%32.8	12	%54.5	10	%40	77	%34.2

Tablo 3’e göre, katılımcıların %90’dan fazlasının kullandığı çevrimiçi video konferans aracının ekran paylaşımı ve yazı, çizim, silgi araçlarını kullandığını belirtirken, %78.4’ünün yazı, çizim ve silgi araçlarını öğrencilerinin de kullanmasını sağladığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin yarısına yakınının (%47.2) ders sırasında öğrencilere de ekran paylaşımı izni verdiği; -yaklaşık olarak- üç katılımcıdan ikisinin derste web kamerasını kullandığı ve -yine yaklaşık olarak- üç katılımcıdan birinin yürüttüğü dersi kaydettiği belirlenmiştir. Diğer yandan özel okulda görev yapan öğretmenlerde web kamerası kullanımının %81.8’e, daha önce çevrimiçi ders yapma deneyimi bulunanlarda da %80’e yükseldiği görülmüştür. Ek olarak, dersi kaydetme fonksiyonunun kullanımının özel okulda görev yapan öğretmenlerde %54.5’e yükseldiği, bekleme odası kullanımının ise %27.2’ye düştüğü belirlenmiştir.

Bu bulgulara ek olarak, katılımcılardan 5 yıl veya daha az mesleki deneyime sahip olanların %96.9’unun ekran paylaşımı yaptığı, %90.7’sinin yazı, çizim ve silgi araçlarını kullandığı, %80’inin öğrencilere yazı, çizim ve silgi araçlarını kullanma izni verdiği, yine %80’inin ders sırasında chat bölümünü kullandığı, %66’sının web kamerasını kullandığı, %61.5’inin bekleme odasını kullandığı,

%41.5'inin uzaktan fare ve klavye kontrolü yaptığı, %41.5'inin öğrencilere ekran paylaşımı izni verdiği ve %30.7'sinin dersi kaydettiği belirlenmiştir. İkinci olarak, 6-10 yıllık mesleki deneyime sahip olanların %95.7'sinin ekran paylaşımı yaptığı, %94.7'sinin yazı, çizim ve silgi araçlarını kullandığı, %83.1'inin öğrencilere yazı, çizim ve silgi araçlarını kullanma izni verdiği, %75.7'sinin bekleme odasını kullandığı, %71.5'inin ders sırasında chat bölümünü kullandığı, %66.3'ünün web kamerasını açtığı, %48.4'ünün öğrencilere ekran paylaşımı izni verdiği, %38.9'unun uzaktan fare ve klavye kontrolü yaptığı ve %37.8'sinin dersi kaydettiği görülmüştür. Üçüncü olarak, 11-15 yıllık mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin tümünün (%100) ekran paylaşımı yaptığı, %82.6'sının yazı, çizim ve silgi araçlarını kullandığı, %73.9'unun bekleme odasını kullandığı, yine %73.9'unun chat bölümünden yararlandığı, %69.5'inin öğrencilere yazı, çizim, silgi araçlarını kullanma izni verdiği, %65.2'sinin web kamerası kullandığı, %50'sinin öğrencilere ekran paylaşımı izni verdiği, %36.9'unun uzaktan fare ve klavye kontrolü yaptığı, %30.4'ünün dersi kaydettiği belirlenmiştir. Son olarak, 15 yıldan fazla deneyimine sahip olanların %93.1'inin ekran paylaşımı yaptığı, %90.9'unun yazı, çizim ve silgi araçlarını kullandığı, %75'inin öğrencilere yazı, çizim ve silgi araçlarını kullanma izni verdiği, yine %75'inin bekleme odasını kullandığı, %65.9'unun web kamerasından yararlandığı, %61.3'ünün chat bölümünü kullandığı, %50'sinin öğrencilere ekran paylaşımı izni verdiği, %34.1'inin dersi kaydettiği, %31.8'inin uzaktan fare ve klavye kontrolü yaptığı görülmüştür.

3.2. Matematiksel Açıklamalar ve Çizimler İçin Yararlanılan Teknolojik Donanımlar

Öğretmenlerin, matematiksel açıklamalarını ya da çizimlerini oluştururken kullandıkları teknolojik donanımları belirlemek amacıyla ankette “Uzaktan eğitim sürecinde, derse hazırlık aşamasında ya da ders sırasında, yazılı matematiksel açıklamalarınızı ya da çizimlerinizi oluştururken hangi teknolojik donanım araçlarından yararlanmayı tercih etmektesiniz?” sorusuna yer verilmiştir. Katılımcıların Tablo 3'te yer alan seçenekler bağlamında birden çok seçeneği işaretleyebilmesine olanak verilmiştir. Verilen yanıtların frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. Katılımcıların Acil Uzaktan Öğretim Sürecinde Yazılı Matematiksel Açıklamalarını ve Çizimlerini Oluştururken Yararlandıkları Teknolojik Donanım Araçları

	Tüm Katılımcılar (250 kişi)		Devlet Okulunda Görev Yapanlar (228 kişi)		Özel Okulda Görev Yapanlar (22 kişi)		Önceden Çevrimiçi Ders Yapma Deneyimi Olanlar (25 kişi)		Önceden Çevrimiçi Ders Yapma Deneyimi Olmayanlar (225 kişi)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Klavye, fare	167	%66.8	154	%67.5	13	%59	17	%68	150	%66.6
Bilgisayara bağlı grafik tablet	124	%49.6	108	%47.3	16	%72.7	15	%60	109	%48.4
Tablet veya dokunmatik ekrana sahip bilgisayar	80	%32	73	%32	7	%31.8	9	%36	71	%31.5
Akıllı telefon/ekran kalemi	53	%21.2	50	%21.9	3	%13.6	4	%16	49	%21.7
Kâğıt-kalem ve telefon kamerası	41	%16.4	39	%17.1	2	%9	4	%16	37	%16.4
Kâğıt-kalem ve web kamerası	24	%9.6	22	%9.6	2	%9	3	%12	21	%9.3

Tablo 4'teki bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin yarısından fazlasının matematiksel açıklamaların ve çizimlerin oluşturulmasında klavye ve fareden, yaklaşık olarak yarısının bilgisayara bağlı grafik tableten, yaklaşık olarak üçte birinin tablet veya dokunmatik ekrana sahip bilgisayardan, yaklaşık olarak beş kişiden birinin akıllı telefon/ekran kaleminden yararlandığı belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların %16.4'ü kâğıt-kalem ve telefon kamerasından, %9.6'sı da kâğıt-kalem ve web kamerasından yararlandıkları görülmüştür. Diğer yandan bilgisayara bağlı grafik tablet kullanımı özel okulda çalışan öğretmenlerde %72.7'ye, daha önce çevrimiçi ders yapma deneyimi bulunan öğretmenlerde %60'a yükselmiştir. Buna ek olarak, özel okullarda çalışan katılımcılarda akıllı telefon/ekran kalemi kullanımının %13.6'ya, kâğıt-kalem ve telefon kamerası kullanımının ise %9'a düştüğü görülmüştür.

Mesleki deneyime bağlı sonuçlarda, 5 yıl veya daha az mesleki deneyime olan öğretmenlerin %69.2'sinin fare ve klavye, %41.5'inin bilgisayara bağlı grafik tablet, %23'ünün kâğıt-kalem ve telefon kamerası, %20'sinin akıllı telefon/ekran kalemi, %15.3'ünün tablet ya da dokunmatik ekrana sahip bilgisayar, %12.3'ünün kâğıt-kalem ve web kamerası kullandığı görülmüştür. İkinci olarak, 6-10 yıllık mesleki deneyime sahip olanların %67.3'ü matematiksel açıklamaları ve çizimleri için fare ve klavye kullanırken, %56.8'i bilgisayara bağlı grafik tablet, %31.5'i tablet veya dokunmatik ekrana sahip bilgisayar, %20'si akıllı telefon/ekran kalemi, %17.8'i kâğıt-kalem ve telefon kamerası, %8.4'ü kâğıt-kalem ve web kamerası kullandığını belirtmiştir. Üçüncü olarak, 11-15 yıllık deneyime sahip olanların %65.2'si fare ve klavye, %45.6'sı bilgisayara bağlı grafik tablet, %36.9'u tablet veya dokunmatik ekrana sahip bilgisayar, %23.9'u akıllı telefon/ekran kalemi, %6.5'i kâğıt-kalem ve telefon kamerası ve %2.1'i kâğıt-kalem ve web kamerası kullanmıştır. Dördüncü olarak 15 yıldan fazla mesleki deneyimi olanların %63.6'sı fare ve klavye, %52.2'sinin tablet veya dokunmatik ekrana sahip bilgisayar, %50'sinin bilgisayara bağlı grafik tablet, %22.7'sinin telefon/ekran kalemi, %15.9'unun kâğıt-kalem ve web kamerası, %13.6'sının kâğıt-kalem ve telefon kamerası kullandığı görülmüştür.

3.3. Acil Uzaktan Öğretimden Önce Tercih Edilen Matematik Öğretimi Araçları

Pandemiden önce yüz yüze öğretmenlik deneyimi bulunan 238 katılımcının acil uzaktan öğretim öncesindeki yüz yüze derslerinde kullanmayı tercih ettikleri matematik öğretimi araçlarını belirlemek amacıyla ankette “Uzaktan eğitimden önce derslerinizde aşağıdaki öğretim araçlarından hangilerini kullanmayı tercih ediyordunuz?” sorusuna yer verilmiştir. Seçenekler arasında yenilikçi dijital araçlar olarak “z-kitap”, “eğitici web siteleri/video paylaşım siteleri” ve “matematik yazılım(lar)”; fiziksel araçlar olarak “MEB'in hazırladığı somut manipülatifler (cebir karoları, geometri şeritleri, birim küpler vb.)”, “kendi hazırladığım somut manipülatifler” ve “çizim takımı (pergel, cetvel, gönye, açıölçer)” araçlarına yer verilmiştir. Katılımcıların birden fazla seçeneği işaretleyebilmelerine olanak tanıırken, “matematik yazılım(lar)” seçeneğini işaretleyen öğretmenlerden hangi yazılımları kullandıklarını da açık uçlu bir sorunun yanıtı olarak yazmaları istenmiştir. Bu noktada, matematiksel yazılımların kapsamına girmeyen pdf, Power Point, Kahoot vb. programları yazan katılımcılar “matematik yazılım(lar)” seçeneğine ilişkin frekans ve yüzdelik değerlerin dışında tutulmuştur.

Katılımcıların acil uzaktan öğretim öncesinde kullandıkları araçlara yönelik frekans ve yüzdelik değerler Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5. Katılımcıların Acil Uzaktan Öğretimden Önce Kullanmayı Tercih Ettikleri Matematik Öğretimi Araçları

	Tüm katılımcılar (238 kişi)		Devlet Okulunda Görev Yapanlar (216 kişi)		Özel Okulda Görev Yapanlar (22 kişi)		Önceden Çevrimiçi Ders Yapma Deneyimi Olanlar (25 kişi)		Önceden Çevrimiçi Ders Yapma Deneyimi Olmayanlar (213 kişi)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
MEB'in hazırladığı	179	%75.2	168	%77.7	11	%50	18	%72	161	%75.5

somut manipülatifler (cebir karoları, geometri şeritleri, birim küpler vb.)										
Çizim takımı (pergel, cetvel, gönye, açıölçer)	173	%72.6	163	%75.4	10	%45.4	19	%76	154	%72.3
z-Kitap	161	%67.6	149	%68.9	12	%54.5	16	%64	145	%68
Kendi hazırladığım somut manipülatifler	145	%60.9	127	%58.7	18	%81.8	19	%76	126	%59.1
Eğitici web siteleri/video paylaşım siteleri	136	%57.1	117	%54.1	19	%86.3	13	%52	123	%57.7
Matematik yazılım(lar)ı	41	%17.2	39	%18	2	%9	5	%20	36	%16.9

Tablo 5'e göre, her dört katılımcıdan üçünün uzaktan eğitim öncesi yüz yüze öğretimde MEB'in hazırladığı somut manipülatiflerden, aynı orana yakın sayıda katılımcının çizim takımı araçlarından (pergel, çizgeç, gönye, açıölçer), yarıdan fazlasının z-kitaptan, kendi hazırladıkları somut manipülatiflerden, eğitici web siteleri/video paylaşım sitelerinden, %16.3'lük bölümünün ise matematik yazılımlarından yararlandıkları belirlenmiştir. Matematik yazılımı kullanan katılımcılara hangi yazılımları kullandıkları sorulduğunda, 38'inin (%92.6) dinamik geometri yazılımları, üçünün (%7.6) programlama/kodlama yazılımları, birer katılımcının elektronik tablo, üç boyutlu görselleştirme programı ve sayısal-sembolik hesaplama yazılımı kullandığı görülmüştür. Devlet okullarıyla karşılaştırıldığında, özel okulda çalışan öğretmenlerde z-kitap kullanımı %54.5'e, MEB'in somut manipülatiflerinin kullanımı %50'ye ve çizim takımı araçlarının kullanımı %45.5'e ve matematik yazılımlarının kullanımı %9'a düşerken; diğer yandan kendi hazırladıkları somut manipülatiflerin kullanımı %81.8'e ve eğitici web siteleri/video paylaşım sitelerinin kullanımı %86.3'e yükselmektedir. Ek olarak, daha önce uzaktan öğretim deneyimi olmayan öğretmenlerle karşılaştırıldığında, deneyime sahip öğretmenlerin kendi hazırladıkları somut manipülatifleri ve çizim takımlarını kullanma oranlarının %76'ya, matematik yazılımlarından yararlanma oranının %20'ye yükseldiği görülmüştür.

Katılımcılardan 5 yıl veya daha az mesleki deneyime sahip olan ve uzaktan eğitimden önce öğretmenlik yapmış katılımcıların %77.3'ü MEB'in hazırladığı somut manipülatifleri, %67.9'u kendi hazırladığı somut manipülatifleri, %66'sı çizim takımlarını (pergel, çizgeç, gönye, açıölçer), %64.1'i z-kitabı, %60.3'ü eğitici web siteleri/video paylaşım sitelerini, %22.6'sı matematik yazılım(lar)ını kullandıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerden 6-10 yıl mesleki deneyime sahip olanların %72.6'sının z-kitabı, %70.5'inin çizim takımlarını (pergel, çizgeç, gönye, açıölçer), %69.4'ü MEB'in hazırladığı somut manipülatifleri, %63.1'inin kendi hazırladığı somut manipülatifleri, %56.8'inin eğitici web siteleri/video paylaşım sitelerini, %22.1'inin matematik yazılım(lar)ını kullandığı görülmüştür. Örnekleme 11-15 yıl mesleki deneyime sahip katılımcıların %86.9'u MEB'in hazırladığı somut manipülatiflerinden, %73.9'u çizim takımlarından (pergel, çizgeç, gönye, açıölçer), %67.3'ü z-kitaptan, %56.5'i kendi hazırladığı somut manipülatiflerinden, %50'si eğitici web siteleri/video paylaşım sitelerinden, %13'ü matematik yazılım(lar)ından yararlanmışlardır. Katılımcılardan 15 yıldan fazla mesleki deneyime sahip öğretmenlerin %84'ü uzaktan eğitimden önce derslerinde çizim takımlarını (pergel, çizgeç, gönye, açıölçer), %72.7'si MEB'in hazırladığı somut manipülatifleri, %61.3'i z-kitabı, %61.3'ü eğitici web siteleri/video paylaşım sitelerini, %52.2'si kendi hazırladığı somut manipülatifleri, %4.5'i matematik yazılım(lar)ı kullandıklarını ifade etmiştir.

3.4. Acil Uzaktan Öğretim Sürecinde Tercih Edilen Matematik Öğretimi Araçları

Katılımcıların acil uzaktan öğretim sürecinde kullanmayı tercih ettikleri matematik öğretimi araçlarını belirlemek amacıyla ankette “Uzaktan eğitim kapsamında, aşağıdaki öğretim araçlarından hangilerini kullanmayı tercih ediyordunuz?” sorusuna yer verilmiştir. Seçeneklerde yine “z-kitap”, “eğitici web siteleri/video paylaşım siteleri” “matematik yazılım(lar)”, “MEB’in hazırladığı somut manipülatifler (cebir karoları, geometri şeritleri, birim küpler vb.)”, “kendi hazırladığım somut manipülatifler” ve “çizim takımı (pergel, cetvel, gönye, açılçer)” araçlarına yer verilmiş ve katılımcıların birden fazla seçeneği işaretleyebilmelerine olanak tanınmıştır. Bu araçlar içerisinde “matematik yazılım(lar)” seçeneğini işaretleyen öğretmenlerden hangi yazılımları kullandıklarını da açık uçlu bir sorunun yanıtı olarak yazmaları istenmiştir. Açık uçlu soruya verilen yanıtlarda, matematiksel yazılımların kapsamına girmeyen programları yazan katılımcılar, “matematik yazılım(lar)” seçeneğine yönelik frekans ve yüzdelik değerlerin dışında tutulmuştur.

Katılımcıların acil uzaktan öğretimde tercih ettikleri araçlara ilişkin frekans ve yüzdelik değerler Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 6. Katılımcıların Acil Uzaktan Öğretim Sürecinde Kullanmayı Tercih Ettikleri Matematik Öğretimi Araçları

	Tüm katılımcılar (250 kişi)		Devlet Okulunda Görev Yapanlar (228 kişi)		Özel Okulda Görev Yapanlar (22 kişi)		Önceden Çevrimiçi Ders Yapma Deneyimi Olanlar (25 kişi)		Önceden Çevrimiçi Ders Yapma Deneyimi Olmayanlar (225 kişi)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
z-Kitap	214	%85.6	199	%87.2	15	%68.1	20	%80	194	%86.2
Eğitici web siteleri/video paylaşım siteleri	183	%73.2	167	%73.2	16	%72.7	14	%56	169	%75.1
Kendi hazırladığım somut manipülatifler	75	%30	63	%27.6	12	%54.5	10	%40	65	%28.8
MEB’in hazırladığı somut manipülatifler (cebir karoları, geometri şeritleri, birim küpler vb.)	69	%27.6	66	%28.9	3	%13.6	7	%28	62	%27.5
Çizim takımı (pergel, cetvel, gönye, açılçer)	66	%26.4	62	%27.1	4	%18.1	7	%28	59	%26.2
Matematik yazılım(lar)ı	42	%16.8	42	%18.4	-	%0	5	%20	37	%16.4

Tablo 6’daki bulgulara göre, yüz yüze öğretime kıyasla acil uzaktan öğretimde z-kitap kullanımının %85.6’ya ve eğitici web siteleri/video paylaşım sitelerinin kullanımının %73.2’ye yükseldiği, matematik yazılımlarının kullanım oranının ise %0.4’lük bir farkla %16.8’e düştüğü görülmüştür. Matematik yazılımı kullanan öğretmenlerin 41’i (%97.6) dinamik geometri yazılımlarından, üç katılımcı (%7.1) üç boyutlu modelleme/mühendislik yazılımlarından, birer katılımcı programlama/kodlama, elektronik tablo, grafik hesaplayıcı ve mühendislik yazılımlarından yararlandığını belirtmiştir. Diğer yandan öğretmenlerde kendi hazırladıkları somut manipülatiflerin kullanımının %30’a, MEB’in somut manipülatiflerinin kullanımının %27.6’ya, çizim takımı araçlarının kullanımının %27.6’ya düştüğü belirlenmiştir. Sözü edilen düşüş %30.9 - %46.2

aralığındadır. Özel okulda görev yapan öğretmenlerde z-kitap kullanımının %68.1'e yükseldiği görülürken (%13.6 artış), diğer öğretim araçlarının kullanımında %9 - %27.3 aralığında azalma olduğu görülmüştür. Diğer yandan daha önce uzaktan eğitim deneyimi bulunan katılımcılarda z-kitap kullanımı %80'e yükselirken (%16 artış), kendi hazırladıkları somut manipülatiflerin kullanımının %40'a (%36 azalış), MEB'in hazırladığı somut manipülatiflerin ve çizim takımı araçlarının kullanımlarının %28'e (her ikisinde de %44 azalış) düştüğü görülmüştür. Bu katılımcı grubunda matematik yazılımı kullanım oranının uzaktan eğitim sürecinde değişmediği (%20) ortaya çıkmıştır.

Katılımcılardan 5 yıl ya da daha fazla mesleki deneyime sahip katılımcıların %90.7'si (%26.6 artış) uzaktan eğitim kapsamında z-kitapı, %78.4'ü (%18.1 artış) eğitici web siteleri/video paylaşım sitelerini, %26.1'i (%51.2 azalış) MEB'in hazırladığı somut manipülatifleri, %24.6'sı (%41.4 azalış) çizim takımlarını (pergel, cetvel, gönye, açıölçer), %21.5'i (%46.4 azalış) kendi hazırladığı somut manipülatifleri, %16.9'u (%5.7 azalış) matematik yazılım(lar)ını kullandıklarını belirtmiştir. İkinci olarak öğretmenlerden 6-10 yıllık mesleki deneyime sahip olanların %82.1'i (%9.5 artış) z-kitapı, %70.5'i (%13.7 artış) eğitici web siteleri/video paylaşım sitelerini, %27.3'ü (%43.2 azalış) çizim takımlarını (pergel, çizgeç, gönye, açıölçer), %27.3'ü (%35.8 azalış) kendi hazırladığı somut manipülatifleri, %24.2'si (%45.2 azalış) MEB'in hazırladığı somut manipülatifleri, %21'i (%0.6 azalış) matematik yazılım(lar)ını uzaktan yürüttükleri derslerde kullanmışlardır. Üçüncü olarak, katılımcılardan 11-15 yıllık mesleki deneyime sahip olanların %91.3'ü (%24 artış) z-kitap, %71.7'si (%21.7 artış) eğitici web siteleri/video paylaşım siteleri, %39.1'i (%17.4 azalış) kendi hazırladıkları somut manipülatifleri, %32.6'sı (%54.3 azalış) MEB'in hazırladığı somut manipülatifleri, %17.3'ü (%56.6 azalış) çizim takımlarını (pergel, çizgeç, gönye, açıölçer), yine %17.3'ü (%4.3 artış) matematik yazılım(lar)ını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Dördüncü olarak, öğretmenlerden 15 yıldan fazla mesleki deneyime sahip olanların %79.5'i (%18.2 artış) z-kitaptan, %72.7'si (%11.4 artış) eğitici web siteleri/video paylaşım sitelerinden, %38.6'sı (%13.6 azalış) kendi hazırladığı somut manipülatiflerinden, %36.3'ü (%47.7 azalış) çizim takımlarından (pergel, çizgeç, gönye, açıölçer) %31.8'i (%40.9 azalış) MEB'in hazırladığı somut manipülatiflerinden, %6.8'i (%2.3 artış) matematik yazılım(lar)ından yararlanmışlardır.

3.5. Uzaktan Öğretimin Devamı Halinde Kullanımı Planlanan Matematik Öğretimi Araçları

Öğretmenlerin uzaktan eğitimin devamı halinde kullanmayı planladıkları matematik öğretimi araçlarını belirlemek için ankette "Uzaktan eğitimin devam etmesi durumunda, sonraki dönemlerde aşağıdaki araçlardan hangilerini kullanmayı planlamaktasınız?" sorusu kullanılmıştır. Yine bu soruyla ilişkili olarak, "matematik yazılım(lar)" seçeneğini işaretleyen öğretmenlerden hangi yazılımları kullandıklarını da açık uçlu bir sorunun yanıtı olarak yazmaları istenmiştir. Açık uçlu soruya verilen yanıtlarda, matematiksel yazılımların kapsamına girmeyen programlar yazan katılımcılar, "matematik yazılım(lar)" seçeneğine yönelik frekans ve yüzdeler dışında tutulmuştur.

Katılımcıların uzaktan öğretimin devamı halinde kullanmayı planladıkları araçlara ilişkin frekans ve yüzdeler Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7. Katılımcıların Uzaktan Öğretimin Devamı Halinde Kullanmayı Planladıkları Matematik Öğretimi Araçları

	Tüm katılımcılar (250 kişi)		Devlet Okulunda Görev Yapanlar (228 kişi)		Özel Okulda Görev Yapanlar (22 kişi)		Önceden Çevrimiçi Ders Yapma Deneyimi Olanlar (25 kişi)		Önceden Çevrimiçi Ders Yapma Deneyimi Olmayanlar (225 kişi)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
z-Kitap	226	%90.4	211	%92.5	15	%68.1	19	%76	207	%92
Eğitici web siteleri/video	191	%76.4	174	%76.3	17	%77.2	18	%72	173	%76.8

paylaşım siteleri										
MEB'in hazırladığı somut manipülatifler (cebir karoları, geometri şeritleri, birim küpler vb.)	122	%48.8	114	%50	8	%36.3	10	%40	112	%49.7
Kendi hazırladığım somut manipülatifler	118	%47.2	104	%45.6	14	%63.6	12	%48	106	%47.1
Çizim takımı (pergel, cetvel, gönye, açılöçer)	86	%34.4	82	%35.9	4	%18.1	8	%32	78	%34.6
Matematik yazılım(lar)ı	31	%12.4	30	%13.1	1	%4.5	4	%16	27	%12

Tablo 7'deki bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin uzaktan öğretimin devamı halinde kullanmayı planladıkları araçlarda matematik yazılımları haricindeki diğer tüm araçlara ilişkin tercihlerde artış olduğu görülmektedir. Bu noktada, matematik yazılımlarının kullanımı %12.4'e (acil uzaktan eğitime kıyasla %4.4 azalış) düşerken, diğer yandan kendi hazırladıkları somut manipülatiflerin %46.8'e (%17.2 artış), MEB'in somut manipülatiflerinin %48.8'e (%11.2 artış), çizim takımı araçlarının %34.4'e (%9.2 artış) yükseleceği; ayrıca z-kitap ve eğitici web siteleri/video paylaşım sitelerinin kullanımında da sırasıyla %4.8 ve %3.2 artış olacağı görülmüştür. Matematik yazılımı kullanmayı planlayan katılımcıların 29'unun (%93.5) dinamik geometrik yazılımlarını, beş katılımcının (%16.1) üç boyutlu modelleme/mühendislik yazılımlarını, birer katılımcının üç boyutlu görselleştirme, grafik hesaplayıcı ve veri analizi yazılımlarını kullanmayı planladıkları belirlenmiştir. Özel okulda çalışan katılımcılarda MEB'in somut materyallerinin kullanımının %36.3'e yükseleceği (%22.7 artış), kendi hazırlayacakları somut manipülatiflerin kullanımının %63.6'a yükseleceği (%9.1 artış), matematik yazılımlarının kullanımının %4.5'a yükseleceği (%4.5 artış), z-kitabın, eğitici web siteleri/video paylaşım sitelerinin, çizim takımı araçlarının kullanımında ise değişiklik olmayacağı belirlenmiştir. Uzaktan eğitim deneyimi bulunan katılımcıların yanıtları incelendiğinde, z-kitap kullanımının %76'ya (%4 azalış) ve matematik yazılımı kullanımının %16'ya (%4 azalış) düşeceği; diğer yandan eğitici web siteleri/video paylaşım sitelerinin kullanımının %72'ye (%16 artış), kendi hazırladıkları somut manipülatiflerin kullanımının %48'e (%8 artış), MEB'in somut manipülatiflerinin kullanımının %40'a (%12 artış) ve çizim takımı araçlarının kullanımının %32'ye (%4 artış) yükseleceği görülmüştür.

Uzaktan öğretimin devamı halinde katılımcılardan 5 yıl veya daha az mesleki deneyime sahip katılımcılardan %95.3'ü (acil uzaktan öğretime kıyasla %4.6 artış) z-kitabı, %81.5'i (%3.1 artış) eğitici web siteleri/video paylaşım sitelerini, %58.4'ü (%32.3 artış) MEB'in hazırladığı somut manipülatifleri, %47.6'sı (%23 artış) çizim takımlarını (pergel, çizgeç, gönye, açılöçer), %44.6'sı (%23.1 artış) kendi hazırlayacakları somut manipülatifleri, %10.7'si (%6.2 azalış) matematik yazılım(lar)ını kullanmayı planladığını ifade etmiştir. İkinci olarak, 6-10 yıllık mesleki deneyime sahip olanların %86.3'ü (%4.2 artış) z-kitaptan, %76.8'i (%6.3 artış) eğitici web siteleri/video paylaşım sitelerinden, %45.2'si (%17.9 artış) kendi hazırlayacakları somut manipülatiflerden, %38.9'u (%14.7 artış) MEB'in hazırladığı somut manipülatiflerden, %30.5'i (%3.2 artış) çizim takımlarından, %16.8 (%4.2 azalış) matematik yazılımlarından yararlanmayı planlamaktadır. Üçüncü olarak, 11-15 yıllık mesleki deneyime sahip olanların %95.6'sı (%4.3 artış) z-kitap, %73.9'u (%2.8 artış) eğitici web siteleri/video paylaşım siteleri, %47.8'i (%15.2 artış) MEB'in hazırladığı somut manipülatifler, %45.6'sı (%6.5 artış) kendi hazırlayacakları somut manipülatifleri, %19.5'i (%2.2 artış) çizim takımları (pergel, çizgeç, gönye, açılöçer), %10.8'si (%6.5 azalış) matematik yazılım(lar)ı kullanmayı düşünmektedir. Dördüncü olarak, 15 yıldan fazla mesleki deneyime sahip öğretmenlerden %86.3'ü (%6.8 artış) z-kitaptan, %70.4'ü (%2.3 azalış) eğitici web siteleri/video paylaşım sitelerinden, %56.8'i (%25 artış) MEB'in hazırladığı somut manipülatiflerden, %56.8'i (%18.2 artış) kendi hazırlayacakları

somut manipülatiflerden, %38.6'sı (%2.3 artış) çizim takımlarından (pergel, çizgeç, gönye, açılörçer), %6.8'i matematik yazılım(lar)ından yararlanmayı planladığını belirtmiştir.

3.6. Tercih Edilen Öğretim Yöntemleri

Ortaokul matematik öğretmenlerinin acil uzaktan öğretimden önce farklı öğrenme alanlarında kullandıkları öğretim yöntemlerini belirlemek için “Uzaktan eğitimden önce aşağıda verilen öğrenme alanlarına ilişkin konuların öğretimi sırasında hangi öğretim yöntemlerini kullanmayı tercih ediyordunuz?” sorusu; acil uzaktan öğretim sürecinde kullandıkları öğretim yöntemlerini belirlemek için “Uzaktan eğitim sürecindeki çevrimiçi canlı derslerinizde, aşağıdaki öğrenme alanlarına ilişkin konuların öğretimi sırasında hangi öğretim yöntemlerini kullanmayı tercih ediyorsunuz?” sorusu; uzaktan öğretimin devam etmesi durumunda kullanmayı planladıkları öğretim yöntemlerini belirlemek için “Uzaktan eğitimin devam etmesi durumunda, sonraki dönemlerde aşağıda verilen öğrenme alanlarına ilişkin yürüteceğiniz çevrimiçi canlı derslerde hangi öğretim yöntemlerini kullanmayı planlıyorsunuz?” sorusu ankette kullanılmıştır. İlgili sorularda öğretmenlere birden fazla yanıt seçeneğini işaretleme olanağı verilmiştir. Katılımcıların, okul türü ve acil uzaktan öğretimden önce çevrimiçi ders yapma deneyimlerine bağlı olarak, söz konusu sorularda işaretledikleri yanıtların frekans ve yüzde değerleri Tablo 8’de görülmektedir. Katılımcılar arasında, biri özel okuldan olmak üzere, 12 katılımcının acil uzaktan öğretimden önce öğretmenlik deneyimleri olmadığı için acil uzaktan öğretimden önce kullanılan öğretim yöntemlerinin incelemesi 238 katılımcı (özel okul türünden 21 katılımcı) üzerinden yapılmıştır.

Tablo 8.Okul Türü ve Çevrimiçi Ders Yapma Deneyimine Göre Katılımcıların Uzaktan Acil Uzaktan Öğretimden Önce Kullandıkları, Acil Uzaktan Öğretim Sürecinde Kullandıkları ve Uzaktan Öğretimin Devamı Halinde Kullanmayı Planladıkları Öğretim Yöntemleri

Acil Uzaktan Öğretim Öncesinde	Tüm Katılımcılar (238 kişi)		Devlet Okulu (217 kişi)		Özel Okul (21 kişi)		Önceden Çevrimiçi Ders Yapma Deneyimi Olanlar (25 kişi)		Önceden Çevrimiçi Ders Yapma Deneyimi Olmayanlar (213 kişi)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Soru-Cevap Yöntemi	213	%89.4	193	%88.9	20	%95.2	20	%80	193	%90.6
Problem Çözme Temelli Öğretim	197	%82.7	179	%82.4	18	%85.7	18	%72	179	%84
Düz Anlatım Yöntemi	182	%76.4	167	%76.9	15	%71.4	15	%60	167	%78.4
Tartışma Yöntemi	122	%51.2	109	%50.2	13	%61.9	14	%56	108	%50.7
Oyun Temelli Öğretim	119	%50	107	%49.3	12	%57.1	13	%52	106	%49.7
Proje veya Performans Ödevleri	118	%49.5	108	%49.7	10	%47.6	14	%56	104	%48.8
Grup Çalışmaları	93	%39	81	%37.3	12	%57.1	14	%56	79	%37
Acil Uzaktan Öğretim Sürecinde	Tüm Katılımcılar (250 kişi)		Devlet Okulu (228 kişi)		Özel Okul (22 kişi)		Önceden Çevrimiçi Ders Yapma Deneyimi Olanlar		Önceden Çevrimiçi Ders Yapma Deneyimi Olmayanlar(225	

							(25 kişi)		kişi)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Soru-Cevap Yöntemi	216	%86.4	198	%86.8	18	%81.8	18	%72	198	%88
Düz Anlatım Yöntemi	188	%75.2	174	%76.3	14	%63.6	15	%60	173	%76.8
Problem Çözme Temelli Öğretim	186	%74.4	169	%74.1	17	%77.2	18	%72	168	%74.6
Tartışma Yöntemi	104	%41.6	95	%41.6	9	%40.9	13	%52	91	%40.4
Oyun Temelli Öğretim	81	%32.4	70	%30.7	11	%50	8	%32	73	%32.4
Proje veya Performans Ödevleri	63	%25.2	58	%25.4	5	%22.7	5	%20	58	%25.7
Grup Çalışmaları	31	%12.4	24	%10.5	7	%31.8	4	%16	27	%12
Uzaktan Eğitimin Devamı Halinde	Tüm Katılımcılar (250 kişi)		Devlet Okulu (228 kişi)		Özel Okul (22 kişi)		Önceden Çevrimiçi Ders Yapma Deneyimi Olanlar (25 kişi)		Önceden Çevrimiçi Ders Yapma Deneyimi Olmayanlar(225 kişi)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Soru-Cevap Yöntemi	200	%80	185	%81.1	15	%68.1	16	%64	184	%81.7
Problem Çözme Temelli Öğretim	187	%74.8	170	%74.5	17	%77.2	16	%64	171	%76
Düz Anlatım Yöntemi	174	%69.6	162	%71.8	12	%54.5	17	%68	157	%69.7
Tartışma Yöntemi	128	%51.2	117	%51.3	11	%50	11	%44	117	%52
Oyun Temelli Öğretim	128	%51.2	119	%52.1	9	%40.9	10	%40	118	%52.4
Proje veya Performans Ödevleri	110	%44	100	%43.8	10	%45.4	10	%40	100	%44.4
Grup Çalışmaları	82	%32.8	73	%32	9	%40.9	8	%32	74	%32.9

Tablo 8'e göre, acil uzaktan öğretimden önce, -yaklaşık olarak- her 10 katılımcıdan dokuzunun soru-cevap yöntemini kullandığı, %82.7'sinin problem-çözme yöntemini tercih ettiği, %76.4'ünün düz anlatım yöntemini kullandığı, yarısının oyun temelli öğretimi tercih ederken yine yarıya yakın katılımcının tartışma yöntemi ve proje veya performans ödevlerinden yararlandığı, %39'unun da grup çalışmalarını tercih ettiği görülmektedir. Okul türüne göre incelendiğinde özel okul öğretmenlerinin devlet okulunda çalışanlara kıyasla tartışma yöntemini %11.9, grup çalışmalarını da %19.8 daha fazla

tercih ettikleri belirlenmiştir. Önceden çevrimiçi ders yapma deneyimi bulunan öğretmenlerin ise diğer öğretmenlere kıyasla düz anlatım yöntemini %18.4, problem çözme yöntemini %12, soru-cevap yöntemini %10.6 daha az kullanırken, grup çalışmalarını %19, proje veya performans ödevlerini %7.8 daha fazla kullandıkları görülmüştür.

Katılımcıların acil uzaktan öğretim sürecinde tercih ettikleri öğretim yöntemleri incelendiğinde, grup çalışmalarının tercih edilmesinde %26.6, proje veya performans ödevlerinde %24.3, oyun temelli öğretimde %17.6, tartışma yönteminde %9.6, problem çözme temelli öğretiminde %8.3 azalma görülürken, soru cevap yöntemi ve düz anlatım yönteminde de %1-3 arasında -diğerlerine göre daha küçük- azalmalar olduğu belirlenmiştir. Söz konusu yüzdeler azalmalar hem özel okul hem de devlet okulu öğretmenlerinde de görülürken, önceden uzaktan eğitim deneyimi olan katılımcılarda ise genelden farklı olarak problem çözme temelli öğretim yöntemini kullanma oranının aynı kaldığı (%72) görülmüştür.

Uzaktan öğretimin devamı halinde katılımcıların kullanmayı düşündükleri öğretim yöntemleri ele alındığında, acil uzaktan eğitim dönemine kıyasla grup çalışmalarının tercih edilmesinde %20.4 artış, oyun temelli öğretimin ve proje veya performans ödevlerinin her birinin tercih edilmesinde %18.8'er artış, tartışma yönteminde %9.6 artış gözlenirken, soru-cevap yönteminin kullanılmasında %6.4 azalış, düz anlatım yönteminin kullanılmasında da %5.6 azalış belirlenmiştir. Özel okul öğretmenlerinin bulguları incelendiğinde, genel bulgulardan ayrı olarak oyun temelli öğretimin tercih edilmesinde %9.1 azalış olduğu görülmüştür. Önceden uzaktan eğitim deneyimi bulunan öğretmenlerin bulguları incelendiğinde ise, diğer öğretmenlerden farklı olarak, düz anlatım yönteminin kullanımında %8 artış gözlenirken; soru-cevap ve tartışma yöntemlerinin her birinde %8'er azalış olduğu belirlenmiştir.

Diğer yandan katılımcıların mesleki deneyimlerine bağlı olarak, acil uzaktan öğretimden önce kullandıkları, acil uzaktan öğretim sürecinde kullandıkları ve uzaktan öğretimin devamı halinde kullanmayı planladıkları öğretim yöntemlerine ilişkin yanıtları Tablo 9'da görülmektedir. Bu bulgularda beş yıl veya daha az mesleki deneyime sahip öğretmenlerden 12 kişinin acil uzaktan öğretimden önce öğretmenlik deneyimlerinin olmaması nedeniyle, bu grubun acil uzaktan öğretimden önce kullandıkları öğretim yöntemlerinin incelemesi 53 kişi üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Tablo 9. Mesleki Deneyime Göre Katılımcıların Acil Uzaktan Öğretimden Önce Kullandıkları, Acil Uzaktan Öğretim Sürecinde Kullandıkları ve Uzaktan Öğretimin Devamı Halinde Kullanmayı Planladıkları Öğretim Yöntemleri

Acil Uzaktan Öğretim Öncesinde	5 yıl veya daha az mesleki deneyim (53 kişi)		6-10 yıl mesleki deneyim (95 kişi)		11-15 yıl mesleki deneyim (46 kişi)		15 yıldan fazla mesleki deneyim (44 kişi)	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Soru-Cevap Yöntemi	48	%90.5	82	%86.3	43	%93.4	40	%90
Problem Çözme Temelli Öğretim	42	%79.2	74	%77.8	42	%91.3	39	%88.6
Düz Anlatım Yöntemi	41	%77.3	69	%72.6	37	%80.4	35	%79.5
Tartışma Yöntemi	31	%58.4	44	%46.3	27	%58.6	20	%45.4
Oyun Temelli Öğretim	34	%64.1	43	%45.2	23	%50	19	%43.1
Proje veya Performans Ödevleri	23	%43.3	43	%45.2	29	%63	23	%52.2

Grup Çalışmaları	19	%35.8	40	%42.1	17	%36.9	17	%38.6
Acil Uzaktan Öğretim Sürecinde	5 yıl veya daha az mesleki deneyim (65 kişi)		6-10 yıl mesleki deneyim (95 kişi)		11-15 yıl mesleki deneyim (46 kişi)		15 yıldan fazla mesleki deneyim (44 kişi)	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Soru-Cevap Yöntemi	53	%81.5	82	%86.3	42	%91.3	39	%88.6
Problem Çözme Temelli Öğretim	46	%70.7	69	%72.6	35	%76	36	%81.8
Düz Anlatım Yöntemi	48	%73.8	69	%72.6	36	%78.2	35	%79.5
Tartışma Yöntemi	27	%41.5	37	%38.9	20	%43.4	20	%45.4
Oyun Temelli Öğretim	23	%35.3	28	%29.4	15	%32.6	15	%34
Proje veya Performans Ödevleri	12	%18.4	24	%25.2	12	%26	15	%34
Grup Çalışmaları	6	%9.2	10	%10.5	3	%6.5	12	%27.2
Uzaktan Eğitimin Devamı Halinde	5 yıl veya daha az mesleki deneyim (65 kişi)		6-10 yıl mesleki deneyim (95 kişi)		11-15 yıl mesleki deneyim (46 kişi)		15 yıldan fazla mesleki deneyim (44 kişi)	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Soru-Cevap Yöntemi	51	%78.4	74	%77.8	40	%86.9	35	%79.5
Problem Çözme Temelli Öğretim	50	%76.9	66	%69.4	38	%82.6	33	%75
Düz Anlatım Yöntemi	42	%64.6	67	%70.5	34	%73.9	31	%70.4
Oyun Temelli Öğretim	37	%56.9	45	%47.3	28	%60.8	18	%40.9
Tartışma Yöntemi	35	%53.8	46	%48.4	23	%50	24	%54.5
Proje veya Performans Ödevleri	27	%41.5	44	%46.3	18	%39.1	21	%47.7
Grup Çalışmaları	22	%33.8	34	%35.7	13	%28.2	13	%29.5

Tablo 9 incelendiğinde, acil uzaktan öğretimden önceki yüz yüze derslerde 11 yıl veya daha fazla mesleki deneyimi bulunan katılımcıların problem çözme yöntemini diğerlerinden %9.4 ilâ %13.5 daha fazla kullandıkları, oyun temelli öğretimin ise 5 yıl veya daha az mesleki deneyimi olan öğretmenlerde diğerlerine kıyasla %14.1 - %21 arasında daha fazla tercih edildiği, 11-15 yıl mesleki deneyimi olan öğretmenlerin proje veya performans ödevlerini diğer katılımcılardan %10.8 - %19.7 arasında daha fazla tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin acil uzaktan öğretim sürecinde tercih ettikleri yöntemlerde ise 10 yıl veya az mesleki deneyime sahip grupların tümünde tartışma

yönteminin yüz yüze eğitime kıyasla %15.2 - %19.5 aralığında daha az kullanıldığı, diğer yandan 15 yıldan fazla mesleki deneyime sahip katılımcı grubunda ise tartışma yönteminin kullanımının aynı kaldığı (%45.4) görülmüştür. Ayrıca bu katılımcı grubunun düz anlatım yöntemini kullanımında da bir değişiklik görülmezken (%79.5), soru-cevap yönteminin de neredeyse aynı kaldığı (%1.4 azalış) ortaya çıkmıştır. Mesleki yönden en fazla deneyimi olan bu grubun oyun temelli öğretim, proje veya performans ödevleri ve grup çalışmalarının kullanımındaki düşüşün ise diğer katılımcılardaki düşüşe kıyasla daha az olduğu (sırasıyla %9.1, %18.2, %11.4 düşüş) fark edilmiştir.

Yüz yüze eğitimdeki öğretim yöntemleriyle karşılaştırıldığında, katılımcıların tercihlerindeki en büyük düşüşlerin, 5 yıl veya daha az mesleki deneyimi olan öğretmenlerin oyun temelli öğretim yöntemlerinde (%28.8 azalış), proje veya performans ödevlerinde (%24.9 azalış) ve grup çalışmalarında (%26.6 azalış); 6-10 yıl mesleki deneyimi olan katılımcıların grup çalışmalarında (%31.6 azalış); 11-15 yıl mesleki deneyimi olan katılımcıların proje veya performans ödevlerinde (%37 azalış) ve grup çalışmalarında (%30.4 azalış) olduğu görülmüştür. Ayrıca acil uzaktan öğretim döneminde 15 yıldan fazla mesleki deneyime sahip öğretmenlerin diğerlerine kıyasla grup çalışmalarını %16.7 - %20.7 farkla daha fazla tercih ettikleri fark edilmiştir.

Katılımcıların uzaktan eğitimin devamı halinde kullanmayı planladıkları öğretim yöntemleri ele alındığında, acil uzaktan öğretime kıyasla en büyük değişimlerin 5 yıl veya daha az mesleki deneyime sahip katılımcı grubunun oyun temelli öğretim (%21.6 artış), proje ve performans ödevleri (%23.1 artış) ve grup çalışmalarında (%24.6 artış) olduğu; 6-10 yıl mesleki deneyimi olan grubun proje veya performans ödevlerinde (%21.1 artış) ve grup çalışmalarında (%25.2 artış) gerçekleştiği; 11-15 yıl mesleki deneyimi olan grubun oyun temelli öğretim (%28.2 artış) ve grup çalışmalarında (%21.7 artış) meydana geldiği belirlenmiştir. Diğer yandan 15 yıldan fazla mesleki deneyime sahip katılımcı grubunun diğer katılımcılardan farklı olarak, grup çalışmalarını tercih etme bağlamında, acil uzaktan öğretime kıyasla sadece %2.3 artış kaydettikleri belirlenmiştir. Tüm katılımcı gruplarının soru-cevap yöntemi, problem çözme yöntemi ve düz anlatım yöntemini tercih etmede, acil uzaktan öğretime kıyasla %2.1 - %9.1 aralığında düşüşler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yürütülen çalışmanın sonuçları araştırma sorularının sırası bazında ele alındığında, birinci araştırma sorusu kapsamında ortaokul matematik öğretmenlerinin büyük bölümünün çevrimiçi derslerini EBA'ya giriş yaparak yürütmüş oldukları görülmektedir. Clark-Wilson, Robutti ve Thomas (2020) bu sonucu destekleyecek biçimde, Türkiye'deki öğretmenlerin uzaktan öğretim süreçlerini yürütürken, MEB tarafından geliştirilen Eğitim Bilişim Ağı'nın (EBA) çeşitli olanaklarından yararlandıklarını ortaya koymuştur. Ortaya çıkan sonuçlardan hareketle, Türkiye'deki ortaokul matematik öğretmenlerinin önemli bölümünün EBA'yı çevrimiçi derslerine aracılık eden temel bir araç olarak ele aldıkları anlaşılmaktadır. Buna ek olarak, MEB'in ve okul yöneticilerinin EBA'nın kullanımı konusunda öğretmenlere yönelik teşvikinin veya Şimşek ve diğerlerinin (2022) sonuçlarında belirttiği üzere, öğretmenlerin bireysel güvenlik açısından kendilerini EBA'da daha rahat hissetmelerinin de, söz konusu sistemin tercih edilmesinde öne çıkan nedenler olabileceği tahmin edilmektedir. Özel okul bağlamında ise öğretmenlerin çoğunun –devlet okullarının aksine- EBA'yı tercih etmediği görülürken, bu sonuç özel okulların çevrimiçi öğretim için farklı sistemler geliştirmiş olabileceğini veya uzaktan öğretim sürecinin nasıl yürütüleceğiyle ilgili farklı planlamalar yapmış olabileceğini düşündürmektedir. Bu konuya daha ayrıntılı ışık tutulması için özel okul bağlamına yönelik araştırmaların yapılması önerilmektedir. Bununla birlikte, EBA'nın bünyesinde kendi video konferans altyapısı bulunmaması ve farklı video konferans programlarının EBA'da gömülü olarak kullanılıyor olması nedeniyle öğretmenlerin bir bölümünün, bazen veya sürekli olarak, ilgili video konferans araçlarını EBA'ya giriş yapmadan kullanmayı tercih ettikleri de düşünülmektedir. Farklı bir bakış açısıyla da, pandemi sürecinde EBA'daki yoğunluk ve yavaşlamalar nedeniyle bazı öğretmenlerin zaman zaman ya da sürekli olarak EBA dışındaki video konferans araçlarını tercih etmiş olabileceği de tahmin edilmektedir. Yeni araştırmaların bu konuya yanıtlar sağlaması ve EBA'nın öğretmenlerce daha fazla kullanımı için nelere dikkat edilebileceğini ortaya koyması beklenmektedir.

Kullanılan çevrimiçi platformlarda, öğretmenlerin büyük bölümünün ekran paylaşımı fonksiyonu, yazı, çizim, silgi araçları, chat bölümü aracılığıyla çevrimiçi derslerini organize ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin önemli bölümünün yazı, çizim, silgi (annotate, whiteboard vb.) araçlarının ve ekran paylaşımının öğrenciler tarafından da kullanılmasını sağladığı, ayrıca bir bölümünün uzaktan fare ve klavye kontrolü yaptıkları bilinmektedir. Bu sonuçlar, Aldon ve diğerlerinin (2021) de sonuçlarında yer verdiği üzere, öğretmenlerin acil uzaktan öğretim süreçlerinde öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimini daha fazla sağlayacak yolları denediklerine işaret edebileceği düşünülmektedir. Bu noktada, sözü edilen video konferans araçlarını öğrenci merkezli öğretim süreçlerini destekleyecek şekilde nasıl kullanabilecekleri konusunda, öğretmenlere gerekli eğitim desteğinin sağlanması daha sonraki olası uzaktan öğretim süreçleri için önemli görülmektedir. Ortaya çıkan bir diğer sonuçta, öğretmenlerin dikkat çekici bir bölümünün derse başlarken bekleme odasını aktif tuttuğu ve dersi kaydetmemeyi tercih ettiği, kayda değer bir bölümünün de web kamerasını açmadığı görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında Şengil Akar ve Kurtoğlu Erden (2021) ve Şimşek ve diğerlerinin (2022) sonuçlarında da ele alınan bireysel güvenlikle ilgili endişelerin rol oynamış olabileceği düşünülmektedir. Diğer yandan, özel okulda görev yapan öğretmenlerin bekleme odasını daha az kullanırken, web kamerası ve dersi kaydetme fonksiyonlarını daha fazla kullanmaları, onların çevrimiçi derslerde bireysel güvenlikle ilgili daha az kaygıya sahip olduklarına veya görev yaptıkları okulların söz konusu araçların kullanımını daha fazla teşvik ettiklerine işaret edebilir. Bu konuya daha fazla ışık tutulması amacıyla özel okul bağlamında odaklanan nitel araştırmaların yapılabileceği düşünülmektedir.

İkinci araştırma sorusu bağlamında, öğretmenlerin yarıdan fazlasının tercih ettiği temel donanımlar olan klavye ve fare haricinde, acil uzaktan öğretimde en fazla masaüstü/dizüstü bilgisayara bağlı grafik tablet aracılığıyla matematiksel temsillerin oluşturulduğu görülmüştür. Buna ek olarak, öğretmenlerin önemli bir bölümünün de tablet veya dokunmatik ekrana sahip bilgisayar aracılığıyla derslerini yürüttükleri belirlenirken, bu sonuçlar Alabdulaziz (2021), Tican ve Toksoy Gököğlü (2021), Özdemir Baki ve Çelik'in (2021) ve Şimşek ve diğerlerinin (2022) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Mesleki deneyime göre donanım araçlarının kullanımına ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise, daha az deneyim sahibi öğretmenlerin grafik tableti kullanmayı daha az tercih ettiği, kamera aracılığıyla kâğıt-kalem işlemlerini öğrencilerle paylaşma yöntemini –diğer öğretmenlere kıyasla- daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Bu sonucun, matematik öğretmenlerinin grafik tablet gibi alana uygun çeşitli donanımların nasıl kullanıldığını hizmet öncesinden çok, hizmet içindeyken öğrenmekte olduklarına işaret edebileceği düşünülmektedir. Bu anlamda, lisans eğitimleri kapsamında öğretmen adaylarının yazılım kullanım yeterliklerinin yanında, grafik tablet gibi alana katkı sağlayabilecek çeşitli donanım araçlarını kullanmadaki yeterliklerine odaklanılmasının da önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme lisans programlarına sözü edilen bilgi ve becerilere ilişkin derslerin eklenmesi önerilmektedir.

Donanım araçları bağlamında ortaya çıkan bir diğer sonuca göre, ortaokul matematik öğretmenlerinin genelinde tablet/grafik tablet donanımlarına kıyasla akıllı telefonu daha az tercih ettikleridir. Diğer yandan Şimşek ve Yaşar'ın (2022) sonuçları ortaokul ve lise matematik öğretmenlerinin akıllı telefonları daha fazla kullandığını ortaya koyarken, iki araştırmanın sonuçları arasındaki bu farklılığın, örneklere dâhil edilen öğretmenlerin öğretim kademelerinin farklılaşmasıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bu noktada acil uzaktan öğretimde lise matematik öğretmenlerinin tercih ettikleri donanım araçlarına odaklanacak yeni araştırmaların sözü edilen konuyu daha fazla aydınlatılabileceği düşünülmektedir.

Üçüncü araştırma sorusu çerçevesinde, ortaokul matematik öğretmenlerinin büyük bölümünün yüz yüze öğretimde MEB'in hazırladığı somut manipülatifleri, çizim takımlarını (pergel, cetvel, gönye, açılıçer) ve z-kitabı kullandıkları anlaşılmıştır. Özel okul bağlamında ise, devlet okullarından farklı olarak, öğretmenlerin kendi hazırladıkları somut manipülatiflerin ve eğitici web siteleri/video paylaşım sitelerinin daha fazla öne çıktığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin genelinde, yüz yüze öğretimde en az tercih edilen aracın matematik yazılımları olduğu ortaya çıkarken, bu sonucun Ural'ın (2015) araştırma bulgularıyla paralellik gösterdiği görülmektedir. Bununla birlikte matematik yazılımlarını kullanmayı tercih eden öğretmenlerde, dinamik geometri yazılımlarının kullanımının dikkat çekici

oranda öne çıktığı kullanıldığı görülmüştür. Bu sonucun ortaya çıkmasında, MEB'in (2018) öğretim programında dinamik geometri yazılımlarının kullanımına vurgu yapılmasının ve bu yazılımların bazılarında Türkçe dil seçeneği ve ücretsiz kullanım olanağının bulunmasının rol oynadığı düşünülebilir. Diğer yandan mesleki deneyimin artmasıyla birlikte hem matematik yazılımlarının hem de öğretmenler tarafından hazırlanan somut manipülatif kullanım oranının azaldığı tespit edilmiştir. Mesleki deneyime bağlı bu sonucun, yeni nesil ortaokul matematik öğretmenlerinin mezun oldukları lisans programlarında matematik yazılımlarının kullanımına daha fazla ağırlık veren dersleri tamamladıklarına ve ayrıca onların kendi materyallerini hazırlama konusunda motivasyonlarının daha yüksek olduğuna işaret edebileceği düşünülmektedir.

Dördüncü araştırma sorusu bağlamında ise, öğretmenlerin genelinde dijital öğretim araçlarını kullanma oranlarında yüz yüze öğretime kıyasla artış gözlenirken; diğer yandan Rodriguez-Muniz ve diğerlerinin (2021) sonuçlarına benzer biçimde, somut öğretim araçlarının kullanım oranlarında azalma gerçekleşmiştir. Hem özel okul öğretmenlerinde hem de daha önce çevrimiçi ders yapma deneyimi olan öğretmenlerde ise z-kitap kullanım oranı artış gösterirken; bu sonuç z-kitabın acil uzaktan öğretim sürecinde özel bir yere sahip olduğuna işaret etmektedir. Diğer yandan, acil uzaktan öğretimde matematik yazılımlarının kullanımında kayda değer bir değişikliğin olmadığı ve söz konusu aracın yine en az tercih edilen araç olduğu görülürken; ulaşılan sonuç Şimşek ve Yaşar (2022) ve Özdemir Baki ve Çelik'in (2021) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu noktada, matematik öğretmenlerinin matematiksel temsilleri oluşturmada z-kitabın, grafik tabletin veya video konferans araçlarının yazı, çizim, şekil oluşturma fonksiyonlarının kullanımını yeterli gördükleri tahmin edilmektedir. Buna ek olarak, beşinci araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar bağlamında, öğretmenlerin uzaktan öğretimin devamı halinde- z-kitap ve web kaynaklarının tam tersine- matematik yazılımlarından uzaklaşma eğiliminde oldukları da göze çarpmaktadır. Elde edilen bu sonucun, MEB'in (2009, 2013, 2018) matematik öğretim programındaki beklentilerinin aksine, öğretmenlerin dinamik geometri veya cebir sistemleri gibi teknolojilerin sunduğu öğrenme olanaklarının neler olduğu veya bu araçların derslerde etkili biçimde nasıl kullanılabileceği konularında yeterli bilgi ve becerinin henüz sağlanmadığına işaret edebileceği düşünülebilir. Buradan hareketle, matematik yazılımlarının gerek yüz yüze öğretimde gerekse de uzaktan öğretim süreçlerinde diğer dijital araçlarla uyum içinde nasıl kullanılabilmesi hususunda öğretmenlere daha fazla kaynak sağlanması ve bizzat öğretmenler tarafından yapılacak uygulamaların merkeze alındığı hizmet içi eğitimlerin gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Uzaktan öğretimin devamı halinde matematik yazılımlarına yönelik tercihlerin azalma nedenleri üzerinde düşünüldüğünde, öğretmenlerin öğrenci merkezli ve işbirliğine dayalı öğretim yöntemlerine daha fazla yer vermeyi planladıkları sonraki süreçte, matematik yazılımlarının öğrencilerce kullanımının zor olabileceğine inanmış olabilecekleri de göz önüne alınabilir. Farklı bir bakış açısında ise; öğretmenlerin derslerinde eğitici web sitelerinden yararlanırlarken, başkaları tarafından matematik yazılımlarında hazırlanmış ve çeşitli web sitelerinde (örn; geogebra.org) gömülü olarak yer verilmiş hazır öğrenme ortamlarını kullanmayı tercih etmiş olabilecekleri de düşünülebilir. Bu noktada, sözü edilen konunun daha fazla aydınlığa kavuşturulması için öğretmenlerin acil uzaktan öğretimde ne tür web kaynaklarından yararlandığına daha ayrıntılı odaklanan nitel araştırmaların yapılması da önerilmektedir. Ayrıca, özel okul bağlamındaki sonuçlar incelendiğinde, matematik yazılımlarının kullanımının daha da düşük düzeyde olması da çarpıcı bir sonuçtur. Karşılaştırılabilir yeni sonuçların ortaya koyulması amacıyla özel okul bağlamında farklı örnekleme teknikleriyle ve daha geniş katılımcı gruplarıyla çalışan yeni araştırmaların yürütülebileceği düşünülmektedir.

Beşinci araştırma sorusuna ilişkin diğer sonuçlar çerçevesinde, acil uzaktan öğretim döneminde kullanımı azalan somut araçların, sürecin devam etmesi halinde kullanımı en fazla artış gösterecek araçlar olabileceği görülmüştür. Bu sonuç, öğretmenlerin dijital teknolojilerin yanında yüz yüze öğretim süreçlerinde kullanmakta oldukları somut araçları da öğretim için hâlâ gerekli gördüklerini gösterirken, uzaktan öğretimin devamı halinde öğretmenlerin bu araçlarla gerçekleştirecekleri uygulamaların görüntülerini öğrencileriyle paylaşmayı veya öğrenciler tarafından hazırlanacak somut araçları öğretim süreçlerine dâhil etmeyi planladıkları tahmin edilmektedir. Bu noktada, öğretmenlerin

ileriye dönük öğretimsel planlamalarını inceleyen yeni araştırmaların gelecekteki olası uzaktan öğretim süreçlerinin nasıl gerçekleşeceğinin daha iyi öngörülmesini sağlayabileceği düşünülmektedir.

Altıncı araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar kapsamında, öğretmenlerin büyük bölümünün yüz yüze öğretimde soru-cevap yöntemi, problem çözme temelli öğretim yöntemi ve düz anlatım yöntemini tercih ettikleri, grup çalışmalarının ise en az tercih edilen öğretim yöntemi olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer yandan, özel okulda görev yapan ve daha önce çevrimiçi ders yapma deneyimi olan öğretmenlerin, başta grup çalışmaları olmak üzere öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini kullanma oranlarının diğer öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Yedinci araştırma sorusuna yönelik sonuçlarda ise, öğretmenlerin, yüz yüze öğretime benzer biçimde, en fazla soru-cevap yöntemi, düz anlatım yöntemi ve problem çözme yöntemini kullandıkları belirlenirken, diğer yandan ele alınan tüm öğretim yöntemlerinin kullanımlarında çeşitli oranlarda azalma olduğu görülmüştür. Bu sonuç, öğretmenlerin acil uzaktan öğretimde yöntem çeşitliliğini azaltarak belirli öğretim yöntemlerini kullanmaya daha fazla odaklandıklarını ve öğrenciyi merkeze alan, işbirlikli ve tartışma temelli yöntemleri daha az kullandıklarını ortaya koymaktadır. Drijvers ve diğerlerinin (2021) sonuçları da göz önüne alındığında, benzer biçimde Türkiye'deki ortaokul matematik öğretmenlerinin de acil uzaktan öğretimde daha kolay uygulayabileceklerini düşündükleri öğretim yöntemlerine yöneldikleri düşünülebilir. Yüz yüze öğretimle kıyaslandığında, en fazla grup çalışmaları, proje veya performans ödevleri ve oyun temelli öğretim yöntemlerini kapsayan işbirlikli öğretim yöntemlerinin kullanımında azalma olduğu ortaya çıkmıştır. Söz konusu düşünüş, farklı mesleki deneyime sahip öğretmenlerde benzer biçimde gerçekleşirken, özel okul öğretmenlerinin acil uzaktan öğretimde işbirlikli öğretim yöntemlerini kullanma oranının devlet okullarına göre daha fazla olduğu; daha önce çevrimiçi ders yapma deneyimi bulunan öğretmenlerin bu bağlamdaki tercihinin ise diğerlerinden dikkat çekici ölçüde farklılaşmadığı görülmüştür.

Sekizinci araştırma sorusuna ilişkin, öğretmenlerin en fazla soru-cevap yöntemi, problem çözme temelli öğretim ve düz anlatım yöntemini kullanmayı planladıkları görülmüştür. Diğer yandan, sözü edilen bu üç yöntem içerisinde soru-cevap yöntemi ve düz anlatım yöntemine ilişkin tercihlerde, acil uzaktan öğretime kıyasla düşünüş olduğu belirlenirken; işbirlikli öğretim yöntemlerine ilişkin tercihlerde ise –yüz yüze öğretimdeki tercihlere yaklaşacak biçimde- önemli artışlar olduğu tespit edilmiştir. Özel okul ve devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin öğretim yöntemi tercihlerinde çeşitli düzeylerde farklar olduğu görülürken, bu noktada en büyük farkların –özel okul lehine- grup çalışmalarında ve -devlet okulu lehine- soru-cevap, düz anlatım ve oyun temelli öğretim yöntemlerinde olduğu belirlenmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar, genel anlamda, öğretmenlerin sonraki çevrimiçi derslerini daha öğrenci merkezli bir yapıda planladığına işaret etmektedir. Ayrıca özel okul ve devlet okulundaki öğretmenlerin ileriye dönük öğretimsel planları dikkate alındığında, video konferans araçlarının sahip olduğu özelliklerin, öğretmenlerin yüz yüze eğitimdeki çeşitli yöntem ve teknikleri çevrimiçi derslerde de kullanabileceklerine inanmalarını sağlamış olabileceği düşünülmektedir. Bu noktada, öğretmenlerin grup çalışması gibi öğrenci merkezli ve işbirlikli öğretim yöntemlerinin video konferans araçlarıyla nasıl yürütülebileceğini öğrenmeleri için hizmet içi eğitimlerle desteklenmeleri önemli görülmektedir. Sekizinci araştırma sorusuna ilişkin diğer sonuçlarda, farklı mesleki deneyime sahip öğretmenlerin tümünde, grup çalışmalarının dışında, proje veya performans ödevlerinin de ileriye dönük olarak tercih edilme oranında da dikkat çekici artışlar görülmüştür. Proje ve performans ödevleri bağlamında, Aslan ve diğerleri (2022) yaptıkları çalışmada pandemi döneminde video destekli okul dışı öğrenme etkinliklerinin, öğrenme sürecine sağladığı katkılar nedeniyle alternatif bir öğretim yaklaşımı olarak kullanılabileceğini ortaya koymaktadırlar. Söz konusu çalışmanın ve aynı bağlamda yapılacak yeni araştırmaların öğretmenlere uzaktan öğretim süreçlerinde proje ve performans ödevlerini nasıl gerçekleştirecekleri hususunda yol gösterebileceği düşünülmektedir.

Yapılan araştırmanın sonuçları bütüncül olarak değerlendirildiğinde, ortaokul matematik öğretmenlerinin büyük bölümünün, acil uzaktan öğretim sürecinin yeni koşullarına uyum sağlamak için pandemi öncesindeki öğretimsel tercihlerinde çeşitli değişiklikler yaptıkları anlaşılmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin aktif katılımını sağlayan bazı öğretim yöntemlerinin kullanımı azalırken, dijital öğretim araçlarının kullanımı ise artış göstermiştir. Uzaktan öğretimin devamı halinde ise, öğretmenler hâlihazırda uyum sağladıkları öğretim yöntemlerine ve dijital araçlara ek olarak, öğrencilerin daha

aktif oldukları öğretim yöntemlerini ve somut araçları daha fazla kullanmayı planlamaktadırlar. Bu sonuç, ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan öğretimin yeni koşullarına adapte oldukça pandemi öncesinde alışkın oldukları öğrenci merkezi yaklaşımları terk etmek yerine, onları uzaktan öğretime entegre etmede daha istekli olabileceklerine işaret etmektedir. Sonuçlar EBA'nın uzaktan öğretim sürecinin önemli bir ögesi haline geldiğini ortaya koyarken; buna ek olarak z-kitabın, web kaynaklarının, video konferans araçlarındaki ekran paylaşımı ve yazı, çizim, silgi fonksiyonlarının, grafik tablet donanımının uzaktan öğretim sürecinin temel araçlarına dönüştüğünü göstermektedir.

Bu çalışmada kolay ulaşılabılır ve kartopu örnekleme tekniklerinin kullanıldığı ve katılımcıların büyük bölümünün 15 yıl veya daha az mesleki deneyime sahip olduğu bilinmektedir. Buradan hareketle, acil uzaktan öğretime ilişkin yapılacak yeni araştırmalarda mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlerle de çalışılması ve ortaya çıkan sonuçların karşılaştırmalı olarak ele alınması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Alabdulaziz, M. S. (2021). Covid-19 and the use of digital technology in mathematics education. *Education and Information Technologies*, 26, 7609–7633.
- Aldon, G., Cusi, A., Schacht, F., & Swidan, O. (2021). Teaching mathematics in a context of lockdown: A study focused on teachers' praxeologies. *Education Sciences*, 11, 38.
- Aloufi, F., Hussain Khalil, I., Alsayed, A.M.A., Wardat, Y., & Otaibi, A. (2021). Virtual mathematics education during COVID-19: An exploratory study of teaching practices for teachers in simultaneous virtual classes. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(12), 85–113.
- Anderson, T., & Rivera-Vargas, P. (2020). A critical look at educational technology from a distance education perspective. *Digital Education Review*, 37, 208-229.
- Aslan, A., Batman, D., Durukan, Ü., & Güler, M. (2022). An alternative learning during pandemic: Video-assisted out-of-school learning activities. In Ş. Danişman & M. Güler (Eds.), *Educational Implications in the COVID-19 era* (pp. 63-88), Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. baskı). Pegem Akademi, Ankara.
- Can, E. & Ozan, C. (2021). Eğitim Bilişim Ağı (EBA): Covid-19 küresel salgınının yansımaları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1553-1595. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/67470/883516>
- Cao, Y., Zhang, S., Chan, M. C. E., & Kang, Y. (2021). Post-pandemic reflections: lessons from Chinese mathematics teachers about online mathematics instruction. *Asia Pacific Education Review*, 22, 157–168.
- Clark-Wilson, A., Robutti, O., & Thomas, M. (2020). Teaching with digital technology. *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, 52, 1223–1242.
- Demir, B., Kaleli Yılmaz, G. & Sert Çelik, H. (2021). Teachers' attitudes and opinions on mathematics lessons conducted with distance education due to Covid-19 pandemic. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(4), 147–163.
- Doggett, A. M. (2007). The videoconferencing classroom: What do students think? *Journal of Industrial Teacher Education*, 44(4), 29–41. <http://ezproxy.massey.ac.nz/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,cookie,url,uid&db=eric&AN=EJ830487&site=ehost-live> adresinden alınmıştır.

- Drijvers, P., Thurm, D., Vandervieren, E., Klinger, M., Moons, F., van der Ree, H., Barzel, B., & Doorman, M. (2021). Distance mathematics teaching in Flanders, Germany, and the Netherlands during COVID-19 lockdown. *Educational Studies in Mathematics*, 108, 35–64.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 5 Mart 2021 tarihinde <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> adresinden alınmıştır.
- Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2016). Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster. *Business Horizons*, 59(4), 441-450.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education*, New York: Routledge.
- Keegan, D. J. (1980). On defining distance education. *Distance Education*, 1(1), 13-36.
- Kilit, B. ve Güner, P. (2021). Matematik derslerinde web tabanlı uzaktan eğitime ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Anemon Muş Alpaslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 85–102.
- Mailizar, Almanthari, A., Maulina, S., & Bruce, S. (2020). Secondary school mathematics teachers' views on e-learning implementation barriers during the Covid-19 pandemic: The case of Indonesia. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7). 6 Ocak 2022 tarihinde <https://www.ejmste.com/download/secondary-school-mathematics-teachers-views-on-e-learning-implementation-barriers-during-the-8240.pdf> adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Ortaokul matematik dersi 5–8. sınıflar öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2021). *2020 yılı idare faaliyet raporu*. Ankara: MEB. Retrieved from https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/03134336_2020_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu.pdf adresinden alınmıştır.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- National Council of Supervisors of Mathematics & National Council of Teachers of Mathematics (2020). *Moving forward: Mathematics learning in the era of COVID-19*. NCTM.
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, Va.: National Council of Teachers of Mathematics.
- NESTA. (2020). *The use of online maths learning resources during the COVID-19 lockdown*. <https://www.nesta.org.uk/data-visualisation-and-interactive/levelling-maths-during-lockdown/> 16.06.2022 tarihinde ulaşılmıştır.
- Özdemir Baki, G. ve Çelik, E. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde matematik öğretim deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 293–320.
- Rodriguez-Muniz, L. J., Buron, D., Aguilar-Gonzalez, A., & Muniz-Rodriguez, L. (2021). Secondary mathematics teachers' perception of their readiness for emergency remote teaching during the COVID-19 Pandemic: A case study. *Education Sciences*, 11, 228.

- Şengil Akar, Ş., & Kurtoğlu Erden, M. (2021). Distance education experiences of secondary school math teachers during the pandemic: A narrative study. *Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE)*, 22(3), Article 2.
- Şimşek, M. C., İnam, B., Özdamar, S. Y. ve Turanlı, N. (2022). Matematik öğretmenlerinin gözünden uzaktan eğitim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 629-653.
- Şimşek, N. ve Yaşar, A. (2022). Matematik öğretmenlerinin pandemi dönemindeki uzaktan öğretime ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 58-92.
- Tican, C. ve Toksoy Gökoğlu, S. D. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim matematik dersine ilişkin görüşleri. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 767-786.
- Toptaş, V., Usluoğlu, B. & Şengün, G. (2021). Opinions and suggestions of classroom teachers in online mathematics education during the Covid-19 pandemic. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 4(4), 880-895.
- Ural, A. (2015). Ortaokul matematik öğretmenlerinin bilgi iletişim teknolojisi ve psikomotor beceri kullanımlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(1), 93-116.
- Wiesemes, R., & Wang, R. (2010). Video conferencing for opening classroom doors in initial teacher education: Sociocultural processes of mimicking and improvisation. *International Journal of Media, Technology & Lifelong Learning*, 6(1), 28-42. <https://doi.org/10.7577/seminar.2456>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Nowadays, it is known that digital technologies provide various opportunities for mathematics education and the new teacher competencies include technological knowledge in addition to content and pedagogical knowledge (Mishra & Koehler, 2006). However, for the emergency remote teaching period in which the use of digital technologies were important, the current studies indicated that most of the teachers have negative views or attitudes towards the teaching processes in Turkey (Demir et., 2021; Şengil Akar & Kurtoğlu Erden, 2021; Şimşek & Yaşar, 2022; Tican & Toksoy Gökoğlu, 2021). In this, while various qualitative studies indicated that mathematics teachers utilized various digital technologies (video conference systems, enriched ebook, graphic tablets etc.) during emergency remote education, access to technology from a distance and some technological competencies were arguable yet in terms of both infrastructural resources and psychosocial variables (Özdemir Baki & Çelik, 2021; Şimşek, İnam, Özdamar & Turanlı, 2022). In addition, according to Şimşek and Yaşar (2022), the use of mathematics-specific software (dynamic geometry software, computer algebra systems etc.) was below the expectations and most of the mathematics teachers tended to teach with ready-to-use materials like textbooks. In light of these rationales, a survey research is thought to have a strong potential to present the whole picture about instructional preferences of middle school mathematics teachers regarding the remote education in terms of different school types and professional experiences.

The purpose of the current study is to investigate instructional tools and teaching methods that middle school mathematics teachers prefer to use within different periods: face to face education conducted before Covid-19 pandemic, current emergency remote education and any possible distance education in the future.

Method

The study was designed as a survey research, and participants were 250 middle school mathematics teachers selected from 54 cities of Turkey through convenience sampling and snowball sampling techniques. For data collection, an online survey including 25 items was designed by the

authors that were reviewed by various experts from different areas and three mathematics teachers. The data were analyzed through descriptive statistics, and frequency and percentage values regarding the participants' answers were reported.

Results

According to the results, most of the participants used the share-screen and annotate tools on the relevant video conferencing system. Also, nearly two-third of them stated that they utilized the video tool with their webcams, while nearly one-third said they recorded the lessons. On the other hand, findings related to the preferences regarding technological equipment showed that almost half of the participants have used graphic tablets connected to computers. While a majority of the participants had preferred to use physical instructional materials before the pandemic, there was a remarkable increase in the usage rate of enriched e-book and educational websites in the emergency remote teaching period. In addition, it was determined that most of the teachers have preferred to perform question-answer, problem solving based teaching and direct instruction methods in both face to face education and emergency remote teaching periods, and also the use of collaborative learning methods decreased remarkably. While the teachers stated that they preferred mathematical software the least during both the periods of face to face and remote distance education, it was also seen that they would tend to prefer the mentioned tools less in a possible future distance education. Among all the preferences regarding mathematical software, the preliminary answers were mostly on dynamic geometry software. Moreover, the findings showed that middle school mathematics teachers plan to integrate the cooperative learning methods more into their lesson in a possible distance education period for the future.

Discussion and Suggestions for Future Research

Starting from the results, it is seen that middle school mathematics teachers considered EBA as an essential tool mediating their emergency remote education processes, which is consistent with Clark- Wilson, Robutti and Thomas's (2020) findings. Although most of the teachers preferred to use digital instructional tools such as enriched ebooks and educational web resources, mathematical software were least preferred tools for both periods of emergency remote education and a new possible remote education. Considering the possible reasons for this result, it can be argued that most of the teachers might not be capable of the use of mathematical software effectively in their lessons. Among the mathematics teachers who used mathematical software, utilization of dynamic geometry software (DGS) became prominent in which it can be inferred that encouragement of the Ministry of National Education (MoNE [MEB]) for teachers regarding the use of DGS might have an important reason for the teachers' preference (MEB, 2018). At this point, it is suggested that MoNE and universities can organize more in-service training programs to allow teachers to enhance their knowledge and skills regarding the use of mathematical software.

Within the results regarding the tools of video conferencing systems, a considerable part of the teachers did not prefer to record their lessons and use webcams. For the reason of these results, similarly with the findings of Şengil Akar and Kurtoğlu Erden (2021) and Şimşek et. (2022), it can be argued that the mathematics teachers might have concerns about their personal security while using webcams and recording the lessons. In addition to the use of mouse and keyboard, graphic tablets were main equipment for middle school mathematics teachers to create their written mathematical explanations and drawings, that is consistent with the findings of Alabdulaziz (2021), Özdemir Baki and Çelik (2021), Tican and Toksoy Gökoğlu (2021) and Şimşek et. (2022). However, it was seen that the teachers having five or less professional experience preferred to use graphic tablets less than other teachers, while using paper-pencil tools with a camera more than others. It is argued that this result can indicate necessities in which teacher training programs could focus more on development of teachers' abilities regarding the use of technological equipment.

When comparing the teachers' preferences regarding teaching methods in face to face education with emergency remote education, it was determined that the use of group work, performance projects and gamifying methods decreased during remote education. However, it was also revealed that the teachers plan to use the mentioned student centered methods more in a new

possible remote education period for the future. At this point, further in-service training programs might allow teachers to have knowledge and skills to utilize video conferencing systems appropriately for performing student centered instructional methods.

Fiziki Coğrafya Mekânlarında Hayal ve Gerçek

Imagination and Reality in the Physical Geography Environment

Selahattin Akşit¹, Hediye Arzu Gökçe Gündüzoğlu²

¹ Sorumlu Yazar, Dr, Fiziki Coğrafya Anabilim Dalı, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye, aksit@pau.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-9782-0245>)

² Dr, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, arzu.gokce@deu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0003-2675-6482>)

Geliş Tarihi: 10.07.2022

Kabul Tarihi: 16.11.2022

ÖZ

Bu çalışmada coğrafya öğrencilerinin arazi çalışması öncesi ve sonrası eskizlerinden (taslak çizimlerden) elde edilen bilgiler yorumlanarak “milli park ve ekosistem”e ilişkin hayal ve gerçek algılarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Fiziksel çevrenin öğrencilerin kavramsal algılamalarında önemli rolü bulunmaktadır. Öğrencilerin fiziki coğrafya ortamını algılamalarında daha önce yaşadıkları çevreden elde ettikleri bilgi ve kazanımlar etkilidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırma verileri “Arazi Çalışması” dersi kapsamında gerçekleştirilen “Dilek Yarımadası-Büyük Menderes Deltası Milli Parkı” teknik gezisinde öğrencilerin eskiz çizimlerinden elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda arazi çalışması sonrası öğrenci eskizlerin, arazi çalışması öncesine nazaran data detaylı ve kompleks coğrafi olguları içerdiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda coğrafya öğrencilerinin bilişsel algılarının gelişmesine arazi çalışmalarının olumlu katkı sağladığı ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fiziki coğrafya, ekosistem, milli park, mekan, arazi çalışması, eskiz.

ABSTRACT

The study aims to evaluate the information obtained from the sketches (draft drawings) of the geography students before and after the fieldwork and to reveal their imagination and real perceptions about the "national park and ecosystem". The physical geography environment has an important role in students' conceptual perceptions, and the knowledge and acquisitions they have obtained from the environment in which they live are effective in their perception of the physical environment. The phenomenology design, which is one of the qualitative research methods, was used in the research. The research data were obtained from the sketches of the students during the technical trip to the "Dilek Peninsula-Buyuk Menderes Delta National Park" held within the scope of the "Fieldwork" course. The obtained data were analyzed by content analysis technique. As a result of the research, it was determined that the student sketches after the fieldwork included more detailed and complex geographical facts than before the fieldwork. In this direction, it was stated that field studies contributed positively to the development of cognitive perceptions of geography students.

Keywords: Physical geography, ecosystem, national park, environment, fieldwork, sketches.

GİRİŞ

Fiziki coğrafya konularının öğrenciler tarafından anlaşılması eğitimin her kademesinde zor bir durumdur. Fiziki coğrafya içeriğindeki kavramların somut olgu ve olaylar olmalarına karşın algılanmaları çeşitli dönemlerde ve ortamlarda farklı olmuştur. Çünkü tanımları (örneğin tepe/dağ), boyut aralığı (örneğin ada: Grönland/Meis) ve terimlerin birçok yerel adlandırılmaları ya da terimlerin birbirine yakınlığı (jeoekoloji / ekoloji) nedeniyle fiziki coğrafyada kavram geliştirme eğitim ve öğretim içinde zorluklar teşkil etmektedir (Wiegand, 1993; Duman ve Garipağaoğlu, 2021). Piaget'ten günümüze, eldeki kanıtlar fiziki coğrafyada insanların bilgi ve anlayışında ilerleme olsa da çok az olduğunu göstermektedir (Mackintosh, 1999).

Piaget (1929) fiziki coğrafya kavramları üzerine insanların fenomenlerini araştırırken (güneş, ay ve yıldızlar, gece, bulutlar, şimşek, yağmur oluşumu, nehirler, göl ve deniz, ağaçlar, dağlar vb. konuları), insanların erken çocukluk dönemlerdeki insan kaynaklı faktörlere, yani dağların insanlar tarafından yapıldığı, daha sonra fikirlerinin animist yani her nesnenin bir ruhi varlık veya ruh tarafından yönetildiğini kabul ederken, sonraki bölümünde jeofizikle daha uyumlu olarak artificialist (yapaycı), doğanın bir parçası ve doğanın kendi kendini yaptığını ileri sürmüştür.

Mackintosh, Piaget (1929)'den bu yana konu ile ilgili yapılmış çalışmaların bir derlemesinde, fiziki coğrafya kavramları ve özellikleri ile ilgili çok az çalışma olduğunu belirtmiştir (Mackintosh, 1999). Son birkaç yılda, araştırmacılar fiziki coğrafya dışındaki çeşitli alan ve kademelerdeki eğitim çalışmalarında kavram ve doğal dünyanın olgularını anlamak üzerine odaklanmıştır. Bu çalışmaların sonuçları genellikle bilimsel bilgi ile uyumlu olmayan özellikler gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ancak, bir dizi çalışma ve teorik işleyiş, uygun öğrenme ortamı göz önüne alındığında zihinsel eğitim için oluşturulan modeller ile uyumlu olan doğal dünya hakkında bilgi oluşturmak için 5 ila 6 yaş arasındaki çocukların bile yeteneğe sahip olduğunu göstermiştir (Kampeza ve Ravanis, 2009).

Fiziki coğrafya konu ve kavramlarına (nehir, göl, dağ, tepe, ova) yönelik 11 yaş ve altındaki yaş gruplarına yönelik resim tanıma, birebir görüşme, taslak çizme veya resim çizme gibi yöntemler kullanılarak araştırmalar gerçekleştirilmiştir (Dove, vd., 1999; Trend, vd., 2000; Cin ve Yazıcı, 2002). Genel olarak bu araştırmalar göstermiştir ki; fiziki coğrafya konu ve kavramlarının algılanmasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Coğrafi yazılarda da artık "algı", "imaj", "bilgi yapısı", "algılanan mekân", "çevresel algı", "davranışsal çevre", "şema" ve "zihin haritaları" gibi sözcükler iyice yerleşmiştir (Tümertekin ve Özgüç, 2017). Yapılan çalışmalarda özellikle ikincil kaynaklardan öğrenmenin öğrenmeyi engellediği ve zorlaştırdığı vurgulanmıştır (Lunnon, 1979; Warwick, 1987). Çünkü, Dewey'in gösterdiği gibi, algılama tanıma noktasında durur (Mackintosh, 1999). Fiziksel çevrenin öğrencilerin kavramsal algılamalarında önemli rolü bulunmakta olup, öğrencilerin fiziki ortamı algılamalarında yaşadıkları çevreden elde ettikleri bilgi ve kazanımlar etkilidir.

Arazi çalışması, hiç kuşkusuz dünya çapında coğrafya lisans eğitiminin ayrılmaz ve tanınan bir bileşenidir. Yerbilimi çalışmalarının önemli bir parçası olduğu kadar, coğrafya öğretmen adaylarının eğitim çalışmalarının da önemli bir unsurudur. Bu nedenle arazi çalışmaları hem akademisyenlere hem de öğrencilere öğrenme ve öğretme süreçleri esnasında çok önemli fırsatlar sunar (Brendel vd., 2016, Boyle vd., 2003; Dummer, vd., 2008; Higgitt, 1996; Jenkins, 1994; King, 2003; Prentice, 1991). Öğrenen için doğayı anlamının en iyi yolu fiziksel ortamda yapılan açık hava öğrenme etkinlikleridir. Bunun için en önemli araç, fiziksel ve kültürel mekânları birbirinden ayırmadan incelemektir (Akşit vd., 2012).

Araştırmacılar, gelişim aşamalarını (Bosowski 1981; Drumheller 1968) ve kültürel bağlamdan kaynaklanan farklılıkları değerlendirmek için insanlardan dünyanın eskiz haritalarını çizmelerini önermektedir. Ancak araştırmalar, daha çok küçük yaş grubu

öğretmenlerinin eskizleri nasıl ve niçin kullanacakları yönünde yoğunlaşmıştır. Eskiz kullanımı ile alanyazındaki araştırmalarda, Heinz (1984) eskizlerin bir işbirlikçi öğrenme faaliyeti olarak kullanımını tavsiye eder ve Saveland (1978) eskizlerin "bir ölçüm cihazı olarak kabul edilebileceğini belirtmektedir. Her öğrencinin haritası, benzersiz olacağı göz önüne alındığında objektif bir testteki sınıf performansı özetlemek ortalama yüzdeleri kullanabilmek kadar öğreticinin sonuçları özetleyen bir yönteme ihtiyacı vardır (Naomi ve Kon, 1990).

Coğrafyanın araştırma alanlarından biri olan davranışsal coğrafya, çevreyi nasıl algıladığımızın ve düşüncelerimiz ile algılarımızın davranışlarımızı nasıl etkilediğini inceler. Davranışsal coğrafya çalışmalarında coğrafi görünümün nasıl algılandığı meselesi ön plandadır (Belge, 2018) ve birey mekanı algılamak ona bir takım anlamlar yüklemektedir (Gülersoy ve Belivermiş, 2021; Şanlı, 2019; Şanlı, 2021). Türkiye’de davranışsal coğrafya alanında bilinen ilk ampirik çalışma Tunçel’e (2002) aittir ve üniversite öğrencileri tarafından İslam ülkelerinin nasıl algılandığına odaklanmaktadır. Son yıllarda eskizler yardımıyla mekanın algılanmasına yönelik çalışmalar yapılmıştır (Türker vd., 2020, Kaya, 2019, Köşker 2019, Akbaş ve Toros 2016, Temurçin ve Keçeli 2015, Karadağ ve Turut, 2013; Südaş ve Gökten 2012, Taş, 2003).

Eskizlerin bazıları oldukça fazla öğe içerirken, bazıları silik, zayıf imajlar halinde olabilmektedir. Ayrıca, çizimlerde doluluk düzeyi, gerçeğe yakınlık ve haritada yer verilen öğelerin türü de analiz edilebilir. Göz önüne alınabilecek bir diğer özellik haritanın hatalı ve eksik yanları olabilir (Südaş ve Öz, 2018). Çizimlerde sıklıkla karşılaşılan bir hata, mekânın temsili ile ilgili önemli bir ipucu olabilir (Bilgin, 1999).

Coğrafya öğretmen adayları için, öğrencilerin dünyayı nasıl algıladığı hem öğretimin planlanması hem de değerlendirmesi için önemlidir. Öğrencilerin dünyayı nasıl algıladığını belirlemenin yöntemlerinden biri eskiz çalışmalarının kullanılmasıdır (Naomi ve Kon, 1990). Isbel ve Shirley’e (2003) göre eskiz çizmek, önceden öğrenilmiş bazı sözcük ve ifade biçimlerinden daha etkili, yalın ve samimi bir anlatım şeklidir. Öğrenciler çizimlerinde sadece dış dünyaya ilişkin görsel algılarını ortaya koymazlar, aynı zamanda duygusal ve düşünsel yaşamlarıyla ilgili imgelerini, gerçek dünya ile ilgili çelişkilerini, isteklerini, hayal kırıklıklarını, korkularını, sevinçlerini ifade ederek kendi iç dünyalarına dair birçok ipucu verirler. Bu açıdan çizimler öğrencinin günlük, rutin yaşamının bir döngüsü (Schirrmacher, 2002) ve konu ile ilgili bilişsel, duygusal ve sosyal düzeyinin anlaşılmasında önemli bir araç olarak görülebilir (Sadık vd., 2011).

Öğrencilerin çizmiş olduğu eskizler, coğrafi bilgiyi değerlendirmek için potansiyel faydasına rağmen, bir değerlendirme aracı olarak pek kullanılmamıştır. Öğrencilerin öğretim süreci boyunca karşılaştırılmasını sağlayan bu yöntem, sürecin öncesinde ve sonunda duygu ve bilgi dünyalarının nasıl değiştiğinin temsilleri olan eskizlerden net olarak anlaşılabilir (Naomi ve Kon, 1990). Bu kapsamda yapılan çalışmanın amacı arazi çalışması öncesi ve sonrasında coğrafya öğrencilerinin çizmiş oldukları eskizlerden (taslak çizimlerden) elde edilen bilgileri yorumlayarak “milli park ve ekosistem”e ilişkin hayal ve gerçek algılarını ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgular, yaşamdaki olaylar, deneyimler algılar, kavramlar ve durumlar olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada olgu bilime konu olan fenomen coğrafya öğrencilerinin fiziki coğrafya mekanlarındaki hayal ve gerçek algılarıdır. Çalışma sürecinde öğrencilerin fiziki ortam olan “milli park ve ekosistem” kavramının sınıf ortamında ve yazılı kaynaklardan edinilen bilgiler doğrultusunda oluşturduğu algılar ile gerçek yeryüzü şekilleri arasındaki farklılıkların ortaya konulması için arazi çalışması öncesi ve

sonrası “Dilek Yarımadası-Büyük Menderes Deltası Milli Parkı” eskizi çizimleri istenmiştir. Bu teknikle, her hangi bir coğrafi mekânın ekosistem mantığı ve bütünlüğü içerisinde dört boyutlu 4K (hava küre, su küre, taş küre ve canlı küre) coğrafi bakış açısıyla ele alınıp alınmadığı, katılımcıların hayal güçlerini kullanırken 4K coğrafi bakışı yansıtmaları ve ekosistemin farklı unsurlarını doğaçlama olarak bir kâğıda nasıl aktaracakları test edilmek istenmiştir. Katılımcılardan sanatsal bir çizimden çok hayallerindekileri kâğıt üzerine eskiz olarak aktarmaları istenmiştir. Araştırma verileri doğal ortam ve çevresel konularda coğrafya bölümü öğrencilerinin bilgilerini ve farkındalıklarını artırmak amacıyla gerçekleştirilen “Arazi Çalışması” dersi kapsamında “Dilek Yarımadası-Büyük Menderes Deltası Milli Parkı” teknik gezisinde öğrencilerin eskiz çizimlerinden elde edilmiştir. 2021-2022 öğretim yılında Coğrafya programında “Arazi Çalışması” dersine katılan 4’üncü sınıf düzeyindeki 26 öğrencinin “Dilek Yarımadası-Büyük Menderes Deltası Milli Parkı’na ilişkin arazi çalışması öncesi ve sonrası eskiz yapmaları istenilmiştir. Katılımcılara A4 boyutunda beyaz kâğıt verilmiş ve arazi çalışması öncesi hayallerindeki ve sonrası gözlemledikleri milli parka ilişkin çizimleri toplanmıştır.

Arazi çalışması esnasında 5 gözlem noktası (İçmeler, Aydınlık, Kavaklı, Karasu plajları ve Olukdere kanyonu) (Harita 2) aşağıdaki 5 coğrafi bilgi edinme soru kategorileri açısından incelenmiştir. Çalışma sonrası toplanan taslak çizimler her bir katılımcının önceki ve sonraki çizimleriyle eşleştirilmiştir. Eskizlerin analiz edilebilmesi için 3 farklı akademisyenden uzman görüşü alınarak beş tip soru grubu oluşturulmuştur. Coğrafi bilgiyi değerlendirme soru kategorileri araştırma alanına uyarlanmış ve her birinin örneği aşağıda özetlenmiştir.

1. Dilek Yarımadası örneğinde milli parkların önemi
 - İn-situ koruma alanlarından milli park kavramı sembol, çizim veya not olarak nasıl yansıtılmış?
2. Dilek yarımadası milli parkı adlandırılmasının coğrafi nedenleri (Kalamaki, Dilek Yarımadası, Güzelçamlı)
 - Milli parkı adını veren fiziki coğrafya unsurlarından Samson dağındaki en yüksek tepe olan Dilek Tepe, deltayı adını veren Büyük Menderes ve beşeri-kültürel unsurlardan Yunanca adlandırma Kalamaki çizimlere yansımış mı?
3. Dilek Yarımadası Milli Parkı’nda insana ilişkin kültürel öğelerinin çizimlere yansımaları.
 - Park içerisinde ekosistemin parçası olan insana ilişkin kültürel öğelerden işaretler var mı? Nasıl ve ne yoğunlukta?
4. Plajların coğrafi farkları (kumsal boyutları, derinliği, kum veya çakıl büyüklükleri, ağaçlık gölgelik alanların yakınlığı ve uzaklığı, karasal ekosistemdeki vejetasyon çeşitliliği vb.)
 - Kumsallar arası fiziksel büyüklüklere (genişlik ve uzunluk) ilişkin farklılıklar ne düzeyde yansıtılmış?
 - Kum ve çakıl büyüklüklerine ilişkin farkındalıklar belirgin mi ve ne tür benzerlik, farklılıklar göze çarpmaktadır?
 - Plajlardaki karasal ekosistemin öğeleri ne şekilde yansıtılmış? Vejetasyon ve hayvanları oluşturan unsurların farklılıkları (tek tip bitki örtüsü mü mevcut yoksa kavak, çam, meşe vb.) gözlemleniyor mu? Nasıl?
5. Turistlerin plaj seçimindeki coğrafi unsurlar (sosyo-ekonomik farklılık, coğrafi uzaklık, plaj özellikleri, işletme kalitesi vb.)

Arazi çalışmasına katılan öğrencileri gününbirlik turist olarak kabul edecek olursak;

 - Plajın fiziksel ve doğal yapılarındaki farklılıkları ne ölçüde yansıtabilmişler?
 - Plajlardaki beşeri ve işletmelere ilişkin unsurlar nasıl yansıtılmış?
 - Plajlar arası coğrafi uzaklıklar doğru yansıtılmış mı (gerçeğe yakınlık açısından)?
 - Plajlardan yararlananların sosyo-ekonomik farklılıkları çizimlerine yansımış mı? Yansımışsa nasıl?

Çalışma kapsamında öğrencilerin yaptıkları eskizler, yukarıdaki soruların içerdiği veriler bağlamında incelenmiştir. Eskizlerde yer alan her bir öge, ilgili tabloda hangi katılımcıların eskizlerinde yer aldığı kodlanarak belirtilmiştir. Tablolarda frekans değerleri ve toplam katılımcıya göre yüzde değerleri arazi çalışması öncesi ve sonrası eskizlerdeki değişimlerin gözlenebilmesi adına eklenmiştir.

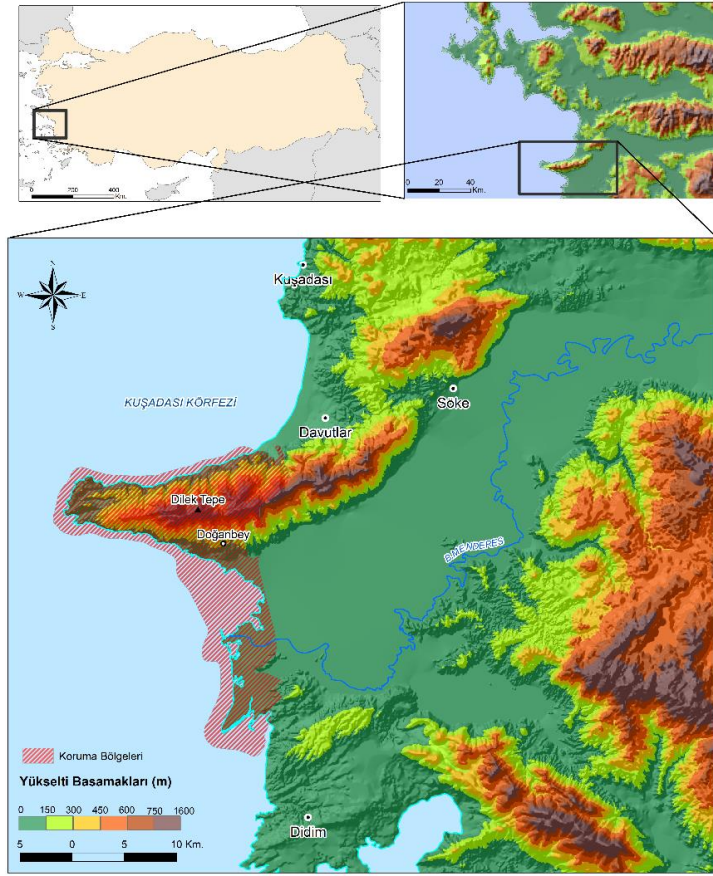
ARAŞTIRMA ALANI

Aydın ilinde sınırları Kuşadası, Söke ve Didim ilçe sınırları içerisinde yer alan Milli Park toplam 27.598 hektar bir alana sahiptir (Harita 1). Bu alanın 10.908 hektarı 1966 yılında Milli Park ilan edilen Dilek Yarımadası'na aittir. Yarımada'nın güneyinde yer alan Büyük Menderes Deltası 1994 yılında Milli Park'a dahil edilmiş olup; 16.690 hektar alana sahiptir. Dilek Yarımadası ve Büyük Menderes Deltası ulusal açıdan olduğu kadar uluslararası açıdan da önem taşımaktadır.

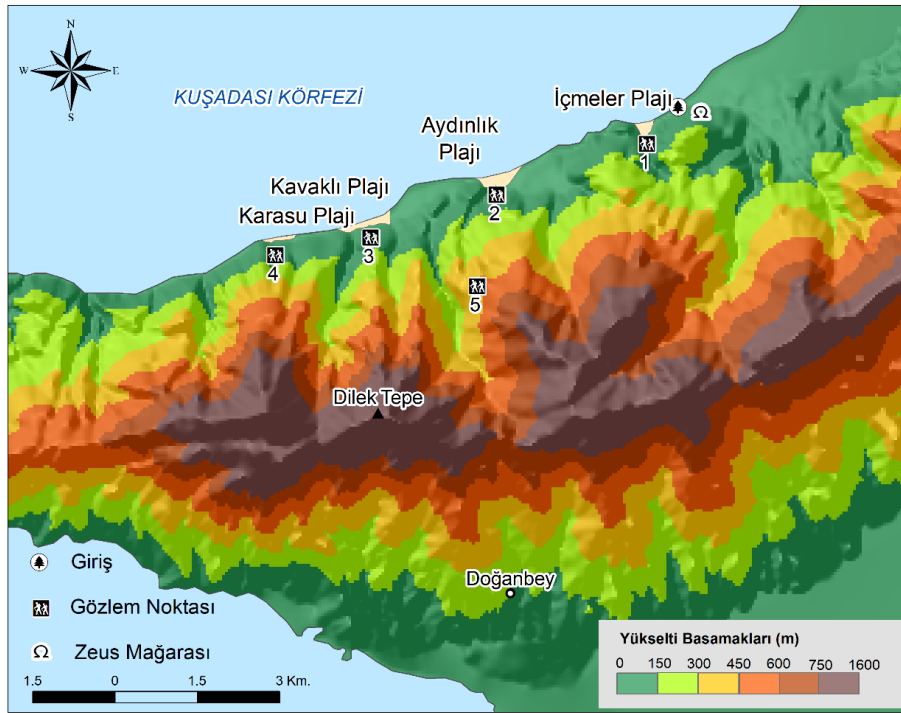
Milli Park, uluslararası öneme sahip "A Sınıfı Sulak Alan" özelliği taşımaktadır. Milli Park sınırları içerisinde yer alan Dilek Yarımadası, Akdeniz Flora Bölgesine ve Avrupa Sibiryaya Flora Bölgesine ait elementler içermesi bakımından önemli biyorezerv alanlarındandır. Bu çeşitlilikten dolayı Dilek Yarımadası ve Büyük Menderes Deltası Milli Parkı, Avrupa Konseyi tarafından "Flora Biogenetik Rezerv Alanı" kabul edilmiştir.

Dilek Yarımadasının hemen güneyinde bulunan Büyük Menderes Deltası'nın en önemli su kaynağı, 584 km. uzunluğundaki Büyük Menderes Nehri'dir. Delta, lagün ile tuzcul bataklıklar ve çamur düzlüklerini kapsayan taşkın alanlar niteliğinde sulak alandır. Bitki ve hayvan çeşitliliğinin yanı sıra doğal kara alanı ve onu çevreleyen sualtı zenginliklerine sahip bir delta ve bütün bunları çevreleyen tarihi ve kültürel zenginliklere sahip bir doğa harikasıdır (Göney,1985). Bu entegre sistem içerdiği biyolojik çeşitlilik, nesli tükenmek üzere olan canlılar ve endemik türlerden dolayı uluslararası öneme sahip olmakla birlikte, Ramsar Sözleşmesi, Bern Sözleşmesi, Rio Sözleşmeleri ve Barselona Konvansiyonu kararı ile korunmaktadır (URL 1).

Çalışmanın 5 farklı gözlem noktasını: Dilek Yarımadası Büyük Menderes Deltası Milli Parkı içerisindeki İçmeler, Aydınlık, Kavaklı ve Karasu plajları ve Milli Park alanı içerisindeki yer alan 18 km uzunluğundaki Olukludere Kanyon'u oluşturmaktadır (Harita 2).



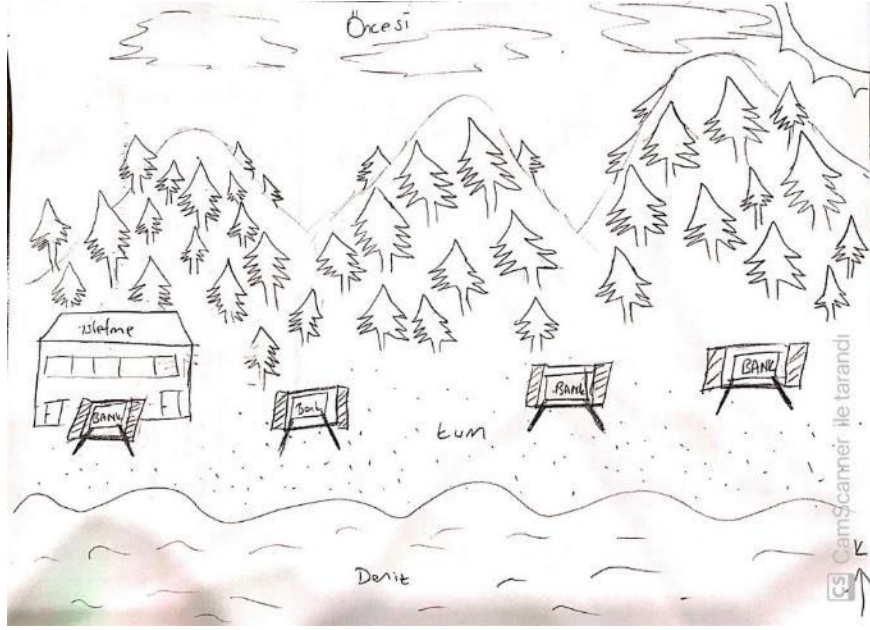
Harita 1. Dilek Yarımadası-Büyük Menderes Deltası Milli Parkı Lokasyon Haritası



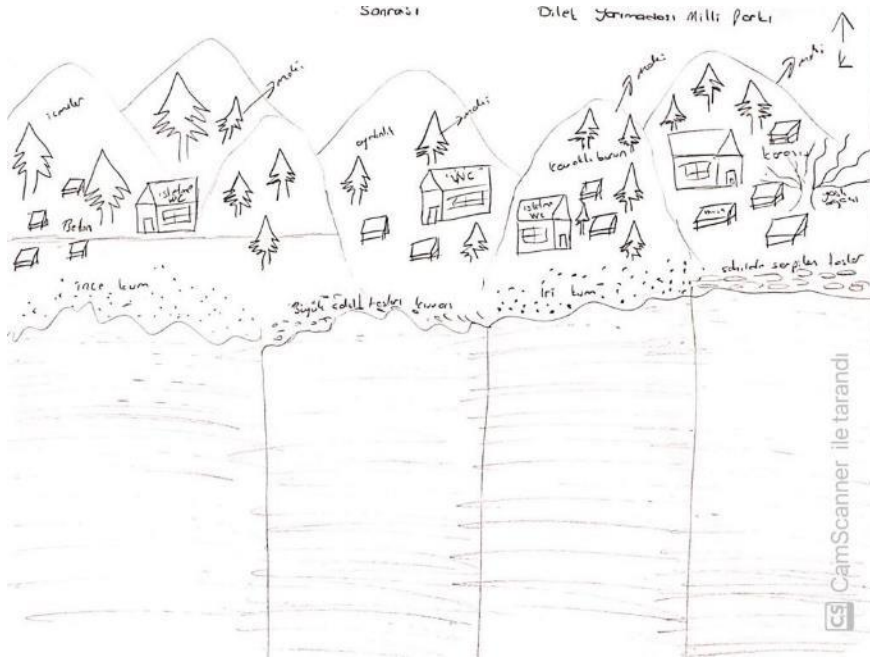
Harita 2. Dilek Yarımadası-Büyük Menderes Deltası Milli Parkı Plajları

BULGULAR

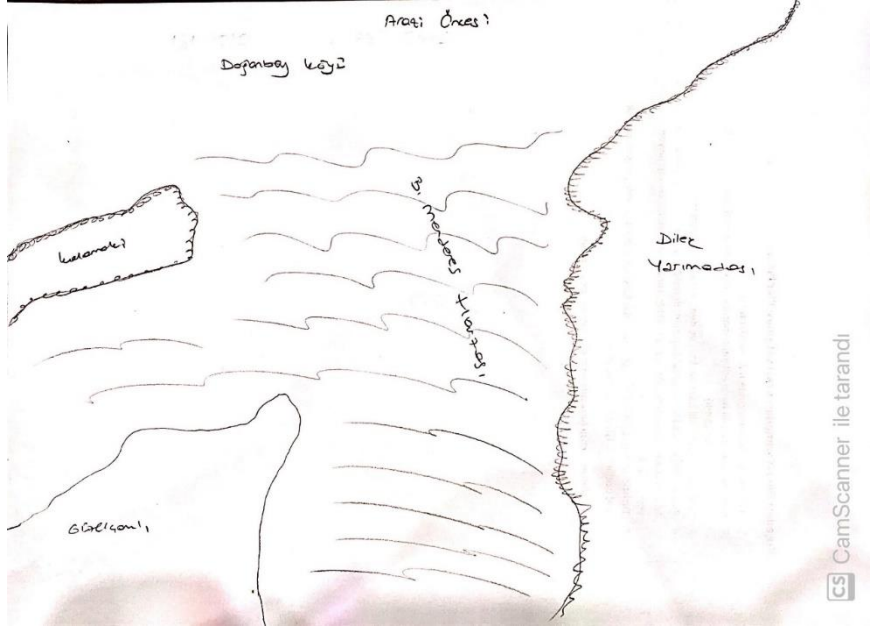
Arazi çalışması gerçekleştirilen saha ile ilgili çizim istenmesi karşısında katılımcıların ilk tepkisi şaşkınlıktı, ama sonrasında arazi çalışması öncesi ve sürecinde dikkatlerini çekmenin bir aracı oldu. Arazi çalışması öncesinde yapılan çizimler ayrıntıdan uzak, insan etkisinden söz edilemeyecek kadar sadeydi. Buna karşılık, arazi çalışması sonrası çizilmiş resimler çok çeşitli ve kendine özgü olmakla birlikte, genellikle etkileyici daha düzgün, detay ve doğruluk derecesi ile mevcut durumu daha yakın bir benzerlikle yansıtmıştı. Katılımcıların eskiz haritalarının bazı örnekleri Şekil 1- 6 arası sunulmuştur.



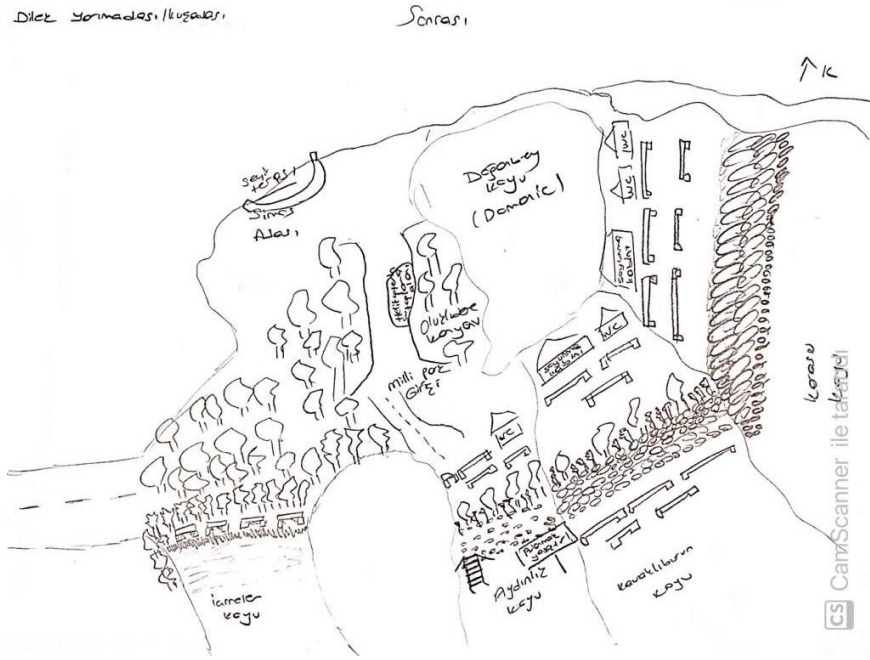
Şekil 1. Arazi çalışması öncesi K3



Şekil 2. Arazi çalışması sonrası K3



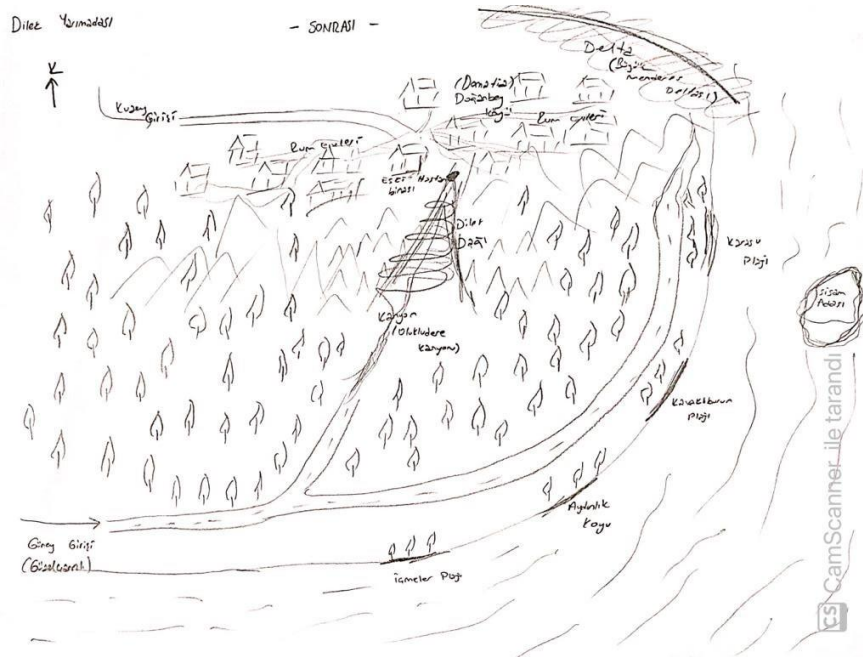
Şekil 3. Arazi çalışması öncesi K6



Şekil 4. Arazi çalışması sonrası K6



Şekil 5. Arazi çalışması öncesi K22



Şekil 6. Arazi çalışması sonrası K22

Aynı anda öğrencilerin taslaklarını (eskiz) her yönden değerlendirmek imkânsız olduğu için, her seferinde tek bir yöne ya da soruya odaklanılmasına karar verilmiştir. Dersin yürütücüsü tarafından hâlihazırda öğrencilerin cevaplarını bildikleri kabul edilen bazı sorular tasarlanmıştır. Örneğin, bizim çalışmamızda dönem başında “Dilek Yarımadası-Büyük Menderes Deltası Milli Parkı” arazi çalışması olacağını planlanmış ve “Ekosistem” kavramı Biyocoğrafya, Doğal Kaynakların Korunması ve Ekosistemler derslerinde sınıfta konu olmuştur. Bu nedenle öğrencilerin kişisel olarak ön bilgileri var olarak kabul edilmiştir.

Çalışma kapsamında katılımcıların Dilek Yarımadası-Büyük Menderes Deltası Milli Parkı'na ilişkin yapmış oldukları eskiz çizimler beş ana başlık altında değerlendirilmiştir.

4.1. Dilek Yarımadası örneğinde milli parkların önemine dair bulgular

Öğrencilerin çalışma alanında yapmış olduğu çizimlerde, sahadaki milli park alanını arazi çalışması öncesinde ve sonrasında nasıl ifade ettikleri incelenmiştir (Tablo 1). Arazi çalışması öncesinde 19 katılımcı milli park alanını çizimlerinde göstermezken 1 katılımcı çizim ile 6 katılımcı ise “Milli Park” ifadesini kullanarak belirtmiştir. Arazi çalışması sonrasında ise katılımcılar arasında milli park ile ilgili kavramları sembolle ifade eden olmamıştır. Milli park ifade edilirken daha çok ağaç çizmişlerdir. Bu şekilde ifade edenler sahanın milli park olduğunu belirten bir yazı da yazmışlardır. Katılımcılardan 8 kişi herhangi bir şekilde milli parkı ifade etmemiştir. Arazi çalışmasında yer alan 8 katılımcı ise sadece “Giriş” ifadesini kullanmış ancak neyin girişi olduğuna dair ek açıklama yapmamıştır. Öncesi çizimlerde katılımcıların yarısından fazlasının “Milli Park”ı haritalarına dahil etmediğinin farkında olmak, öğretime nereden başlayacağına karar vermesi gereken bir öğretmen için yararlı bir bilgidir (yani, ekosistemlerin korunmasında milli parkların önemini gözden geçirilmesi faydalı olabilir). Sonrası çizimlerde ise “Milli Park” neredeyse tüm katılımcıların haritalarının bir özelliği haline gelmiştir. Öğrencilerin çizimlerinin karşılaştırılması arazi çalışmasının “Milli Park” hakkında etkili öğretimin bir göstergesidir. Öğrencilerin arazi çalışması sonrasında yaptığı çizimlerde benzer öğelerin yer alması, onların bilgi edindiklerini gösterir.

Tablo 1. İn-Situ Koruma Alanlarında Milli Park Kavramı

Kategori	Katılımcı	Öncesi		Sonrası	
		%	f	Katılımcı	% f
<i>Sembol</i>		0	0		0 0
<i>Çizim</i>	14	4	1	3, 4, 6, 14, 16, 18, 20, 22, 25	35 9
<i>Yazı</i>	1, 4, 8, 9, 16, 24	23	6	1, 3, 6, 9, 11, 16, 19, 20, 26, 27	38 10
<i>Sadece "Giriş" diyerek</i>		0	0	7, 8, 12, 14, 15, 18, 24, 25	31 8
<i>İfade edilmemiş</i>	2, 3, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28	73	19	2, 4, 5, 7, 10, 21, 23, 27	31 8

4.2. “Dilek Yarımadası Milli Parkı” adlandırılmasının coğrafi nedenleri

Yapılan çizimlerde Milli Park çevresindeki isimlendirmelerin öğrencilerin çizimlerine ne ölçüde yansıdığına dair değerlendirmeler yapılmıştır. Arazi çalışmasından önceki çizimlerde 1, sonraki çizimlerde 5 katılımcı Milli parka adını veren fiziki coğrafya unsurlarından Samson dağındaki en yüksek tepe olan Dilek Tepe'ye yaptığı çizimlerde yer vermiştir. Deltayı adını veren Büyük Menderes Nehri'ni ise önceki çizimlerde 3 sonrasında yapılan çizimlerde 7 katılımcı belirtmiştir. Beşeri – kültürel unsurlardan Rumca adlandırma “Kalamaki” koyuna arazi çalışmasından önceki çizimlerde 2 katılımcı yer verirken sonraki çizimlerde bu isme rastlanmamıştır. Arazi çalışması öncesinde yapılan çizimlerde 22 katılımcı, sonrasında yapılan çizimlerde ise 19 katılımcı bu adlandırmaların hiçbirinden bahsetmemiştir (Tablo 2).

Tablo 2. Fiziki ve Beşeri Coğrafya Unsurlarının Çizimlere Yansıması

Kategori	Öncesi			Sonrası		
	Katılımcı	%	f	Katılımcı	%	f
Dilek Tepe	2	4	1	2, 9, 22, 25, 26	1	5
Büyük Menderes Nehri	2, 9, 21	12	3	2, 4, 9, 22, 25, 26, 27	2	7
Kalamaki	6, 24	8	2		0	0
Hiçbirini Kullanmayan	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 26, 27, 28	85	22	1, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 28	7	1
					3	9

4.3. Dilek Yarımadası Milli Parkı'nda insana ilişkin kültürel öğelerinin çizimlere yansıması

İnsana dair kültürel öğelerin çizimlere yansıması açısından değerlendirildiğinde katılımcıların seyir terası, tuvalet, havuz, banklar, kafeterya, ziyaretçi evi, müze gibi mekânlar ile Doğanbey köyü gibi yerleşimlere yer verdiği görülmektedir (Tablo 3). Katılımcılar arasında 19 kişi Doğanbey köyüne çizimlerinde yer vermiştir. İşletme, kale ve ev gibi unsurlara önceki çizimlerde rastlanmaktadır. Arazi çalışması sonrasında bu unsurlardan kale, çalışma alanı yakınlarında gözlemlenmediği için çizimlere yansımamıştır. İşletme ve ev gibi unsurlar ise sonraki çizimlerde spesifik olarak yer almıştır.

Tablo 3. İnsana İlişkin Kültürel Öğelerin Çizimlere Yansıması

Kategori	Öncesi			Sonrası		
	Katılımcı	%	f	Katılımcı	%	f
Seyir terası		0	0	1, 6, 23	12	3
Doğanbey Köyü	6, 1	8	2	1, 2, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 28	65	17
Tuvalet	14	4	1	3, 6, 28	12	3
Havuz		0	0	4, 9	8	2
Banklar	3, 7, 8, 19, 27	19	5	3, 4, 6, 7, 16, 18, 19, 27	31	8
Müze		0	0	9, 24	8	2
Kafeterya	8, 14	8	2	14	4	1
Ziyaretçi Evi		0	0	20, 21, 24	12	3
İşletme	3, 9, 22	12	3		0	0
Kale	4, 12, 25	12	3		0	0
Ev	11, 12, 20, 25	15	4		0	0
Yok	1, 2, 5, 16, 18, 21, 23, 24, 26, 28	38	10	5, 8	8	2

4.4. Plajların coğrafi farkları

Plajların coğrafi farklarına ilişkin değerlendirme; kumsal boyutları, derinliği, kum veya çakıl büyüklükleri, ağaçlık gölgelik alanların yakınlığı ve uzaklığı, karasal ekosistemdeki vejetasyon çeşitliliği vb. şeklinde irdelenmiştir. Arazi çalışmasında yapılan çizimler kumsalların boyutlarına ilişkin değerlendirilmiştir (Tablo 4). Çalışma sahasına ziyaretten önce yapılan çizimlerde 24 katılımcı kumsalların boyutuna ilişkin herhangi bir bilgi vermezken 2 kişi nokta ile kumsal alanlarını işaretlemiştir. Arazi çalışması sonrasında yapılan çizimlerde ise 8 kişi çizimlerinde kumsalların genişlik ve uzunluğuna dair bilgi aktarmazken, 4 öğrenci körfez üzerinde nokta ile belirtmiştir. Sadece 2 katılımcı kumsalların uzunluğuna dair bilgi aktarmıştır. 4 öğrenci ise kumsalları güzergâh üzerinde değil birbirinden bağımsız olarak şematize etmiştir. Genel olarak öğrenciler plajları genişlik ve uzunluk kavramlarını dikkate almadan çizmiştir.

Tablo 4. Kumsallara İlişkin Fiziksel Özelliklerin Çizimlere Yansıması

Kategori	Öncesi		Sonrası	
	Katılımcı	% f	Katılımcı	% f
Nokta ile ifade	1, 2	8 2	2, 8, 11, 15	15 4
Kısmen ilişki kurulmuş		0 0	3, 4, 6, 12, 14, 28	23 6
Kumsallar belirtilmemiş	3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28	9 24 2	5, 19	8 2
Bağımsız kumsallar		0 0	7, 10, 15, 21	15 4
Mesafe bilgisi		0 0	20, 24	8 2
Farklılık yok		0 0	1, 9, 18, 22, 23, 25, 26, 27	31 8

Kumsallardaki materyal boyutunun çizimlere yansıması açısından değerlendirildiğinde arazi gözlemlerinden önce yapılan çizimlerde 24 katılımcı bu tür bilgilere yer vermezken 2 katılımcı kumsal alanlarda farklı boyutta materyalleri ifade etmiştir. Arazi gözlemlerinden sonraki çizimlerinde 15 kişi kumsallardaki materyal boyutunu ifade ederken 11 kişi sadece koyların isimlerine yer vermiştir (Tablo 5). Bu aşamada koylarla ilgili farkındalığın yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 5 Kumsaldaki Kum ve Çakıl Boyutlarına İlişkin Farkındalık

Kategori	Öncesi		Sonrası	
	Katılımcı	% f	Katılımcı	% f
Farkındalık var	14, 18	8 2	1, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 14, 16, 18, 21, 23, 24, 27, 28	58 15
Bilgi yok	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28	92 24	2, 5, 8, 11, 12, 15, 19, 20, 22, 25, 26	42 11

Plajlarda yer alan karasal ekosistemler açısından yapılan arazi öncesi ve sonrası çizimler incelendiğinde bitki örtüsü varlığının her iki çizimde de yer alma oranı yüksektir (Tablo 6). Arazi çalışması öncesi çizimlerde 21, sonrası çizimlerde 22 öğrenci sahadaki bitki örtüsü varlığına dair verileri çizimlerine aktarmıştır. Sadece 7 öğrenci mekânda gözlemledikleri bitki

türlerini isim olarak belirtmiştir. Yapılan çizimlerde 2 katılımcı ağaç türlerini iğne yapraklı ve geniş yapraklı türler olarak şekille ifade etmiştir.

Tablo 6. Plajlardaki Karasal Ekosistem Öğelerinin Çizimlere Yansıması

Kategori	Öncesi		Sonrası	
	Katılımcı	% f	Katılımcı	% f
Tek tip ağaç	1, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28	8 2 1 1	1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28	8 2 5 2
Ağaç türü yazılmış	9, 2	8 2	8, 9, 11, 15, 20, 26, 28	2 7 7
Ağaç türü şekille ifade edilmiş	12, 21	8 2	11, 18	8 2
Gözlemlenmiyor	2, 6	8 2	2	4 1

4.5. Turistlerin Plaj Seçimindeki Coğrafi Unsurlar

Turistlerin plaj seçimindeki sosyo-ekonomik farklılık, coğrafi uzaklık, plaj özellikleri, işletme kalitesi vb. açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Öğrenciler tarafından yapılan çizimlerde plajların doğal yapılarına ilişkin farkındalık düzeyleri incelendiğinde arazi çalışmasından önce yapılan çizimlerde bu konuda farkındalığın çok düşük olduğu, 21 katılımcının çizimlerinde bu tür öğelere yer vermediği tespit edilmiştir. Sonrasında yapılan çizimlerde ise 2 öğrenci koylarla ilgili herhangi bir bilgi değinmezken 21 öğrenci koyların isimlerine dair bilgi aktarmıştır. 15 öğrenci ise koyların taşlılık kumluluk durumlarını da belirtmiştir (Tablo 7).

Tablo 7. Plajların Fiziksel ve Doğal Yapılarındaki Farklılıkların Yansıması

Kategori	Öncesi		Sonrası	
	Katılımcı	% f	Katılımcı	% f
Kumlu/taşlı	14, 18	8 2	1, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 14, 16, 18, 21, 23, 24, 27, 28	58 15
İsim	1, 2, 24	12 3	2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28	81 21
Veri yok	3,4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28	81 21	5, 19	8 2

Bunların yanında plajlarda yer alan beşeri ve işletmelere ilişkin unsurların çizimlere yansıması incelenmiştir (Tablo 8). Öğrenciler tarafından yapılan çizimlerde seyir terası, işletme, tuvalet, havuz, soyunma kabini, bank, müze, yürüyüş yolu, şemsiye, ziyaretçi evi, şezlong gibi birçok plajlarda gözlemlenen unsura değinilmiştir. Arazi çalışmasından önce yapılan çizimlerde 17 katılımcı bu unsurlardan hiçbirine çizimlerde yer vermemişken sonraki çizimlerde sadece 2 katılımcı beşeri işletme unsurlarını çizimlerine yansıtmamıştır. Arazi çalışması sonrasında yapılan çizimlerde şezlong ve araba çizimlere yansırken sonraki çizimlerde bu unsurlara rastlanmamıştır. Bu unsurlardan en çok banklar, tuvalet ve Milli Park içinde yer alan tesislerden bahsedilmiştir.

Tablo 8. Plajlardaki Beşeri ve İşletmelere İlişkin Unsurların Yansıması

Kategori	Öncesi			Sonrası		
	Katılımcı	%	f	Katılımcı	%	f
Seyir Terası		0	0	1, 23	8	2
İşletme	3, 8, 14, 22	15	4	3, 15, 21, 22, 25	23	6
Tuvalet	14	4	1	3, 6, 19, 28	15	4
Havuz		0	0	4, 9	8	2
Soyunma Kabini		0	0	6	4	1
Bank	3, 7, 8, 19, 27	19	5	3, 4, 6, 7, 14, 16, 19, 24, 27	35	9
Müze		0	0	9,24	8	2
Yürüyüş Yolu		0	0	9	4	1
Şemsiye	5, 14, 15, 19, 22	19	5	11, 12	8	2
Ziyaretçi Evi		0	0	21	4	1
Şezlong	7, 14, 15, 19, 22	19	5		0	0
Araba	7, 14, 15	12	3		0	0
İfade Yok	1, 2, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 16, 17, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 28	65	17	1, 23	8	2

Yapılan çizimlerde plajlar arası coğrafi uzaklıklar arazi çalışması öncesindeki çizimlerde ifade edilme oranı oldukça düşükken sonrasında bu oran artmıştır (Tablo 9). Arazi çalışması sonrası çizimlerde 15 katılımcı söz konusu durumu doğru yansıtırken 8 çalışmada mekânsal ilişki kurulmadan yansıtılmıştır. 1 çalışmada nokta ile ifade edilirken 2 çalışmada ise koylara dair bir bilgi verilmemiştir.

Tablo 9. Plajlar Arasındaki Coğrafi Uzaklıkların Yansıması

Tema	Öncesi			Sonrası		
	Katılımcı	%	f	Katılımcı	%	f
İfade edilmiş	24, 18	8	2	3, 4, 6, 8, 11, 12, 15, 18, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 28	58	15
Kopuk ifade	14	4	1	1, 7, 9, 10, 14, 16, 21, 23	31	8
Noktasal	1,2	8	2	2	4	1
İfade yok	3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28	81	21	5, 19	8	2

Yapılan çizimlerde plajlardan yararlanan kesimin sosyo-ekonomik durumunu ifade edecek unsurlar çizimlere yansımamıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Coğrafya öğrencilerinin Kuşadası-Dilek Yarımadası Milli Parkı örneğinde arazi çalışması öncesi ve sonrası eskizlerinden elde edilen bilgileri karşılaştırarak hayal ve gerçek algılarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmanın sonucunda, öğrencilerinin arazi çalışması sonrasında bilişsel algılarının geliştiği tespit edilmiştir. Şöyle ki, arazi çalışması öncesinde öğrenci çizimlerinde daha az fiziki ve beşeri unsurlara eskizlerde yer verilmiştir. Öğrenciler, çizimlerinde genel bir eğilim olarak, bu sahayı ormanlık alan içindeki sahil olarak tasvir etmiştir. Hatta bazı öğrencilerin saha içerisinde yer almayan öğeleri eskizlerinde resmettiği (örneğin, kale , bungalov ev gibi) görülmüştür. Arazi çalışması sonrasında yapılan çizimlerde ise sahaya ait kompleks fiziki coğrafi öğeler ve beşeri yapılar eskizlerde ayrıntılı olarak yer almaktadır. Bu anlamda Kuşadası-Dilek Yarımadası Milli Parkı'na gerçekleştirilen arazi çalışması öğrencilerin bilişsel algılarını geliştiren bir faktördür. Naomi ve Kon (1990) göre de gerçek öğrenme yaşantıları öğrencilerin zihinsel dünya haritalarındaki imge ve öğelerin zenginleşmesinde önemli rol oynamaktadır.

Akşit vd., (2012), doğayı anlamak için en önemli araç olarak fiziksel ve kültürel mekânları bir arada incelemenin önemine vurgu yapmıştır. Arazi çalışması öncesi öğrencilere verilen “Kuşadası Dilek Yarımadası Arazi Çalışması Planı”na göre öğrencilerden fiziksel ve kültürel öğeleri bir arada incelemeleri-gözlemlenmeleri istenmiştir. Nitekim arazi çalışması sonrasında yapılan çizimlerde öğrencilerin hem fiziki hem de kültürel unsurlara yönelik farkındalıkları ve bu öğeleri çizimlerine yansıtma oranlarında artış gözlemlenmiştir.

Araştırma kapsamında yapılan arazi çalışması öğrencilere coğrafya öğretimde aktarılan bilgilerin özümsemesi ve değerlendirilmesinde kullanılanabilecek bir yöntemdir. Yapılan araştırmada arazi çalışması sonrasında öğrencilerin duygu ve bilgi dünyalarının nasıl değiştiği taslak resimlerde açıkça ortaya konulmuştur. Saveland (1978) eskizlerin bir değerlendirme yöntemi olarak kullanımının öğrencileri tanımada detaylı ve işlevsel bir ölçme aracı olduğunu iddia etmektedir. Bu araştırmada bu söylemi destekleyen bulgulara rastlanılmış, coğrafya öğrencilerin bilişsel gelişimleri eksizler aracılığıyla ayrıntılı olarak ölçülmüştür.

Arazi çalışmaları süresince uygulanan bu tür etkinlikler belirli bir grup öğrencinin fiziksel ve kültürel mekan hakkında bildiklerini keşfetmeleriyle sınırlı değildir. Yalnızca lisans düzeyi değil daha alt öğrenim kademelerindeki coğrafya konularının öğretilmesi esnasında eskiz çalışmalarının kullanılmasının çeşitli yolları vardır. Örneğin, bir öğretmen öğrencilerinden kendi mahallesinin krokisini veya ülkesinin haritasını çizmelerini isteyebilir ya da başka bir öğretmen biraz hayal gücü ile öğrencilerinden I. Dünya Savaşı öncesi ve sonrası Avrupa haritaları çizmelerini isteyebilir, hatta bir uzay ve gezegen sistemi çizmeleri istenebilir, yani eskizler hemen her yaş grubu ve farklı dersler için kullanılabilir.

Bir öğrencinin taslak çizimi içinde bir yeri (mekânı) dahil etmesi o mekânın biraz bilindiğinin açık bir göstergesidir. Ancak, bir mekânı hariç tutması mutlaka bu mekan hakkında bilişsel düzeyinin çok zayıf olduğunu göstermez. Böylece, eskizler ve krokiler diğer değerlendirme formlarını değiştirmeniz gerektiğini iddia etmemektedir. Aksine, daha geleneksel coğrafi bilgiyi değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra bu yöntemin tamamlayıcısı olarak kullanılması gerektiği düşünülmektedir.

Bu çalışma öğrencilerden toplanan eskizlerden elde edilen verileri sıralama ve özetleme için kolay bir yöntem sunarak, öğrencilerin bilişsel algı düzeyinin belirlenmesi için bu tekniğin daha sık kullanılması gerektiğinin önemini ortaya koymuştur. Ayrıca arazi çalışmalarının öğrencilerin bilişsel algılarının gelişmesindeki etkinliğini ölçmek için ana hatlarıyla bir çerçeve sunmuştur. Bu nedenle gelecekte yapılacak araştırmalara bir yol haritası olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, Y. ve Toros, S. (2016). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının coğrafi bilgi kaynakları ve zihin haritalarındaki dünya imajları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 21(36), 201-224.
- Akşit, S., Akşit, F. ve Kayacılar, C. (2012). Geography Teaching Without Walls. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 4487–4492.
- Belge, R. (2018). Denizli Kent Kimliğini Oluşturan Coğrafi Ögeler. *Ege Coğrafya Dergisi*, 27 (2), 167-181.
- Bilgin, N. (1999). *Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar*. Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir.
- Bosowski, E.F. (1981). The Formation of Cognitive Images of the World: An Analysis of Sketch Maps, Unpublished dissertation, University of Colorado, Boulder.
- Boyle, A., Conchie, S., Maguire, S., Martin, A., Milsom, C., Nash, R. ve Wurthmann, S. (2003). Fieldwork is good? The student experience of field courses. *Planet Special Edition*, 5, 48–51.
- Brendel, N., Aksit, F., Aksit, S. ve Schrüfer G. (2016) Multicultural group work on field excursions to promote student teachers' intercultural competence, *Journal of Geography in Higher Education*, 40:2, 284-301.
- Cin, M. ve Yazici, H. (2002) The influence of direct experience on children's ideas about the formation of the natural scenery. *International Research in Geographical and Environmental Education*, v.11, no.1, 2002, p.5-14 (ISSN: 1038-2046)
- Dove, J. E., Everett, L. A. ve Preece, P. F. W. (1999). Exploring a hydrological concept through children's drawings. *International Journal of Science Education*, 21(5), 485-497.
- Drumheller, S. J. (1968). Conjure up a map - A crucial but much neglected skill. *Journal of Geography*, 67(3), 140–146.
- Duman, C. & Garipağaoğlu, N. (2021). Ekoloji'nin Gelişim Süreci ve Coğrafi Ekoloji. 2. *İstanbul Uluslararası Coğrafya Kongresi*, 17-18 Haziran 2021. İstanbul
- Dummer, T. J. B., Cook, I. G., Parker, S. L., Barrett, G. A., ve Hull, A. P. (2008). Promoting and assessing 'deep learning' in geography fieldwork: An evaluation of reflective field diaries. *Journal of Geography in Higher Education*, 32, 459–479. doi:10.1080/03098260701728484
- Göney, S. (1985). *Büyük Menderes Bölgesi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Gülersoy, A.E. ve Belivermiş, H. (2021). Ekolojik Psikoloji. N. Özgen & E.M. Ertürk (Eds.), *Psikocoğrafya içinde* (s.33-63). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Heinze, E. (1984). Seeing the world: a cartographic route to global perspectives. *Social Studies Review*, 24 (1)
- Higgitt, M. (1996). Addressing the new agenda for fieldwork in higher education. *Journal of Geography in Higher Education*, 20, 391–398. doi:10.1080/03098269608709382
- Isbel, T. R. ve Shirley, C. R. (2003). *Creativity and the arts with young children*. Canada: Delmar Learning.
- Jenkins, A. (1994). Thirteen ways of doing fieldwork with large classes/more students. *Journal of Geography in Higher Education*, 18, 143–154.10.1080/03098269408709250

- Kampeza, M. ve Ravanis, K. (2009) Transforming there presentations of preschool-age children regarding geophysical entities and physical geography. *Review Of Science, Mathematics And ICT Education*, 3(1), 141-158.
- Karadağ, A. ve Turut, H. (2013). Üniversite öğrencilerinin kentsel çevre algısı üzerine bir araştırma: İzmir örneği. *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 11(1), 31-51.
- Kaya, T. A (2019) Üniversite öğrencilerinin zihinsel haritalarında kentin imajı Düzce örneği. *Tasarım Kuram* 15(28),165-178.
- King, H. (2003). Enhancing fieldwork quality through pedagogic research. *Planet Special Edition*, 5, 46-47.
- Köşker, N (2019). Öğretmen adaylarının zihin/ taslak haritalarına göre Türkiye'nin çevresindeki ülkeler, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* ,50, 324-358.
- Lunnon, A.J. (1979). A further case for the visual. *Geographical Education* 3, 331-9.
- Mackintosh, M, (1999). Children's Views in Physical Geography. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 8(1), 69-72.
- Naomi, W. ve Kon, J. H. (1990). Assessing geographic knowledge with sketch maps, *Journal of Geography*, 89 (3), 123-129.
- Piaget (1929) *The Child's Conception of the World*. London: Routledge, Keganand Paul.
- Prentice, R. (1991). Measuring the educational effectiveness of on-site interpretation designed for tourists: an assessment of student recall from geographical field visits to Kidwelly Castle, Dyfed. *Area*, 23(4), 297-308. <http://www.jstor.org/stable/20003013>
- Sadık, F., Çakan, H. ve Artut, K. (2011), Analysis of the environmental problems pictures of children from different socio-economical level, *ElementaryEducation Online*, 10(3), 1066-1080,
- Saveland, R. N. (1978). Freehand small-scale maps: activities for cognitive mapping. *Journal of Geography* 77, 277-279.
- Schirrmacher, R. (2002). *Art and creative development for young children* (4th Edition). USA: Delmar Thomson Learning. ISBN: 0-7668-2408-10X.
- Südaş, İ. ve Öz, İ. (2018). Davranışsal coğrafyada bilişsel haritalar: Ege Üniversitesi kampüsü örneği, *Türk Coğrafya Dergisi* 71 (2018) 81-92
- Südaş, İ., ve Gökten, C. (2012). Cognitive maps of Europe: Geographical knowledge of Turkish geography students. *European Journal of Geography*, 3(1), 41-56.
- Şanlı, C. (2021). Mekânsal düşünme becerisi testinin geliştirilmesi, *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 12(43), 1-18.
- Şanlı, C. (2019). Coğrafya öğretmen adaylarının mekânsal düşünme becerisine ilişkin görüşleri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi (ANKAD)*, 3(3), 215-233.
- Taş, H. İ. (2003). Zihinsel haritalama ve öğrencilerin zihni haritalarını geliştirme yolları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 8, 1-18.
- Temurçin, K. ve Keçeli, K. (2015). Bir davranışsal coğrafya çalışması: Isparta şehri örneğinde uluslararası öğrencilerin kentsel mekân algısı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 117-138.
- Trend, R., Everett, L. ve Dove, J. (2000). Interpreting primary children's representations of mountains and mountainous landscapes and environments. *Research in Science & Technological Education*, 18(1), 85-112.

- Tunçel, H. (2002). Türk Öğrencilerinin Zihin Haritalarında İslam Ülkeleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:12, Sayı:2, 83- 103
- Tümertekin, E. ve Özgüç, N. (2017). *Beşeri Coğrafya: İnsan Kültür Mekân*. Çantay, İstanbul.
- Türker, A. Ünalı-Eser, Ü. & Karagüç -Çakır, C. (2020). Arazi Çalışmalarının Coğrafya Öğretmeni Adaylarının Yeryüzü Şekillerini Kavrama ve Tasvir Etme Becerilerine Etkileri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 144-161
- Warwick, P. (1987) How do children see geographical pictures? *Teaching Geography*, 12 (2), 118–119.
- Wiegand, P. (1993) *Children and Primary Geography*. London: Cassell.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- URL 1 Dilek Yarımadası Büyük Menderes Deltası Milli Parkı, Kuşadası Kaymakamlığı, Erişim Adresi: <http://www.kusadasi.gov.tr/dilek-yarim-adasi-milli-park> (Erişim tarihi: 20.01.2022)

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Understanding physical geography subjects by students is a difficult situation at all levels of education. Although the concepts in the content of physical geography are concrete facts and events, their perceptions have been different in various periods and environments. Concept development in physical geography poses difficulties in education and training because of its definition (e.g. hill/mountain), size range (e.g. island: Greenland/Meis) and many local nomenclatures of terms or the closeness of terms (geoecology / ecology) (Wiegand, 1993). ; Duman and Garipağaoğlu, 2021). From Piaget to the present, available evidence indicates that there has been little, if any, progress in people's knowledge and understanding of physical geography (Mackintosh, 1999).

The sketches drawn by the students have not been used much as an assessment tool, despite their potential utility for assessing geographic information. This method, which allows students to be compared throughout the teaching process, can be clearly understood from sketches, which are representations of how the worlds of emotions and knowledge change before and after the process (Naomi and Kon, 1990).

The study aims to evaluate the information obtained from the sketches (draft drawings) of the geography students before and after the fieldwork and to reveal their imagination and real perceptions about the "national park and ecosystem".

Methods

In this study, the phenomenology design, which is one of the qualitative research methods, was used. Phenomenon, events in life, experiences, perceptions, concepts and situations are expressed (Yıldırım and Şimşek, 2013). In the research, the phenomenon that is the subject of phenomenon science is the imagination and reality perceptions of geography students in physical geography spaces. Participants before and after the field work were asked to draw the "Dilek Peninsula - Büyük Menderes Delta National Park" sketch in their imagine to reveal the difference between perceptions and reality based on information from written sources and classroom environment, the concept of "national park and ecosystem".

During the field study, 5 observation points (drinks, light, Curves, Blackwater beaches and Olukdere Canyon) were examined in the following 5 geographical information-gathering

question categories. The data of the study were obtained from the sketches before and after the field work of 26 students who participated in the "Dilek Peninsula-Büyük Menderes Delta National Park" technical trip within the scope of the "Field work" course.

The question categories for assessing geographical information are adapted to the research area and the example of each is summarized below.

1. The importance of national parks in the example of the Peninsula of Dilek
2. The geographical reasons for the name of the national park of the Dilek Peninsula (Kalamaki, Dilek Peninsula, Güzelçamlı)
3. The reflection of human cultural elements in the Dilek Peninsula National Park.
4. Geographical differences of beaches (sandy dimensions, depth, sand or gravel sizes, proximity and distance of shaded areas of trees, diversity of vegetation in the terrestrial ecosystem, etc.)
5. Geographical elements of tourist beach selection (socio-economic differences, geographic distance, beach features, business quality, etc.)

Within the scope of the study, the sketches made by the students were examined in the context of the data contained in the questions. Each item in the sketches is encoded in which participants' sketches are indicated in the relevant table. In the tables, frequency values and percentage values according to the total participant were added to observe the changes in the sketches before and after the field work. In the tables, the same participant may have transferred data in more than one criterion to the criteria evaluated under the relevant heading. For this reason, the total frequencies and percentages in the tables were not evaluated, and each row was subjected to separate evaluation.

Results

Within the scope of the study, the sketch drawings made by the participants regarding Dilek Peninsula-Büyük Menderes Delta National Park were evaluated under five main headings. As a result, when the participants' before and after studies were compared, it was determined that the pre-sketches had less detail and included general expressions, and post-sketches the items belonging to the field could be expressed in more detail.

Discussion and Conclusion

In the drawings made before and after the field work, it was determined that the learning about the working area was reflected in the drawings. When comparing the participants' before and after work, the pre-drawings contain general statements with less detail. In the drawings made after the field work, they were able to draw and reflect a more detailed expression of the elements of the site.

When the previous drawings were examined, it was seen that the drawings included more uniform tree drawings, beach area and benches, sun loungers and umbrellas in this area. Naomi & Kon (1990) emphasizes that sketches offer a perspective that includes the most distinctive features in students' mental world maps. Kusadasi is a residential area where tourism comes to the forefront. Before the field work, this field refers to the beaches in the forested area in the minds of the students. In fact, the fact that some studies include elements such as castles that are not included in the national park area supports this view.

Akşit et al. (2012) referred to the importance of examining physical and cultural spaces together as the most important tool for understanding nature. In the drawings made after the field work, it was observed that the students' awareness of both physical and cultural elements and the rate of reflecting these elements to their drawings increased.

This study provides an easy method for sorting and summarizing data from sketches collected from students, revealing the importance of using the classroom more frequently to determine the level of cognitive perception. He also outlined a framework for measuring the

effectiveness of fieldwork. This work focuses on sketch pictures for the teacher, but as a result, it will also be a powerful tool for demonstrating the students' own achievements throughout the year.

Türkiye’de Piyano Eğitiminde Pedal Tekniğine Yönelik 2000-2022 Yılları Arasında Yapılan Akademik Çalışmaların İncelenmesi*

Survey on Academic Papers between 2000-2022 on Pedal Technique in Piano Education in Turkey

Yağmur ARSLAN¹ Beyzagül KAPÇAK IŞIKSUNGUR²

¹Sorumlu Yazar, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, yağmurarslan2@mu.edu.tr, (ORCID NO: 0000-0003-2785-1043)

² Dr. Öğrt. Üyesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, bkapcakisiksungur@mu.edu.tr, (ORCID NO: 0000-0001-9373-9397)

Geliş Tarihi: 25.07.2022

Kabul Tarihi: 14.09.2022

ÖZ

Bu araştırma, doküman incelemesine dayalı nitel bir çalışmadır. Türkiye’de piyano eğitiminde pedal tekniğine ilişkin ve piyano eğitiminde kullanılabilir, piyanoda pedal kullanımını odak almış 2000-2022 yılları arasında yapılan tez ve makaleleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda “Türkiye’de 2000-2022 yılları arasında piyano eğitiminde pedal tekniğine yönelik yapılan tez ve makale çalışmaları nelerdir?” sorusuna yanıt aranmış, Araştırmada doküman incelemesi ile elde edilen veriler “betimsel analiz” yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma kapsamında Türkiye’de 2000-2022 yılları arasında 13 tez ve makale çalışması tespit edilmiştir. Bu kaynakların 4 yüksek lisans tezi, 1 sanatta yeterlik tezi ve 8 makale olduğu saptanmıştır. Yüksek lisans tezlerinin 5 ayrı üniversitede çalışıldığı, makalelerin daha çok uluslararası dergilerde yayımlandığı, ulusal dergide yayımlanan sadece bir dergi olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaların “piyanoda pedal kullanımı” kapsamında “piyano eğitimi” ve “piyano icrası” açısından ele alındığı tespit edilmiştir. Kaynakların yöntemlerinin nitel, nicel ve karma yöntem olduğu, kaynaklarda en fazla doküman analizi yöntemi, onu takiben anket, ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanıldığı görülmektedir. Bazı çalışmalarda yöntem bölümlerinin yer almadığı, bazılarında ise yöntem bölümünün ayrıntılı ve net ele alınmadığı görülmüştür. Doküman analizi yapan çalışmalarda veri analiz tekniklerinin belirtilmediği, diğer çalışmalarda en fazla betimsel analiz tekniği, en az içerik analizi tekniğinin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Piyano, Pedal, Piyano Eğitimi, Müzik Eğitimi.

ABSTRACT

This research is a qualitative study based on document review. The present study makes an analysis of theses and articles focusing on pedal technique in piano training and the use of pedals on the piano that were published in Turkey between 2000 and 2022, and that can be used in piano training. To this end, an answer is sought to the question: “What theses and articles have been published in Turkey between 2000 and 2022 investigating pedal techniques in piano training?” The data collected through document review were interpreted using a “descriptive analysis” method. A total of 13 theses and articles on the subject were identified that were published in Turkey between 2000 and 2022, of which four were master’s degree theses, one was proficiency

* Bu çalışma Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Programında yürütülen “Seminer” dersi kapsamında hazırlanmıştır.

in art thesis and eight were articles. The master's degree theses were published by five different universities, while most of the articles were published in international journals, with one exception, which was published in a national journal. It was determined that the studies focused primarily on "the use of pedals in piano" in terms of "piano training" and "playing the piano". Furthermore, resources were scrutinized using qualitative, quantitative and mixed approaches, with the document analysis methods being the most popular approach, followed by questionnaire, scale and semi-structured interview studies. It was further observed that some of the studies did not mention the methods used, while others failed to explain the methods clearly and in a detailed manner. It was determined that data analysis techniques were not defined in the studies in which document analyses were conducted, while in other studies the most and the least popular techniques were descriptive analyses and content analyses, respectively.

Keywords: Piano, Pedal, Piano Education, Music Education.

GİRİŞ

Piyano, yüzyıllar boyunca müzik sanatının içerisinde önemli bir yer edinmiştir. Taşınabilir bir enstrüman olmamasına, akordunun kolay yapılamamasına ve pahalı olmasına rağmen her zaman aranan ve rağbet gören bir enstrüman olmuştur. Piyanonun, çoğu müzik türünün icrasında, sanat değerinin zenginleşmesi bağlamında bazen ana rol, bazen de yardımcı rol oynadığı söylenebilir.

Piyano 18. yüzyılın sonlarına doğru bulunup günümüze kadar gelen klavyeli bir enstrümandır. Tarihteki bilinen ilk piyano 1711 yılında Bartolomeo Cristofori tarafından bulunmuştur (Karakaya, 2018). Muharremova'ya (2008) göre bu yeni bulunan enstrüman, piano e forte "zarif ve gür sesli klavyeli çalgı" olarak tanınmıştır. Zamanla gelişerek müzik icrasında önemli bir konuma gelmiştir.

B. Cristofori, piyanoyu icat ettikten sonra çoğu piyano yapımcısı piyanonun üzerine yeni bir özellik katmıştır. Bu özelliklerden biri de pedaldır. "Pedal, piyanodan çıkan sesin tınlama süresini uzatan ve onu kuruluktan uzaklaştıran bir araçtır. Piyanoda çalınan bir eser, ancak pedal yardımıyla elde edilebilen daha farklı renk ve tınlarla zenginleştirilebilir ve etkili bir biçimde yorumlanabilir" (Çimen, 2001, s. 158). Çaldığımız eserin yorumunu zenginleştirebilmemizde pedal büyük rol oynar. Pedalsız çalınan eser ve pedalla çalınan eser arasında yorum ve duyum olarak fark olduğu söylenebilir. Ünlü piyanist ve yorumcu Anton Rubinstein "Pedal piyanonun ruhudur" (Bernstein, 1963, s. 9) diyerek pedalin önemini öz bir biçimde vurgulamıştır. Pedal bulunmadan önce ses renginin zenginleşmesi ve ses tınısının devam etmesi için elle kontrol edilen mekanizmalar icat edilmiştir. Göher'in (2010) çalışmasında Şen'den (1990) alıntılıdığı bilgiye göre; Elle kontrol edilen pedal mekanizmasının yorumcuya yarattığı zorluk sebebiyle, 1765'te Almanya'da diz manivelası ortaya çıkmıştır. 1777'lerde Londralı Adam Beyer bu mekanizmayı geliştirmiştir. A. Beyer'in yaptığı piyanolar "cleft foot" yani tırnağı yarıklı bir pedala sahip olmuştur. Bu geliştirilen pedal hem bas hem de tiz partiyonlarda tek başına kontrol edilebilmiştir. İlk ayak kontrollü pedal mekanizmasının daha da geliştirilmiş hali 1783'te Londra'da John Broadwood tarafından bulunmuştur. Modern piyanolarda 3 adet pedal bulunmaktadır. Bunlar "sağ pedal (tre corde/tre corda)", "orta pedal (sostenuto)" ve "sol pedal (una corda)" dır. Çimen'in, (2001) Ercan'dan (1992) alıntılıdığı ifadelerle göre; 21. yüzyılda kullanılan piyanolarda mevcut olan sağ ve sol pedal, İskoçyalı piyano yapımcısı olan John Broadwood tarafından yapılmış ve 1783'te piyano tuşesine uyarlanmıştır. Bazı Royal piyanolarda nadir olarak kullanılan "sostenuto pedalı" ise 1862'de Claude Montal tarafından bulunup piyano yapımcısı olan Steinway tarafından geliştirilmiştir.

Piyano pedallarının bulunuşundan sonra pedal kullanımı gelişmiş ve pedallar müziğin icrasında sık sık kullanılmaya başlanmıştır. "Pedal kullanımı bestecilerin yazdıkları eserde,

virtüözlerin icrasında müzisyenlere yardımcı olmuş ve bu kişiler sayesinde pedal kullanımı gelişmiştir. (Göher, 2002, s. 7).

Sağ pedal yani “tre corda” pedalı piyanonun en sağında kalan pedaldır. Diğer pedallara göre daha sık kullanıldığı söylenebilir. Akkuzu (2012) sağ pedala basıldığı zaman tellerin üzerindeki susturucu görevi yapan keçelerin yukarı kalktığını ve tellerin serbest kaldığını ifade etmiştir. Serbest kalan tellerden ise uzun süren bir tınlama elde edilir ve ses zenginleşir. Banowetz’e (1992) göre sağ pedalin birincil işlevi, parmakların tek başına uzanamayacağı tuşları pedal yardımıyla birbirine bağlamak, tonları uzatmak ve onları renklendirmektir. Öte yandan sağ pedalin birden fazla işlevi olduğu görülebilir. Bu işlevlerin hangisini kullanmamız gerektiği çaldığımız esere göre değişebilir.

“Sağ pedal üç farklı şekilde basılarak kullanılabilir: Sesten önce (tuşa basmadan önce), sesle birlikte (tuşla birlikte basarak) ve sestem sonra (tuşa bastıktan sonra)” (Çimen, 2001, s. 162). Aynı zamanda sağ pedal; tam, yarım veya çeyrek olarak basılabilir. Pedalin bu kullanımı tınıda farklılıklar yaratabilir bu da icracıya avantaj sağlayabilir (Sandor, 1995).

Sağ pedal kullanma teknikleri çeşitlilik gösterebilir. Bunlar; armonik, ritmik, legato, ayırıcı, romantik, renk ve parmak pedalı olduğu varsayılabilir. *Armonik pedal*; aynı armoniye sahip seslerin aynı pedal içerisinde çalınması demektir (Tarkum, 2011). Armoni değiştiği zaman pedalin da temizlenmesi gerekir. *Ritmik pedal*; vals, mazurka gibi ritmik dans ezgilerinin ritimlerini vurgulamak amacıyla kullanılır (Ertem, 2006). Nota ile aynı zamanda pedala basılmalıdır. Göher’in (2010), Şen (1990) çalışmasından aldığı ifadeye göre; günümüzde kullanılan “*legato pedal*” tekniğinde, legato ile birlikte her yeni armonide yeni pedala basılır. “*Parmak pedal*”; pedalin kullanılmadığı veya pedalin sık sık değiştirilmesi gereken yerlerde notaların parmaklarla tutulması anlamına gelmektedir (Banowetz, 1992).

Sol pedal, diğer bir adıyla “una corda” pedalı piyanonun en solunda kalan pedaldır. Göher’e (2002) göre piyanoda üzerine bastığımız tuşun çekici üç tele dokunacağına iki tele dokunur. Bazı piyanolarda ise tek tele dokunur. Bu pedala basıldığı zaman piyanodaki tuşe hafif bir hareketle sağa doğru kayar. Bundan dolayı çekici tek bir ipe değer ve piyanodan daha yumuşak ve zayıf bir tını çıkar.

Orta pedal; “sostenuto pedal” veya “gece pedalı” olarak da bilinmektedir. Orta pedalin kullanımı piyanolara göre değişebilmektedir. “... konsol ve royal piyanolarda farklı amaçlarda kullanılmaktadır. Konsol piyanolarda, sesi kısmak için, royal piyanolarda ise bas ve tiz seslerin uzaması için kullanılır” (Akkuzu, 2012, s. 24). Konsol piyanolarda ortadaki pedalin adı “gece pedalı”dır. Pedal üzerine basılıp hafifçe sola itirilerek yerleştirilir. Böylelikle gece pedalı aktif konuma gelir. Ses düşük kuvvetle çıkar. Gece pedalinin amacı piyano çalarken fazla sesin çıkmamasıdır. Royal piyanolarda diğer bir adıyla kuyruklu piyanolarda ortadaki pedalin adı sostenuto pedaldır (Mamaç, 2019). Sostenuto pedalı, tuşa bastığımızda tınlama süresinin devam etmesini istediğimiz sesler için kullanırız. Sostenuto pedala ayağımızla bastığımız sürece sesler uzamaya devam eder. Sostenuto pedala bastığımız zaman yalnızca bastığımız tuşların tellerin susturucuları kalkar.

Pedal işaretlerinin kullanımı geçmişten günümüze önemli olduğu söylenebilir. Besteciler pedalı kabullendikten ve bestelerinin içerisine dahil etmeye başladıktan sonra pedalların ne zaman basılacağını ve ne zaman kaldıracağını notasyonda belli edecek işaretler icat edilmiştir (Akkuzu, 2012). çalışmasında pedal işaretlerinin ilk defa 1790’larda görülmeye başladığını ve 19. Yüzyılın başlarında bütün dünyaya yayıldığını ifade etmiştir. Pedal işaretleri kısaltılmış sembol ve işaretlerle gösterilebilmektedir. Bu doğrultuda pedal kullanımının serbestçe kullanılmamasının önemli olduğu söylenebilir.

Piyano icracıları piyano pedallarını doğru bir şekilde kullanmak istiyorlarsa, piyanoda yaşadıkları teknik zayıflıklarını ve zorluklarını pedallarla kapatmamaları gerektiği söylenebilir. Pedalların amacına uygun kullanılmaması bestecinin anlatmak istediği duyu ve düşünceleri eksik

veya yanlış kullanmamıza sebebiyet verebilir. “Rosenblum’a göre, Eğer icracı, bestecinin başarmak istediği şeyi hayal etmeye çalışırsa pedal kullanmadaki zorlukları, belirsizlikleri gidermede başarılı olacaktır” (Ertem, 2006, s. 693)

İşaretilendirilerek nerelerde kullanılması gerektiği ayrıntılı olarak belirtilen pedal tekniğinin öğretiminin de ayrıntılı ve önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda tekniğin öğretimine ne zaman başlanması gerektiği öğretmen tarafından doğru tespit edilmelidir.

Pedal öğretimine başlama zamanı öğrencinin hazırbulunuşluğuna göre değişebilir. Piyano eğitimcileri arasında bu konuyla ilgili iki farklı görüş olduğu görülmektedir. (Göher, 2010)’e göre pedal eğitime başlamak için öğrencinin beden postürünü bozmadan ayaklarının pedala yetişebilmesi, pedal kullanırken hem el hem de ayaklarımızı kullandığımız için öğrencinin el ve ayaklarını eş zamanlı kontrol etmeyi öğrenmesi, yanlış pedal kullanımında seslerin birbirine karışması ve bulanıklaşması ihtimaline karşı öğrencinin temel armoni bilgisine sahip olması ve ayrıca notaları duraksamadan okuyabilmesi ve iki elinin de birbiriyle ahenk içinde olması gerekir. Öğrenci hem piyanonun mekanizmasını öğrenmiş hem de bütün bu özellikleri yerine getirmiş olursa o zaman pedal öğretimine geçilmesi düşünülebilir. İkinci görüşü ise Turan (2009) şöyle ifade etmiştir; Piyano öğretimine başlarken pedal öğretimine de başlanması gerektiğini savunan eğitimcilerin olduğu söylenebilir. Fakat, her eğitim alan bireyin yetenek, dikkat, algılama düzeyi ve fiziksel özellikleri farklı olduğundan, bu özellikler göz önünde bulundurularak pedal öğretimine başlatılması eğitimci tarafından düşünülebilir.

Aynı zamanda öğretmenin de bu öğretim için kaynak incelemesi yapması, bu kaynaklardan faydalanması, güncel literatürü incelemesinin öğretimin kalitesini arttırabileceğini düşündürmektedir. Dolayısıyla piyano eğitiminde pedal tekniğine ilişkin ve pedal öğretimi ile ilgili kaynakların yeteri kadar ve güncel olmasının da öğretimin niteliğini arttırabilmesi açısından önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda bu araştırma, Türkiye’de piyano eğitiminde pedal tekniğine yönelik yapılan akademik çalışmalardan tez ve makale çalışmaları ile sınırlandırılmıştır. Araştırma, Türkiye’de 2000-2022 yılları arasında piyano eğitiminde pedal tekniğine yönelik yapılan tez ve makale çalışmalarını inceleyerek piyano eğitimcilerine, akademisyenlere, uygulamaya yönelik araştırma yapacak olan lisansüstü öğrencilerine, araştırma sonucu ulaşılan kaynakların rehber olması ve kolay erişilebilir olmasını amaçlamıştır. Bu doğrultuda Araştırmanın problem cümlesi; “Türkiye’de 2000-2022 yılları arasında piyano eğitiminde pedal tekniğine yönelik yapılan tez ve makale çalışmaları nelerdir?” şeklinde oluşturulmuştur.

Çalışmanın alt problemleri ise aşağıda belirtilmektedir.

1. Yayınların türüne göre dağılımı nasıldır?
2. Tezlerin/makalelerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. Tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
4. Makalelerin ulusal veya uluslararası olma durumuna göre dergilerdeki dağılımı nasıldır?
5. Tezlerin/makalelerin pedal tekniği ile ilişkilendirilen konulara göre dağılımı nasıldır?
6. Tezlerin/ makalelerin yöntemine göre dağılımı nasıldır?
7. Tezlerin/makalelerin veri toplama araçlarına/modeline göre dağılımı nasıldır?
8. Tezlerin/makalelerin veri analiz tekniklerine göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma doküman incelemesine dayalı nitel bir çalışma olup, Türkiye’de piyano eğitiminde pedal tekniğine ilişkin ve piyano eğitiminde kullanılacak piyanoda pedal kullanımını odak almış 2000-2022 yılları arasında yazılan tez ve makaleleri ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; Türkiye’de, piyano eğitiminde pedal tekniğine ilişkin ve piyano eğitiminde kullanılacak piyanoda pedal kullanımını odak almış 2000-2022 yılları arasında yapılan akademik çalışmalar oluşturmaktadır. Araştırmaların güncel olması amacı ile yıl aralığı 2000-2022 olarak belirlenmiştir. Örneklemi ise; amaçlı örnekleme yöntemlerinden, ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan kişiler, durumlar, olaylar ve nesnelere oluşturulabilir. Bu özellikleri taşıyan kişi, nesne, olay ve durumlar ölçüt örnekleme örneği olarak verilebilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013). Bu doğrultuda araştırmanın örneklemini; YÖK Ulusal Tez Merkezi, Dergipark, TR Dizin, Google Akademik (Google Scholar) arama motorunda “piyanoda pedal”, “piyanoda pedal öğretimi” ve “pedal” anahtar kelimeleri kullanılarak elde edilen tez ve makaleler oluşturmaktadır. Ölçüt örnekleme ile ulaşılabilen dokümanlar Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırma Kapsamında Ulaşılan Dokümanlar.

	Ulaşılan Dokümanlar	Tür	Yazar Adı
1	Piyanoda Pedal Kullanmanın Temel Prensipleri	Makale	ŞEHNAZ ERTEM
2	Piyanoda Sostenuto Pedal Kullanımı	Makale	ESRA KALKANOĞLU
3	Piyano Eğitiminde Pedal Tekniği	Makale	GÜL ÇİMEN
4	Piyano Eğitiminde Pedal Kullanımı	Makale	FEYZAN GOHER VURAL
5	Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Pedallarına İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Pedal Kullanma Becerilerine Ait Algılarının Değerlendirilmesi	Makale	HATİCE EKİNCİ, YUNUS UTKAN ÖZDEMİR
6	Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Pedal Kullanımına Yönelik Bilgi Düzeylerinin ve Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi	Makale	ESRA DALKIRAN ŞAFAK TURGUT
7	Piyano Eğitiminde Pedal Kullanma Problemleri	Makale	MEHRİBAN AĞAYEVA
8	Büyük Bestecilerin Piyano Eserlerinde Pedal Kullanım Teknikleri Üzerine Bir İnceleme	Makale	GÜLŞEN ANNAGİYEVA DAMLA BULUT
9	Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Piyano Eğitiminde Pedal Kullanımı	Yüksek Lisans Tezi	FEYZAN GÖHER

10	Piyanoda Pedal Kullanma Teknikleri	Yüksek Lisans Tezi	EVİRİM TURAN
11	Piyano için Yazılmış Eserlerin Seslendirilmesinde Pedal Kullanımının İncelenmesi	Sanatta Yeterlik Tezi	GÜLNARA TARKUM
12	Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Pedallarına İlişkin Bilgi Düzeyleri İle Pedal Kullanma Becerilerine Ait Algılarının Değerlendirilmesi	Yüksek Lisans Tezi	YUNUS UTKAN ÖZDEMİR
13	Piyano Eğitiminde Pedal Kullanmada Oluşan Sorunlar ve Müzik Dönemlerinde Kullanılan Farklı Stillerdeki Pedal Teknikleri	Yüksek Lisans Tezi	OĞUZHAN AKKUZU

Tablo 1’de yer alan çalışmaların dışında da çalışmalara ulaşılmıştır ancak bu araştırmanın örneklemini doğrultusunda Türkiye’de piyano eğitiminde pedal tekniğine ilişkin ve piyano eğitiminde kullanılabilecek piyanoda pedal kullanımını odak almış çalışmalar olmadıkları için kapsam dışı bırakılmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama tekniği olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Nitel araştırmada doküman analizi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda; yazarları tarafından Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı’nda, internet üzerinden tam metin erişime açılmasına izin verilen ve açık erişime sunulan Türkiye’de piyano eğitiminde pedal tekniğine yönelik yapılan tezler incelenmiştir. Bunun yanı sıra; TR Dizin, Dergipark, “Google Akademik” (Google Scholar) arama motorunda yer alan dergilerde adlarına, yazarlarına, özetlerine ve tam metinlerine erişilebilen makalelerden veriler toplanmıştır.

Doküman incelemesi ile elde edilen veriler “betimsel analiz” yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Temel amacı eğilimleri ortaya koymak olan betimsel analizde bulgulara ulaşmak için istatistikler temelinde hareket edilerek frekans ve yüzde dağılımı belirlenerek (Dinçer, 2018), varolan durumu olduğu gibi ele alır (Karakaya, 2012).

BULGULAR

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Yayınlara türüne göre dağılımı nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Tablo 2’de, piyano eğitiminde pedal tekniğine yönelik yapılan akademik çalışmaların türlerine göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 2. Yayınların Türlerine Göre Dağılımı

Yayın Türü	f
Yüksek Lisans Tezi	4
Doktora Tezi	-

Sanatta Yeterlik Tezi	1
Makale	8
Toplam	13

Tablo 2 incelendiğinde, yüksek lisans tezlerinin 4 adet, sanatta yeterlilik tezinin 1 adet olduğu, doktora kapsamında herhangi bir tez çalışması bulunmadığı, toplamda tez çalışmalarının 5 adet olduğu görülmektedir. Bunun yanında piyano eğitiminde pedal tekniğine ve kullanımına yönelik yapılan makalelerin 8 adet olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda en fazla çalışılan türün makale olduğu, daha sonra yüksek lisans tezi ve sanatta yeterlilik tezlerinin geldiği görülmektedir. Henüz pedal eğitimi üzerine çalışılmış bir doktora tezi olmamasının dikkat çekici bir durum olduğu söylenebilir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Tezlerin/makalelerin yıllara göre dağılımı nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Tablo 3’te, piyano eğitiminde pedal tekniğine yönelik yapılan akademik çalışmaların yıllarına göre dağılımı yer almaktadır.

Tabo 3. Tezlerin/Makalelerin Yıllarına Göre Dağılımı

Yıl	Yüksek Lisans Tezi (f)	Sanatta Yeterlik Tezi (f)	Makale (f)
2000	-	-	-
2001	-	-	1
2002	1	-	-
2003	-	-	-
2004	-	-	-
2005	-	-	-
2006	-	-	1
2007	-	-	-
2008	-	-	-
2009	1	-	-
2010	-	-	1
2011	-	1	-
2012	2	-	-
2013	-	-	1
2014	-	-	-
2015	-	-	-
2016	-	-	-
2017	-	-	2
2018	-	-	-
2019	-	-	2
2020	-	-	-
2021	-	-	-
2022	-	-	-
Toplam	4	1	9

Tablo 3 incelendiğinde yüksek lisans tez çalışmalarının 2002 ve 2009 yılında birer adet, sanatta yeterlik tez çalışmasının 2011 yılında bir adet olduğu, yüksek lisans tez çalışmasının 2012 yılında 2 adet olduğu görülmektedir. Piyano eğitiminde pedal tekniğine ilişkin tezlerin 2002 yılından sonra yedi sene çalışılmadığı, 2009 senesinde tekrar çalışıldığı saptanmıştır. Makale çalışmalarının ise 2001, 2006, 2010, 2013 yıllarında birer adet, 2017 ve 2019 yılında ise ikişer adet olduğu tespit edilmiştir. Piyano eğitiminde pedal tekniğine ilişkin yapılan ilk akademik çalışmanın 2001 yılında makale çalışması olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmadan sonra 2006

yılına kadar makale yazılmadığı saptanmıştır. En son yapılan makale çalışmalarının ise 2019 yılında yayımlandığı görülmektedir. Çalışılan ilk tezin 2002 yılında, son tezin ise 2012 yılında yapıldığı, yapılan tezlerin en fazla 2012 yılında 2 adet çalışıldığı, makale çalışmalarının ise 2 adet ile en fazla 2017 yılında olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda makale çalışmalarının tez çalışmalarına göre daha güncel olduğu görülmektedir. Makale ve tezlerin yıl aralıklarına bakıldığında en fazla 3 yıl ara ile (2003-2005 ve 2014-2016) çalışılmadığı görülmektedir. Bu bağlamda genel olarak bakıldığında tez çalışmalarının makale çalışmalarına göre az olduğu göze çarpmaktadır.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Tablo 4’te, piyano eğitiminde pedal tekniğine yönelik yapılan tez çalışmalarının üniversitelere göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı.

Yıl	Tezin Adı	Üniversite	Tez Türü	f
2002	Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Piyano Eğitiminde Pedal Kullanımı	Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Yüksek Lisans Tezi	1
2009	Piyanoda Pedal Kullanma Teknikleri	Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü	Yüksek Lisans Tezi	1
2011	Piyano için Yazılmış Eserlerin Seslendirilmesinde Pedal Kullanımının İncelenmesi	Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü	Sanatta Yeterlik Tezi	1
2012	Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Pedallarına İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Pedal Kullanma Becerilerine Ait Algılarının Değerlendirilmesi	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü	Yüksek Lisans Tezi	1
2012	Piyano eğitiminde, Pedal Kullanmada Oluşan Sorunlar ve Müzik Dönemlerinde Kullanılan Farklı Stildeki Pedal Teknikleri	Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü	Yüksek Lisans Tezi	1

Tablo 4 incelendiğinde piyano eğitiminde pedal tekniğine yönelik yapılan tezlerin 5 farklı üniversitede yapıldığı görülmektedir. Bu üniversiteler; Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi’dir. Söz konusu üniversitelere ait 2009 ve 2011 yıllarında çalışılan tezlerin konservatuvarda yapıldığı tespit edilmiştir. Üniversitelerde çalışılan tezlerin sayılarına bakıldığında, tabloda yer alan her üniversitede 1 yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir. Piyano eğitiminde pedal tekniğine ilişkin tezlerin ilk olarak 2002 yılında Gazi Üniversitesi’nde “Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Piyano Eğitiminde Pedal Kullanımı” adlı çalışmayla yer aldığı, en son iki tezi ise 2012 yılında, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi’nde “Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Pedallarına İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Pedal Kullanma Becerilerine Ait Algılarının Değerlendirilmesi” ve Atatürk Üniversitesi’nde “Piyano Eğitiminde, Pedal Kullanmada Oluşan Sorunlar ve Müzik Dönemlerinde Kullanılan Farklı Stildeki Pedal Teknikleri” adlı çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Sadece 1 tezin eğitim bilimleri enstitüsünde çalışıldığı, diğer 4 tezin ise sosyal bilimler

enstitüsünde çalışıldığı görülmektedir. Bu bağlamda sosyal bilimler enstitülerinde çalışmaların, eğitim bilimleri enstitülerine oranla daha fazla olduğu saptanmıştır. Konuya ilişkin çalışmaların sadece 5 üniversite ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu bağlamda diğer üniversitelerde de bu tip çalışmaların ortaya konulmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Makalelerin ulusal veya uluslararası olma durumuna göre dergilerdeki dağılımı nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Tablo 5’te piyano eğitiminde pedal tekniğine yönelik yapılan makale çalışmalarının ulusal veya uluslararası olma durumlarına göre dergilerdeki dağılımı yer almaktadır.

Tablo 5. Makalelerin Ulusal/Uluslararası Olma Durumlarına Göre Dergilerdeki Dağılımı.

Yıl	Dergi Adı	Ulusal (f)	Uluslararası (f)	Makale Adı	Yazar
2001	Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi	-	1	Piyano Eğitiminde Pedal Tekniği	Gül ÇİMEN
2006	Kastamonu Eğitim Dergisi	-	1	Piyanoda Pedal Kullanmanın Temel Prensipleri	Şehnaz ERTEM
2010	e-Journal of New World Sciences Academy	-	1	Piyano Eğitiminde Pedal Kullanımı	Feyzan GOHER VURAL
2013	e-Journal of New World Sciences Academy	-	1	Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Pedallarına İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Pedal Kullanma Becerilerine Ait Algılarının Değerlendirilmesi	Hatice EKİNCİ Yunus Utkan ÖZDEMİR
2017	Turan Stratejik Araştırmalar Merkezi Dergisi	-	1	Piyano Eğitiminde Pedal Kullanma Problemleri	Mehriban AĞAYEVA
	İdil Sanat ve Dil Dergisi	-	1	Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyanoda Pedal Kullanımına Yönelik Bilgi Düzeylerinin ve Karşılaştıkları Sorunların Belirlenmesi	Esra DALKIRAN Şafak TURGUT
	Sanat ve Tasarım Dergisi	1	-	Piyanoda Sostenuto Pedal Kullanımı	Esra KALKANOĞLU
2019	İdil Sanat ve Dil Dergisi	-	1	Büyük Bestecilerin Piyano Eserlerinde Pedal Kullanım Teknikleri Üzerine Bir İnceleme	Gülşen ANNAGIYEVA Damla BULUT

Tablo 5 incelendiğinde, 8 makaleden 1'nin ulusal, 7'sinin ise uluslararası olduğu tespit edilmiştir. Yapılan ilk makale çalışmasının 2001 yılında uluslararası bir dergi olan “Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi” tarafından yayımlandığı, son makalenin ise 2019 yılında ulusal bir dergi olan “Sanat ve Tasarım Dergisi” tarafından yayımlandığı tespit edilmiştir. İlk yayımlanan makalenin Gazi Üniversitesi Dergisi’nde yayımlanmış olması, bu alanda Gazi Üniversitesi’nin öncü bir üniversite olduğunu düşündürmektedir. 2001 yılında yapılan ilk çalışmanın Çimen’e ait olduğu görülmektedir. Ayrıca Tablo 4’te yer alan ilk tez çalışmasının da Çimen danışmanlığında gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda yapılan akademik çalışmaların türleri göz önüne alındığında, türlerin ilk çalışmaları Gazi Üniversitesi kapsamında, Çimen tarafından ve danışmanlığıyla yürütüldüğü tespit edilmiştir. Sonuç olarak Çimen’in konuya ilişkin diğer çalışmalara esin kaynağı olduğu söylenebilir. Tablo 5 incelendiğinde 2 adet makalenin uluslararası dergi olan “e-Journal of New World Sciences Academy” de yayımlandığı, 2 makalenin ise uluslararası bir dergi olan “İdil Sanat ve Dil Dergisi” nde yayımlandığı görülmektedir. Ulusal ve uluslararası dergilerde “Piyanoda Sostenuto Pedal Kullanımı” ve “Büyük Bestecilerin Piyano Eserlerinde Pedal Kullanım Teknikleri Üzerine Bir İnceleme” adlı çalışmaların 2019 yılında yayımlanmış en son 2 makale olduğu tespit edilmiştir. Tabloya göre 2017 yılında 2 uluslararası makalenin yayımlanmasından sonra 2019 yılında 1 ulusal ve 1 uluslararası makalenin ardı sıra yayımlandığı tespit edilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde uluslararası çalışmaların ulusal çalışmalara göre fazla olduğu görülmektedir. Uluslararası dergilerin geniş indekslerde tarandığı düşünülecek olursa uluslararası çalışmaların fazla olmasının hem Türkiye’de hem de uluslararası okunabilirliği açısından olumlu bir durum olduğu düşünülebilir. Araştırma konusunun uluslararası boyutun yanında 2019 yılından sonra son üç yıl içinde ulusal veya uluslararası düzeyde çalışılan herhangi bir araştırmaya rastlanılmadığı görülmektedir. Bu bağlamda son üç sene içinde konuya ilişkin makale yayımlanmamış olmasının nedeninin, Pandemi’nin etkileri sonucunda ortaya çıkan yeni tema eğilimleri olduğu düşünülmektedir.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

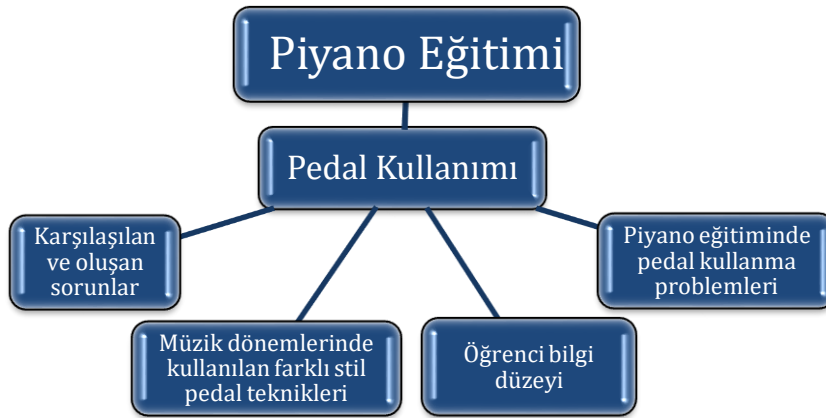
Araştırmanın beşinci alt problemi “Tezlerin/makalelerin konularına göre dağılımı nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Tablo 6’da piyano eğitiminde pedal tekniğine yönelik yapılan akademik çalışmaların konularına göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 6. Tezlerin/Makalelerin Konularına Göre Dağılımı.

Çalışmanın Konusu	Tez (f)	Makale (f)
Piyano Eğitimi	3	5
Piyano İcrası	2	3

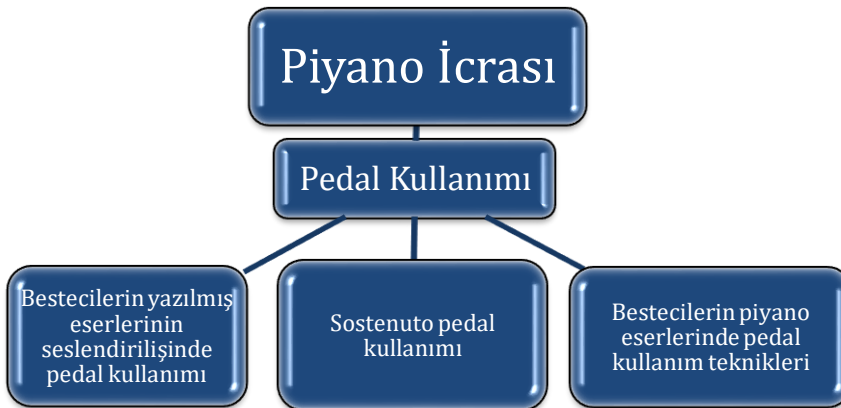
Tablo 6 incelendiğinde çalışmaların “piyano eğitimi” ve “piyano icrası” olarak çerçevelendiği, “piyano eğitimi” başlığı altında “pedal kullanımı”nın ele alındığı, “pedal kullanımı” çerçevesinde de “öğrenci bilgi düzeyi”, “karşılaşılan ve oluşan sorunlar”, “pedal kullanma problemleri”, “müzik dönemlerinde kullanılan farklı stil pedal teknikleri” gibi alt başlıkların ele alındığı görülmektedir. Diğer yandan “piyano icrası” çerçevesinde; “Bestecilerin yazılmış eserlerinin seslendirilişinde pedal kullanımı”, “bestecilerin piyano eserlerinde pedal kullanım teknikleri” ve “sostenuto pedal kullanımı”nın ele alındığı görülmektedir. Bu bağlamda pedal tekniğinin çalışmalarda “piyano icrası” (f = 5) kapsamına göre “piyano eğitimi” (f = 8) çerçevesinde ele alındığı görülmektedir. İlgili bilgilere Şekil 1 ve Şekil 2’de yer verilmiştir. Tez çalışmalarında; “pedal kullanımı”, “oluşan sorunlar”, ve “müzik dönemlerinde kullanılan farklı stil pedal teknikleri” çalışıldığı tespit edilmiştir. Makale çalışmalarında ise; konuların “pedal kullanımı”, pedal kullanımında yaşanan sorunlar”, “öğrencilerde pedal tekniğine ilişkin algı değerlendirilmesi”, “öğrenci bilgi düzeyi”, “bestecilerin yazılmış eserlerinin seslendirilişinde pedal kullanımı”, “sostenuto pedal kullanımı” konuları çalışıldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda

makale çalışmalarının daha çok eğitim çerçevesinde olmak üzere, icrası konusunda da pedal kullanımını odak almış çalışmalar olduğu, tez çalışmalarının da daha çok eğitim çerçevesinde olmak üzere icra açısından da ele alındığı saptanmıştır. Sonuç olarak tablo 4’te yer alan bilgiler doğrultusunda tezlerin daha çok sosyal bilimler enstitülerinde çalışıldığı göz önüne alınırsa eğitim odaklı tez çalışmalarının makalelere göre daha az olmasının sebebi olabileceği düşünülebilir. 2013 yılında e-Journal of New World Sciences Academy dergisinde yayımlanan “Müzik öğretmeni adaylarının piyano pedallarına ilişkin bilgi düzeyleri ile pedal kullanma becerilerine ait algılarının değerlendirilmesi” adlı çalışmanın, 2012 tarihinde Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı’nda tez olarak çalışılmış olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın tezin tamamlanmasından bir yıl sonra yayımlandığı saptanmıştır. Dolayısıyla yapılan çalışmaların sayısı nicel olarak değişse de çalışmaların içerik olarak çeşitliliğine etki etmediği söylenebilir.



ŞEKİL 1. Tez ve Makalelerde Pedal Kullanımına İlişkin Ele Alınan Konular.

Şekil 1 incelendiğinde piyano eğitimi teması altında “Pedal kullanımında karşılaşılan ve oluşan sorunlar”, “Piyano eğitiminde pedal kullanma problemleri”, Müzik dönemlerinde kullanılan farklı stil pedal teknikleri” ve “Öğrenci bilgi düzeyi” ne ilişkin konuların işlendiği görülmektedir. Kaynaklar incelendiğinde “Pedal kullanımında karşılaşılan ve oluşan sorunlar” temasının müzik öğretmeni adayları açısından ele alınmış olduğu, “Piyano eğitiminde pedal kullanma problemleri” temasının ise piyano eğitimcileri açısından ele alındığı tespit edilmiştir.



ŞEKİL 2. Tez ve Makalelerde Pedal Kullanımına İlişkin Ele Alınan Konular.

Şekil 2 incelendiğinde “Piyano İcrası” teması altında “Bestecilerin Yazılmış Eserlerinin Seslendirilişinde Pedal Kullanımı”, “Sostenuto Pedal Kullanımı”, “Bestecilerin Piyano Eserlerinde Pedal Kullanma Teknikleri” nin ele alındığı saptanmıştır. Yayımlanmış makale çalışmasında “Bestecilerin Yazılmış Eserlerinin Seslendirilişinde Pedal Kullanımı” teması altında bestecilerin ayrı ayrı ele alınarak pedal kullanma tekniklerinin konu alındığı görülmektedir. Yüksek lisans tez çalışmasında işlenen “Bestecilerin Piyano Eserlerinde Pedal Kullanma Teknikleri” teması altında ise genel olarak piyanoda pedal ile ilgili çeşitli bilgilerin verilmiş olduğu, nota görselleri ile desteklenerek konunun ayrıntılı bir şekilde ele alınmış olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bir diğer makale çalışmasında ise pedal çeşitlerinden sadece “Sostenuto Pedal Kullanımı” ele alınarak spesifik bir çalışma yapıldığı görülmüştür.

3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Tezlerin/makalelerin yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Tablo 7’de piyano eğitiminde pedal tekniğine yönelik yapılan akademik çalışmaların yöntemlerine göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 7. Tezlerin/Makalelerin Yöntemlerine Göre Dağılımı.

Araştırma Yöntemi	Yüksek Lisans Tezi (f)	Makale (f)
Nitel	2	6
Nicel	2	2
Karma	1	-

Tablo 7 incelendiğinde nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmaların 2’sinin yüksek lisans tezi, 6’sının ise makale olduğu görülmektedir. Nicel araştırma yöntemi kullanan çalışmaların 2’sinin yüksek lisans tezi, 2’sinin makale olduğu tespit edilmiştir. Karma araştırma yöntemini kullanan 1 yüksek lisans tezi olduğu saptanmıştır. Makale çalışmalarına bakılacak olursa; 8 makale çalışmasından 6’sında yöntem bölümüne yer verilmediği tespit edilmiştir. Ancak çalışmalar incelendiğinde döküman incelemesi sonucunda elde edilen verilerin sunulduğu, dolayısıyla bu çalışmaların nitel desende çalışmalar olduğu görülmüştür. Bu bağlamda nitel araştırma yönteminin daha fazla kullanıldığı, bunun yanında çalışmaların nicel ve karma araştırma yöntemleriyle de şekillendirildiği görülmektedir. Dolayısıyla çalışmaların yöntem bölümlerinin daha net ve özenli çalışılmasının müzik eğitimi araştırmaları ve yeni araştırmacılara yol göstermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Yüksek lisans tezlerine bakılacak olursa; 2 nitel, 2 nicel ve 1 karma araştırma yöntemi kullanıldığı görülmektedir. Ancak karma yöntem ile yürütülmüş olan çalışmada karma yönteme ilişkin herhangi bir ifadeye yer verilmemiştir. Araştırma incelendiğinde nitel ve nicel desenin birlikte kullanıldığı görülmektedir. Ancak çalışmada hangi karma desenin yürütüldüğü belirtilmemiştir. Çalışmalar incelendiğinde yüksek lisans tezlerinde yöntem bölümüne yer verilse de içeriğin ayrıntılı, net ifade edilmemesinin, çalışmaları inceleyen araştırmacıların yöntemi kategorize etmeleri açısından zorlayıcı bir durum olduğu söylenebilir. Yöntem bölümlerinin daha özenli çalışılmasının yeni araştırmacılara referans olabilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

3.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Tezlerin/makalelerin veri toplama araçlarına/modeline göre dağılımı nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Tablo 8’de piyano eğitiminde pedal tekniğine yönelik yapılan akademik çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 8. Tezlerin/Makalelerin Veri Toplama Araçlarına/Modeline Göre Dağılımı.

Çalışma Türü	Veri Toplama Aracı/Modeli
Makale	Doküman incelemesi
	Doküman incelemesi
	Doküman incelemesi
	Doküman incelemesi
	Anket
	Ölçek
	Doküman incelemesi
	Doküman incelemesi
	Anket
	Doküman incelemesi
Yüksek Lisans Tezi	Doküman incelemesi
	Anket
	Ölçek
	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Forumu

Tablo 8 incelendiğinde piyano eğitiminde pedal tekniğine yönelik yapılan akademik çalışmaların veri toplama aracının/modelinin 6 makalede doküman incelemesi, 1 makalede anket kullanıldığı tespit edilmiştir. Makale çalışmalarının 6'sında yöntem bölümünün olmadığı dolayısıyla veri toplama aracının/modelinin de belirtilmediği saptanmıştır. Ancak çalışmalar incelendiğinde, konulara ilişkin kaynaklar taranarak doküman incelemesi sonucu verilerin toplandığı saptanmıştır. Tabloda yer alan altıncı sıradaki makale çalışmasında veri toplama yöntemi olarak araştırmacı tarafından hazırlanan “Pedal Kullanımına Yönelik Bilgi Düzeyi Sınav Formu” kullanılmıştır. Tabloda yer alan bir tez çalışmasında veri toplama aracı olarak “Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Pedallarına İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Pedal Kullanma Becerilerine Ait Algılarının Değerlendirilmesi”ne yönelik anket kullanılmıştır. Tablo 8 incelendiğinde araştırmalarda en fazla doküman incelemesi kullanıldığı, bu çalışmalarda daha çok kavramsal çerçevenin geniş tutulduğu görülmüştür. Uygulamaya yönelik çalışmaların daha az olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla uygulamaya yönelik çalışmaların artırılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Tezlerin/makalelerin veri analiz tekniklerine göre dağılımı nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Tablo 9’da piyano eğitiminde pedal tekniğine yönelik yapılan akademik çalışmaların veri analiz tekniklerine göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 9. Tezlerin/Makalelerin Veri Analiz Tekniklerine Göre Dağılımı.

Çalışma Türü	Veri Analiz Tekniği
Makale	Belirtilmemiştir
	Belirtilmemiştir
	Belirtilmemiştir
	Belirtilmemiştir
	Betimsel Analiz
	Betimsel Analiz
	Belirtilmemiştir
	Belirtilmemiştir
	Betimsel Analiz
	Belirtilmemiştir
Yüksek Lisans Tezi	Betimsel Analiz
	Belirtilmemiştir

Belirtilmemiştir
Betimsel Analiz
Belirtilmemiştir
İçerik Analizi

Tablo 9 incelendiğinde piyano eğitiminde pedal tekniğine yönelik yapılan akademik çalışmaların 4'ünde betimsel analiz tekniğinin kullanıldığı, karma araştırma yönteminin nitel basamağında içerik analizi kullanıldığı görülmektedir. Fakat nicel basamakta herhangi bir veri analiz tekniğinin kullanıldığı belirtilmemiştir. Tabloda yer alan diğer bir çalışmada veri toplama yöntemi olarak içerik analiz tekniğinin kullanıldığı ifade edilmiştir. Ancak araştırma incelendiğinde sadece frekans ve yüzde verilerek analizin yapıldığı görülmüştür. Temel amacı eğilimleri ortaya koymak olan betimsel analizde bulgulara ulaşmak için istatistikler temelinde hareket edilerek frekans ve yüzde dağılımı belirlenerek (Dinçer, 2018), varolan durumu olduğu gibi ele alır (Karakaya, 2012). Dolayısıyla araştırmada betimsel analiz tekniğinin kullanıldığı düşünülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Gerçekleştirilen çalışma Türkiye'de piyano eğitiminde pedal tekniğine yönelik yapılan akademik çalışmaların araştırılmasıyla piyano öğretmenlerine, akademisyenlere, uygulamaya yönelik araştırma yapacak olan lisansüstü öğrencilerine, araştırma sonucu ulaşılan kaynakların rehber olması ve kolay erişilebilir olmasını amaçlamıştır. Araştırmanın problem cümlesi "Türkiye'de 2000-2022 yılları arasında piyano eğitiminde pedal tekniğine yönelik yapılan tez ve makale çalışmaları nelerdir?" şeklinde oluşturulmuştur. Bu doğrultuda Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı'nda, internet üzerinden tam metin erişime açılmasına izin verilen ve açık erişime sunulan Türkiye'de piyano eğitiminde pedal tekniğine yönelik yapılan tezler incelenmiştir. Bunun yanı sıra; TR Dizin, Dergipark, "Google Akademik" (Google Scholar) arama motorunda yer alan dergilerde adlarına, yazarlarına, özetlerine ve tam metinlerine erişilebilen makalelerden veriler toplanmıştır. Bu çalışmanın Türkiye'de 2000-2022 yılları arasında literatürde çeşitli konular ile ilişkilendirilen piyano eğitiminde pedal tekniğine yönelik, akademik çalışmaları ele alan bir araştırma olması yönünden önemli olduğu ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın birinci alt problemi "Yayınların türüne göre dağılımı nasıldır? şeklinde belirlenmiştir. Bu çerçevede; araştırmada elde edilen bulgulara göre Türkiye'de 2000-2022 yılları arasında piyano eğitiminde pedal tekniğine ilişkin en fazla çalışılan türün makale olduğu, daha sonra yüksek lisans tezi ve en az çalışılan türün sanatta yeterlik tezi olduğu, doktora tezi türünde herhangi bir çalışma olmadığı görülmektedir. Sonsel'in (2018) "Türkiye'de viyola alanında yazılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi" adlı çalışmasında 57 tezin incelendiği, bu tezlerin büyük çoğunluğunun (n=41) yüksek lisans tezi olduğu, onu takiben (n=14) sanatta yeterlik tezi ve (n=2) doktora tezi olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmüştür. "Doktora yayın sayısı diğer çalışmalara göre oldukça az gibi görünse de birçok üniversitenin doktora programının olmaması veya yeni yeni açılıyor olması bu durumun doğal bir sebebi olarak görülmektedir" (Sonsel 2018, s.353) ifadesi bu araştırma kapsamında da ulaşılan benzer sonuçlar göz önüne alınacak olursa, doktora tezlerinin olmaması durumunu destekler nitelikte olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi Tezlerin/makalelerin yıllara göre dağılımı nasıldır? biçiminde belirlenmiştir. Bu kapsamda yüksek lisans tezlerinin 2000-2022 yılları arasında üç yıl çalışıldığı, iki yılda da birer çalışmanın olduğu, son olarak 2012'de ise iki çalışmanın gerçekleştirildiği, sanatta yeterlik tezlerinin 2000-2022 yılları arasında sadece 2011'de bir kez çalışıldığı, makale çalışmalarının 2000-2022 yılları arasında 2017'ye kadar çalışılan yıllarda birer olmak üzere toplam 4 kez, 2017 ve 2019 yıllarında ise ikişer olmak üzere toplam 4 kez çalışıldığı görülmektedir. Bu bağlamda yüksek lisans tezlerinin 2012 yılında yoğunlaştığı ve sonraki yıllarda

çalışılmadığı, sanatta yeterlik tez çalışmasının sadece bir yıl çalışıldığı, makale çalışmalarının yıllara göre daha yoğun olmak üzere 2017'den itibaren yoğun çalışıldığı görülmektedir. Bu bağlamda makale çalışmalarının daha güncel çalışmalar olduğu söylenebilir. Makale çalışmalarının 2000-2014 yılları arasında 4 kez çalışıldığı, 2015-2022 yılları arasında 4 kez çalışıldığı görülmektedir. Bu bağlamda 16 yıl içinde toplam ulaşılan sayıya (4), 2015 yılından sonraki 6 yılda sadece 2017 ve 2019 yılında ikişer kez çalışılarak ulaşılmış (4) olmasının Yüksek Öğretim Kurumu tarafından 2015 yılında yürürlüğe konan akademisyenlere yönelik “Akademik Teşvik Ödeneği” nin etkili olduğu düşünülebilir. Bu bağlamda Gül ve Arabacı (2018) kurumların, çalışanlarının beklentileri ve ihtiyaçları arasında bir ilişki olduğunu ifade ederek bu düşünceyi desteklediği söylenebilir. Bobat ve Çakılcı (2017) yaptığı çalışmada “Akademik Teşvik Ödeneği”ni aşağıda belirtildiği gibi ele almıştır.

14 Kasım 2014 tarihli Resmi Gazetenin 29175. sayısında yayımlanarak yürürlüğe giren 6564 sayılı yasa, “Yükseköğretim Tazminatı” ile akademisyenlerin özlük haklarında kısmi bir iyileşme sağlamış (RG, 2014), ardından 2015 yılında başlatılan akademik teşvik ile de yapılan ek ödemelere “akademik teşvik” ödemeleri katılmıştır. Yapılacak teşvik ödemelerinin ayrıntıları yaklaşık bir yıl sonra, 18 Aralık 2015 tarihli Resmi Gazete’de yayımlanan “Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliği” ile belirlenmiştir (RG, 2015). Yükseköğretim personel yasasında değişiklik yapılmasına ilişkin 6564 sayılı yasanın ikinci maddesi akademik teşvik ödeneğini Ek Madde 4’te “Her bir takvim yılı için, bir önceki yıl, bilim, teknoloji ve sanata katkı sağlayıcı nitelikte yurt içinde veya yurt dışında sonuçlandırılan proje, araştırma, yayın, tasarım, sergi, patent ile çalışmalarına yapılan atıflar, bilim kurulu bulunan uluslararası düzeydeki toplantılarda tebliğ sunma ve almış olduğu akademik ödüller esas alınarak öğretim elemanları için yüz puan üzerinden yıllık akademik teşvik puanı hesaplanır” biçiminde tanımlamıştır (Bobat ve Çakılcı, s.1932, 2017).

Bu kapsamda “Akademik Teşvik Ödeneği” nin makale çalışmalarının artmasında nicel açıdan etkili olduğu söylenebilir. Bu nicel artışın niteliğinin ise tartışmaya açık bir durum olduğu düşünülmektedir. Hamurcu ve Eren’e (2019) göre; Akademik teşvik ödeneği uygulaması üzerinden yapılan eleştiriler ve kaygılar da mevcuttur. Özellikle maddi kaygılar sonucunda ortaya çıkabilecek niteliksiz yayın sayısındaki artış ve etik problemler (s.84).” ifadesi bu durumu destekler niteliktedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?” biçiminde belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre 5 farklı üniversitede tez çalışmalarının gerçekleştirildiği, bu üniversitelerin; Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi olduğu tespit edilmiştir. Sadece bir yüksek lisans tezinin Eğitim Bilimleri Enstitüsünde çalışıldığı, dolayısıyla dört tez çalışması ile Sosyal Bilimler Enstitülerinde daha fazla çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre piyano eğitiminde pedal tekniğine ilişkin ilk tez çalışmasının Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde yapıldığı saptanmıştır. Bu bağlamda Avcı’nın (2019) “Müzik Eğitiminde Lisansüstü Tezlerin Değerlendirilmesi” adlı çalışmasına göre 1986-2019 yılları arasında yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik tezleri kapsamında en fazla tez çalışması (f = 147) ile Gazi Üniversitesi’nin öne çıktığı göz önünde bulundurulacak olursa Gazi Üniversitesi’nin birçok çalışmaya esin kaynağı olduğu ve bu bağlamda müzik eğitiminde öncü bir üniversite olduğu düşünülebilir. Avcı’nın (2019) en fazla tez çalışmasının Gazi Üniversitesi’nde çalışılmış olması bakımından belirtilen ifadelerinin bu düşünceyi destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Bu durumun tesadüf olmadığı Gazi Üniversitesi’nin tarihi ele alındığından fark edilebilir. Gazi Üniversitesi, Türkiye’de müzik eğitiminin ilk başlatıldığı okul olarak kabul edilebilir. Hem ülkenin müzik öğretmenlerinin yetiştirilmesi hem de sanatçıların yetiştirilmesi amacıyla kurulan Musiki Muallim Mektebi, Gazi Üniversitesi müzik bölümünün neredeyse ilk hali olarak bilinmektedir (Avcı, 2019, s.20).

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Makalelerin ulusal veya uluslararası olma durumuna göre dergilerdeki dağılımı nasıldır?” biçiminde belirlenmiştir. Bu çerçevede çalışmanın bulguları doğrultusunda sekiz makale çalışmasından sadece birinin ulusal, diğer çalışmaların ise

uluslararası olduğu, konuya ilişkin ilk makale çalışmasının uluslararası bir dergi olan Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinde yayımlandığı görülmektedir. Bu kapsamda uluslararası çalışmaların ulusal çalışmalara göre daha fazla olduğu görülmektedir. Uluslararası dergilerin geniş indekslerde tarandığı düşünülecek olursa, uluslararası çalışmaların fazla olmasının hem Türkiye’de hem de uluslararası okunabilirliği açısından olumlu bir durum olduğu düşünülebilir. Bu doğrultuda Kapp ve diğerlerine göre (2011) akademisyenler için bilimsel dergilerde yayın yapmanın yeni bilgileri yaymak için önemli olduğu, araştırılan bilgiyi kitaplarda, dergilerde, kitap bölümlerinde yayınlamak geniş bir okuyucuya sunulmasını sağlar ifadesi bu düşünceyi destekler niteliktedir. Araştırma konusunun uluslararası boyutun yanında 2019 yılından sonra son üç yıl içinde ulusal veya uluslararası düzeyde konuya ilişkin herhangi bir araştırmaya rastlanılmadığı görülmektedir. Bu bağlamda son üç sene içinde konuya ilişkin makale yayımlanmamış olmasının nedeninin, Dünya Sağlık Örgütü’nün 11 Mart 2020’de ilan edilen Pandemi’nin etkileri sonucunda ortaya çıkan yeni tema eğilimleri olduğu düşünülmektedir. Taşkın ve Kuru Çetin’in (2021) “Pandemide Eğitimle İlgili Makalelerin Tematik Analizi” adlı çalışmasında “pandemide uzaktan eğitim” alt teması kapsamında Dergipark veri tabanında makalelerin çoğunun uzaktan eğitime ilişkin olduğu sonucunun bu düşünceyi desteklediği görülmektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemi “Tezlerin/makalelerin konularına göre dağılımı nasıldır?” biçiminde belirlenmiştir. Bu kapsamda, araştırmanın bulguları doğrultusunda “piyano eğitimi” ve “piyano icrası” olarak çerçevelendiği görülmektedir. Bu iki tema altında ortak bir temanın “pedal kullanımı” olduğu tespit edilmiştir. Ancak “piyano eğitimi” teması altında “pedal kullanımı” ile “piyano icrası” teması altında “pedal kullanımı”nın farklı açılardan ele alındığı görülmektedir. Makale çalışmalarının daha çok eğitim çerçevesinde olmak üzere, icrası konusunda da pedal kullanımını odak almış çalışmalar olduğu, tez çalışmalarının ise daha çok icra çerçevesinde olmak üzere eğitim açısından da ele alındığı saptanmıştır. Sonuç olarak tezlerin daha çok sosyal bilimlerde çalışıldığı göz önüne alınırsa eğitim odaklı tez çalışmalarının makalelere göre daha az olmasının sebebi olabileceği düşünülebilir. Araştırmanın bulgularına göre çalışmaların yapıldığı ilk yıllarda daha çok pedal tekniğine ve pedal çeşitlerine yönelik bilgi odaklı çalışmalar oldukları, ilerleyen yıllarda ise pedal kullanımında yaşanan problemler, pedal kullanımına yönelik öğrenci algıları, öğrenci bilgi düzeyleri gibi konular işlenerek farkındalık yaratılmaya çalışıldığı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmaların öncelikle temel bilgi düzeyinde işlendiği, temel bilgi düzeyinin belli bir seviyede işlendikten sonra pedal tekniğinin kullanımında yaşanan problemler, öğrencilerin bilgi düzeyleri gibi temel bilgidен sonra oluşabilecek eğilimler gösterdiği gözlemlenmektedir.

Araştırmanın altıncı alt problemi “Tezlerin / makalelerin yöntemine göre dağılımı nasıldır?” biçiminde belirlenmiştir. Bu kapsamda, araştırmanın bulgularına göre; 8 nitel, 4 nicel, 1 karma yöntem ile çalışıldığı görülmüştür. Makale çalışmalarının 6’sında yöntem bölümüne yer verilmediği tespit edilmiştir. Ancak çalışmalar incelendiğinde döküman incelemesi sonucunda elde edilen verilerin sunulduğu, dolayısıyla bu çalışmaların nitel desende çalışmalar olduğu görülmüştür. Bu bağlamda nitel araştırma yönteminin daha fazla kullanıldığı, bunun yanında çalışmaların nicel ve karma araştırma yöntemleriyle de şekillendirildiği görülmektedir. Dolayısıyla çalışmaların yöntem bölümlerinin daha net ve özenli çalışılmasının müzik eğitimi araştırmaları ve yeni araştırmacılara yol göstermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Elde edilen bulgulara göre karma yöntem ile yürütülmüş olan çalışmada karma yöntemle ilişkin herhangi bir ifadeye yer verilmemiştir. Araştırma incelendiğinde nitel ve nicel desenin birlikte kullanıldığı görülmektedir. Ancak çalışmada hangi karma desenin yürütüldüğü belirtilmemiştir. Çalışmalar incelendiğinde yüksek lisans tezlerinde yöntem bölümüne yer verilse de içeriğin ayrıntılı, net ifade edilmemesinin, çalışmaları inceleyen araştırmacıların yöntemi kategorize etmeleri açısından zorlayıcı bir durum olduğu söylenebilir. Yöntem bölümlerinin daha özenli çalışılmasının yeni araştırmacılara referans olabilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda Tomakin (2009) “Bilimsel Çalışmalarda Yaklaşım, Yöntem ve Teknik Problemi: Alternatif Bir Yorum” adlı çalışmasında “Bilimsel araştırmalardaki bulguların başlıkları

tarafından tekrar edilebilmesi için metot bölümünde veri toplama ve veri analizinin açık olarak yazılması gerekir. Ancak bazı makalelerde yöntem kısmının ayrıntılı şekilde yazılmadığı görülmektedir (Tomakin, 2009, s.113) ifadesi bu durumun yaygın olduğunu düşündürmektedir. Bu bağlamda kaynakların yöntem açısından da tartışılması gerektiği düşünülmektedir. Zira, araştırma kapsamında incelenen birçok çalışmada yöntem bölümüne yer verilmediği, yöntem bölümüne yer verilen bazı araştırmaların ise bilimsel çerçeveye tam olarak oturtulmadığı gözlenmiştir.

Araştırmanın yedinci alt problemi “Tezlerin / makalelerin veri toplama araçlarına/modellerine göre dağılımı nasıldır?” biçiminde belirlenmiştir. Bu kapsamda, araştırmalarda en fazla doküman incelemesi kullanıldığı, bu çalışmalarda daha çok kavramsal çerçevenin geniş tutulduğu görülmüştür. Uygulamaya yönelik çalışmaların daha az olduğu saptanmıştır. Pedal eğitimine ilişkin çalışılan konuların kavramsal boyutta ele alınması ve bu alanda uygulamaya yönelik araştırmaların az olması bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Kaynaklarda piyano eğitiminde pedal kullanımının kavramsal çerçevede daha yoğun bir biçimde işleniyor olması, Türkçe kaynak eksikliğini giderme, bilgilerin düzenlenip temel bilgi ihtiyacının giderilme kaygısı olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca alanda uygulamaya yönelik materyallerin yeteri kadar olmamasının bu durumun sebebi olduğu söylenebilir. Babacan’ın (2017) “Türkiye’de Piyano ile İlgili Yapılan Lisansüstü Araştırmaların İçerik Analizi” adlı çalışmasında geçerlik ve güvenilirliği yapılmış ölçme araçlarının az kullanıldığı ifade edilmiştir.

Bunun nedeni alana yönelik performans testlerinin ve geliştirilmiş ölçeklerin az olmasından, diğer alanlarda geliştirilmiş ölçeklerin bu alanda kullanımının uygun olamamasından ve alana ölçek geliştirme çalışmalarının hem eğitim bilimleri hem de istatistik alanlarında uzmanlık istemesinden dolayı araştırmacıların bu çalışmalara yönelmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Babacan, 2017, s.1172-1173).

İfadesinin bu düşünceleri desteklediği söylenebilir.

Dolayısıyla uygulamaya yönelik çalışmaların arttırılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Tezlerin / makalelerin veri analiz tekniklerine göre dağılımı nasıldır?” biçiminde belirlenmiştir. Bu kapsamda, akademik çalışmaların 4’ünde betimsel analiz tekniğinin kullanıldığı, karma araştırma yönteminin nitel basamağında içerik analizi yapıldığı görülmektedir. Fakat çalışmada nicel basamakta herhangi bir veri analiz tekniğinin kullanıldığı belirtilmemiştir. Tabloda yer alan diğer bir çalışmada veri analiz yöntemi olarak içerik analiz tekniğinin kullanıldığı ifade edilmiştir. Ancak araştırma incelendiğinde sadece frekans ve yüzde verilerek analizin yapıldığı görülmüştür. Temel amacı eğilimleri ortaya koymak olan betimsel analizde bulgulara ulaşmak için istatistikler temelinde hareket edilerek frekans ve yüzde dağılımı belirlenerek (Dinçer, 2018) varolan durumu olduğu gibi ele alır (Karakaya, 2012). Dolayısıyla araştırmada betimsel analiz tekniğinin kullanıldığı düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Araştırmadaki bulgular doğrultusunda;

- Piyano eğitiminde pedal tekniğine yönelik yüksek lisans, sanatta yeterlik tez çalışmalarının makale çalışmalarına göre daha az olduğu, görülmüştür. Yüksek lisans düzeyinde tez ve makale çalışmalarının arttırılması, daha kapsamlı çalışmaların ortaya konması amacıyla doktora seviyesinde de tez çalışmalarının yapılması,
- Araştırma sonucunda doktora düzeyinde konuya ilişkin çalışma olmadığı tespit edilmiştir. Doktora programı olan üniversitelerde piyano eğitiminde pedal tekniğine yönelik kapsamlı çalışmaların yapılması,

- Araştırmada ele alınan kaynakların köklü üniversitelerde çalışıldığı tespit edilmiştir. Türkiye’de yeni açılan üniversitelerde lisansüstü düzeyde eğitim gören öğrencilerin desteklenmesi ve yayın yapmalarına teşvik edilmesi,
- Tez çalışmalarının piyano eğitiminde pedal tekniğini konu alan söz konusu yıllarda toplam beş0 üniversitede çalışıldığı görülmüştür. Türkiye’deki diğer üniversitelerde de konuya ilişkin araştırmaların farklı boyutlarla ele alınarak çalışılması,
- Araştırmaların sadece Türkiye odaklı değil, farklı ülkelerin de kapsama alınarak çalışılıp, uluslararası dergilerde yayımlanması,
- Piyanoda pedal öğretiminin başlıbaşına bir araştırma konusu olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmacıların piyano eğitiminde pedal öğretimine ilişkin konuları daha fazla ele almaları,
- Piyano eğitiminde pedal tekniğine ilişkin bazı makale çalışmalarının yöntem bölümlerine yer verilmediği görülmüştür. Yöntem bölümüne yer veren makale ve yüksek lisans tez çalışmalarının ise yeteri kadar açıklayıcı ve net bilgilere yer vermediği tespit edilmiştir. Bilimsel çalışmalarda izlenen yolun net bir şekilde ifade edilmesinin yeni araştırmacılara örnek olması amacıyla çalışmalarda yöntem bölümlerinin ayrıntılı ve net bilgiler ile işlenmesi,
- İncelenen çalışmaların daha çok kavramsal çerçevede ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmalara ek olarak uygulamaya yönelik; deneysel çalışmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akkuzu, O. (2012). *Piyano eğitiminde pedal kullanmada oluşan sorunlar ve müzik dönemlerinde kullanılan farklı stillerdeki pedal teknikleri*. (Tez no. 328731). (Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Annagiyeva, G. , Bulut, D. (2019). Büyük bestecilerin piyano eserlerinde pedal kullanım teknikleri üzerine bir inceleme. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*. 62, 1287-1294. doi: 10.7816/idil-08-62-04
- Avcı, A. (2019). Müzik eğitiminde yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Babır International Journal for Human Sciences*. 1(2), 9-23.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*.(27. bs.) Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Ağayeva, M. (2017). Piyano eğitiminde pedal kullanma problemleri. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*. 9 (35). <http://dx.doi.org/10.15189/1308-8041>
- Banowetz, J. (1992). *The pianist guide to pedalling*. Indiana University Press. <https://www.scribd.com/document/491172831/The-pianists-guide-to-pedaling>
- Babacan, E. (2021). Türkiye’de piyano ile ilgili yapılan lisansüstü araştırmaların içerik analizi: (1995-2017). *Afyon Kocatepe Sosyal Bilimler Dergisi*. 22(3), 1159-1191. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.869110>
- Bernstein, L. (1963). *The art of pedaling*. Dover Publications. <https://www.scribd.com/read/271583485/The-Art-of-Piano-Pedaling-Two-Classic-Guides>
- Bobat, A., Çakılcı, E. (2017). Performans aracı olarak akademik teşvik yönetmeliği: Sorun içinde sorular. *Çalışma ve Toplum Ekonomi Dergisi*. 55(4), 1931-1951. <https://www.calismatoplum.org/makale/performans-araci-olarak-akademik-tesvik-yonetmeliği-sorun-icinde-sorular>

- Çimen, G. (2001). Piyano eğitiminde pedal tekniği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi*, 21(3), 157-171. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/77466>
- Dinçer, S. (2018). Eğitim bilimleri araştırmalarında içerik analizi: meta-analiz, Meta-sentez, betimsel içerik analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7(1), 176-190. <https://doi.org/10.14686/buefad.363159>
- Ertem, Ş. (2006). Piyanoda pedal kullanmanın temel prensipleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 14(2), 687- 696. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/819153>
- Ekinci, H. ,Özdemir, Y. U. (2013). Müzik Öğretmeni adaylarının piyano pedallarına ilişkin bilgi düzeyleri ile pedal kullanma becerilerine ait algılarının değerlendirilmesi. *New World Science Academy*. 8(1), 56 - 72. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/186508>
- Göher, F. (2002). *Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda piyano eğitiminde pedal kullanımı*. (Tez No. 137546) (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Göher, F. (2010). Piyano eğitiminde pedal kullanımı. *e-Journal Of New World Sciences Academy*. 5(4), 245-254. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/186594>
- Gül, İ. , Arabacı, İ. B. (2018). Öğretim elemanlarına akademik teşvik ödeneğine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 17(66), 675-687. <https://doi.org/10.17755/esosder.349216>
- Hamurcu, M. , Eren, T. (2019). Akademik teşvik tabanlı yeni bir performans değerlendirme önerisi ve uygulama. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*. 2(2), 82-100. <https://doi.org/10.32329/uad.596163>
- Kalkanoğlu, E., (2019), Piyanoda sostenuto pedal kullanımı. *Sanat ve Tasarım Dergisi*. 9(2), 250 - 261. <https://doi.org/10.20488/sanattasarim.691100>
- Kapp, C. A. , Albertyn, R. M. , Frick, B. L. (2011). Writing for publication: An intervention to overcome barriers to scholarly writing. *South African Journal of Higher Education*. 25(4), 741-759. <https://eric.ed.gov/?id=EJ967442>
- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıoğen (Ed.) içinde, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (3. bs.) Anı Yayıncılık.
- Karakaya, Y. Ö. (2018). *Bir kültürel sermaye birikim aracı olarak piyano*. (Tez No. 519871) (Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Mamaç, E. K. (2019). Piyanoda sostenuto pedal kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*. 9(2), 250-261. <https://doi.org/10.20488/sanattasarim.691100>
- Muharremova, H. (2008). Piyano ve öncüllerinin (klavikord, klavsen) icra sanatı tarihindeki rolleri. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*. 0(21), 143-155. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/28455>
- Özdemir, Y. U. (2012). *Müzik öğretmeni adaylarının piyano pedallarına ilişkin bilgi düzeyleri ile pedal kullanma becerilerine ait algılarının değerlendirilmesi*. (Tez No. 322253) (Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi
- Sandor, G. (1995). *On piano playing: Motion, sound and expression*. Schirmer Books. <https://pdfcookie.com/documents/gyorgy-sandor-on-piano-playing-motionsound-and-expression-k2p8wwn7ykl9>
- Sonsel, Ö. B. (2018). Türkiye'de viyola alanında yazılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (47), <https://doi.org/10.21764/maeuefd.403244>

- Tarkum, G. (2011). *Piyano için yazılmış eserlerin seslendirilmesinde pedal kullanımının incelenmesi*. (Tez No. 321015) (Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Taşkın, P. Kuru Çetin, S. (2021) Pandemide eğitimle ilgili makalelerin tematik analizi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 20(80), 1970-1981. <https://doi.org/10.17755/esosder.919955>
- Turan, E. (2009). *Piyanoda pedal kullanma teknikleri*. (Tez No. 257037) (Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Turgut, Ş. , Dalkıran E. (2017) Müzik öğretmeni adaylarının piyanoda pedal kullanımına yönelik bilgi düzeylerinin ve karşılaştıkları sorunların belirlenmesi. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*. 6(38), Doi: 10.7816/idil-06-38-14
- Tomakin, E. (2009). Bilimsel çalışmalarda yaklaşım, yöntem ve teknik problemi: alternatif bir yorum. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 42(1), 105-128. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TVRBNE56RTRPQT09/bilimsel-calismalarda-yaklasim-yontem-ve-teknik-problemi-alternatif-bir-yorum>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Since its invention in the late 18th century, the piano, a keyboard instrument, has come to occupy a significant place in the art of music. The first known piano in history was built by Bartolomeo Cristofori in 1711 (Karakaya, 2018), and Cristofori's invention was subsequently provided with new features by piano producers, one of which was the pedal. The pedal is a tool that plays an important role in enriching the artist's interpretation of the piece being played, and it can be argued that a piece becomes different when played with pedals in terms of both interpretation and sensation. Pedals have gone through a long development process that has culminated in the creation of the modern piano, having taken their final shape. Modern pianos have three pedals, located on the right (*tre çorda*), center (*sostenuto*) and left (*una corda*). After their addition to the instrument, the use of pedals progressed with increased frequency of use. "The use of pedals helped composers write and virtuosos play the pieces, and all these musicians contributed to the improvement of use of pedals" (Göher, 2002, p. 7), and it can be argued that the use of pedal signs gained significance in direct proportion to this improvement. In their study, Akkuzu (2012) stated that pedal signs first started to be observed in the 1790s, and then spread around the world in the early 19th century. Pedal signs can be expressed with abbreviated symbols and marks. Accordingly, it can be argued that it is important not to use the pedals at one's leisure. When viewed from this aspect, it can be said that piano teachers need to be in possession of the appropriate knowledge, to take a look at and use relevant resources, and to review modern literature to increase the quality of the training they provide. It can thus be argued that having access to adequate and up-to-date resources regarding pedal technique and pedal training can increase the quality of piano training. The present study makes an analysis of theses and articles focusing on pedal technique in piano training and the use of pedals on the piano that were published in Turkey between 2000 and 2022, and that can be used in piano training. To this end, an answer is sought to the question: "What theses and articles have been published in Turkey between 2000 and 2022 investigating pedal techniques in piano training?" As a sub-objective of the study, an analysis is made of the publications based on their types, publication years, publishing universities (for theses), coverage area (local or international, for articles), subjects

associated with pedal technique, methods used, data collection tools/model and data analysis techniques.

Method

Based on a document review, this qualitative study is limited to theses and articles focusing on pedal techniques in piano training that were published in Turkey between 2000 and 2022. The population consists of academic studies conducted between 2000 and 2022 in which the focus is on pedal techniques in piano training and the use of pedals on the piano, which can be referred to in piano training. The study sample, on the other hand, was determined via criterion sampling, a purposive sampling method. Accordingly, the study sample is made up of theses and articles identified in a search of articles using the keywords “pedal in piano”, “pedal training in piano” and “pedal” keywords in such search engines as National Thesis Center of the Higher Education Council, Dergipark, TR Dizin and Google Scholar. The data collected through document review were interpreted using a “descriptive analysis” method.

Discussion and Conclusion

A total of 13 theses and articles on the subject were identified that were published in Turkey between 2000 and 2022, of which four were master’s degree theses, one was proficiency in art thesis and eight were articles. According to Sonsel, “Even though the number of PhD publications was a lot fewer compared to other types of studies, this is deemed to be a natural result of the fact that many universities lack PhD programs or have just started giving PhD classes (Sonsel 2018, p.353)”. The similar results obtained in the present study corroborate Sonsel’s finding. The master’s degree theses were published by five different universities, while most of the articles were published in international journals, with one exception, which was published in a national journal.

According to the obtained findings, the first thesis study investigating the pedal technique in piano training was conducted in the Gazi University Graduate School of Educational Sciences. Accordingly, and considering Avcı’s (2019) study “An Evaluation of Master’s Degree Theses in Music Education”, Gazi University ranks first in terms of the number of theses and studies conducted between 1986 and 2019, including master’s degree, PhD and proficiency in art ($f=147$) studies. It can thus be argued that Gazi University serves as a guide for many studies due to the pioneering role it plays in music education. It should be noted that most of the articles were published in international journals. According to Kapp et al. (2011), publishing studies in scientific journals is important for academicians for the dissemination of new information, while the publication of information in books and journals, or in chapters of books helps reach a wider range of readers.

It was determined that the studies focused primarily on “the use of pedals in piano” in terms of “piano training” and “playing the piano”. Furthermore, resources were scrutinized using qualitative, quantitative and mixed approaches, with the document analysis methods being the most popular approach, followed by questionnaire, scale and semi-structured interview studies. It was further observed that some of the studies did not mention the methods used, while others failed to explain the methods clearly and in a detailed manner. In their study, Tomakin (2009) states that: “In order for the scientific findings to be repeated by others, the method section should clearly explain the methods used to collect and analyze data. However, some articles fail to give details in the method section (Tomakin, 2009, p.113).” This gives rise to the understanding that this is not a rare phenomenon. Accordingly, resources should be discussed also in terms of the methods used.

It was determined that data analysis techniques were not defined in the studies in which document analyses were conducted, while in other studies the most and the least popular techniques were descriptive analyses and content analyses, respectively.

The review of literature revealed that a descriptive analysis technique was used in four academic studies, and a content analysis was carried out in the qualitative step of studies involving a mixed research approach, while no data analysis technique was mentioned in the quantitative step. In another study reviewed within the scope of the present study, the data analysis technique was defined as a content analysis, although upon a detailed review it was observed that the analysis was based solely on frequencies and percentages. Having the main goal of identifying tendencies, descriptive analysis approaches focus on statistics, and determine frequencies and percentages to reach findings (Dinçer, 2018), and analyze the status quo in the given subject (Karakaya, 2012). The technique used in the previously mentioned study was thus considered to be a descriptive analysis. The review also identified few practical studies, and the subjects related to pedal training were approached from a conceptual perspective, both of which indicate a shortage in the field. The identified resources focused more on the conceptual aspect of the use of the pedal in piano training, which suggests that the real concern is to remedy the deficiencies in sources written in Turkish, to regulate the available information and to provide basic information in the field. According to Babacan, “This is associated with the facts that the performance tests and scales available in the field are limited in number, the scales developed in other fields are not suitable for this field, and that researchers stay away from such studies because expertise is needed in both educational sciences and statistics to develop scales” (Babacan, 2017, p.1172–1173).

Lisans Öğrencilerinin Gözünden İngilizce Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler

Factors Complicating the Learning of English from the Undergraduate Student Perspective

Cumhur GÜNGÖR¹

¹ Doktor Öğretim Üyesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye, cgungor@aku.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-9117-3713>)

Geliş Tarihi:29.07.2022

Kabul Tarihi:13.09.2022

ÖZ

Türkiye’de pek çok öğrencinin İngilizce öğrenmenin zorluğu üzerine fikir beyan ettiği değerlendirildiğinde, bu düşüncenin kabul edilmiş bir gerçek haline geldiği ifade edilebilmektedir. Ancak bu düşüncenin ne kadar doğru olduğu, doğru ise nedenleriyle birlikte incelenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin görüşleri aracılığıyla İngilizce öğrenme süreçlerini zorlaştıran faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Fenomenolojik desende bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, çalışma grubunda yer alan çoğu öğrencinin İngilizce derslerinin gramer odaklı olduğu ve diğer becerilerin ihmal edildiğini, bu durumun ilköğretimden liseye hatta üniversiteye kadar benzer şekilde sürdüğünü ifade ettiklerini göstermiştir. Öğrencilerin anadilleri olan Türkçe’nin İngilizce ile olan farklı dil yapısı nedeniyle telaffuzda, konuşmada ve gramer yapılarını anlamada güçlük çektiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcılar tarafından tutarlı bir biçimde yansıtılan bir diğer husus ise kendilerine güvenme ve motivasyonlarını artırmaya olan ihtiyaçları olmuştur.

Anahtar Kelimeler: İngilizce Öğrenme, Lisans Öğrencisi, İçerik Analizi.

ABSTRACT

Given the opinions expressed by many students in Turkey about the difficulty of learning English, such difficulty has arguably become a generally accepted phenomenon. However, it is equally important to question to what extent this assumption is true, and, if it is the case, subject it to an analysis together with its underlying reasons. Thus, the present study intends to identify the factors that complicate the processes of learning English by drawing upon the opinions of university students. Based on a phenomenological research design, the study employs content analysis to analyze the data obtained from semi-structured interviews. The study findings demonstrate that the majority of the students in the study group are taught English rather through a grammar-focused approach, while other skills are mostly neglected, which is a problem constantly observed from primary to high school and even higher education as reported by study subjects. The students stated that they experience difficulties in pronouncing, speaking, and understanding grammatical structures in English due to its structural differences with Turkish as their native tongue. Another important remark consistently raised by the students is their need to improve their self-esteem and motivation.

Keywords: Learning of English, Undergraduate Students, Content Analysis.

GİRİŞ

Dil, geçmiş ve gelecek arasında bir bağ kurmakta, düşünmekte, toplumun bir parçası ve ulus olmakta önemli bir yere sahiptir (Kolaç, 2008). Birey yaşadığı toplumun niteliklerini ve mirasını diğer toplumlara kendi ana diliyle aktarabilmektedir. Ancak bu aktarım aracılığıyla etkileşime geçen kültürler arasında bilgi paylaşımı gerçekleşmektedir (Şahin, 2009). Günümüzde İngilizcenin ekonomik, sanatsal, politik, teknolojik ve bilimsel açıdan ortak bir dil olmasının yanında küreselleşme, teknolojik gelişmeler, coğrafi keşifler ve insanın maceraya olan tutkusu gibi etkenler ana dil dışında yeni dillerin öğrenilmesini zorunlu kılmaktadır. Tüm bu ilerlemeler neticesinde Türkiye’de İngiliz dili eğitimi önce 1997 yılında ilköğretim dördüncü sınıf düzeyinden, daha sonra 2012 yılında ilköğretim ikinci sınıf düzeyinden başlatıp eğitim-öğretim hayatı süresince devam ettirilmekte, kısıtlı da olsa İngilizce ile birlikte verilen eğitimin özelliğine göre farklı dillerde de eğitimler verilmesi sağlanmaktadır.

Gelişen dünyanın ihtiyaçları ve teknolojik ilerlemelerle yabancı dil öğreniminin hem günlük hayatta hem de akademik hayatta değer kazandığını ifade etmek mümkündür. Bu durum yabancı dil öğrenme ihtiyacı ve isteğini arttırmıştır. Bu açıdan insanlar kendi dillerini ve başka dilleri öğrenmeye, etkili bir biçimde kullanmaya ihtiyaç duymaktadır (Aydın, 2006). Ülkemizin dört bir yanında yabancı dil eğitimi veren okulların açılması, öğrencilerin yaş düzeylerine göre eğitim programlarının düzenlenmesi, yabancı dil eğitimi ile birçok faaliyetlerin düzenlenmesi, bireyleri yabancı dil öğrenmeye yönlendirmesi bu çabaların birkaçıdır.

İngilizcenin yabancı bir dil olarak öğrenilme sürecinin sonucunda öğrencilerin hedef dildeki dört temel beceride istenen düzeye ulaşması ve hedef dile ilişkin yapısal ve anlamsal yeterlikleri kazanmaları beklenir (Korkmaz & Özer, 2016). Ancak öğrencilerin bireysel, sosyal, ekonomik ve eğitim çevresi gibi farklılıkları öğrencilerin yabancı dildeki başarılarını etkilemektedir. Günümüzde öğrencilerin akademik alanda yabancı dil bilmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda yabancı dil öğrenimi en alt seviyelere kadar inip öğrenim yaşantısı boyunca devam eden bir ihtiyaç haline gelmiştir. Ancak yabancı dil öğrenimi, karışık ve problemlidir bir alan olarak görülmektedir. Bu bağlamda yabancı dil öğrenimi üzerinde belirleyici olan faktörler öğrencinin bireysel farklılıkları ve öğrenme sürecindeki deneyimlerini olabileceği gibi (Littlewood, 2001), öğrencinin özellikleri, öğrenme sürecindeki deneyimler, sosyal içeriği, öğrenmenin etkileri ve koşulları (Conteh-Morgan, 2002) da olabilir.

Yabancı dil öğrenimi üzerinde belirleyici olan faktörlerden biri öğrenme sürecinin özellikleridir. Öğretim yöntem, teknik ve stratejileri açısından öğretmenin ders sürecinde zihinsel, duyuşsal ve psiko-motor yaklaşımların hepsini birden karşılaması güçtür. Bununla birlikte ders içerisinde günlük yaşam ve ders içeriğini bağdaştırmada yaşanan güçlük nedeniyle öğrenmeyi desteklemede asıl olan okul dışında yaratılan öğrenme ortamlarıdır. Bu noktada teknoloji ve çeşitli materyaller ile öğrenmeyi desteklemek önemli rol oynamaktadır (Yeşilyurt, 2012). Ancak öğrencilerin TV, dergi, bilgisayar vb. teknolojik imkânları kısıtlı olabilir. Bu bağlamda öğrenci öğrendiğini uygulamaya geçirme aşamasında güçlük çekmemesi öğrencinin ve okulun imkanlarıyla ilişkilidir.

Yabancı dil öğrenimi üzerinde belirleyici olan faktörlerden bir diğeri ise bireysel özelliklerdir. Sosyal bir varlık olan insan farklı sosyal çevrelerde ve kültürlerde yetişmektedir. Buna bağlı olarak sahip olduğu deneyimler, beceri ve özellikler de farklılaşmaktadır. Bu bireysel farklılıklar ikinci dil öğrenimindeki tutumlarını da farklılaştırmakta (Cotterall, 1999), bu farklılıklar öğrenme sürecindeki başarıları üzerinde belirleyici olabilmektedir. Bir diğeri de yabancı dil öğrenmede öğrencinin bireysel özellikleri, becerileri ve öğrenme sürecindeki deneyimleri belirleyici olmakta, bu nedenle kimi öğrenciler tarafından zorlu bir süreç olarak nitelendirilirken, kimileri tarafından daha keyifli olarak tanımlanabilmektedir.

Yabancı dil öğreniminde etkili olan bireysel faktörlerden biri öğrencinin zihinsel olarak dil öğrenmeye hazır olmasında ön koşul olan duygusal hazırlıktır. Bu nedenle öğrencinin

motivasyonu dil öğreniminde önemli bir yere sahiptir (Chastain, 1988; Mac Donough, 1986). Bununla birlikte yabancı dil öğreniminde belirlenen hedefe ulaşmak için olumlu bir tutuma sahip olmak gerekmektedir. Tutum, belirli bir duruma ilişkin inanç ve düşünceleri içeren bir değerlendirmedir (Gardner, 1985). Yabancı dil öğrenme sürecindeki olumlu tutumlar başarı ile sonuçlanırken, olumsuz tutumlar yabancı dil kaygısı gibi başarı üzerinde ketleyici bir etki ortaya çıkartabilmekte ve öğrenme başarısızlıkla sonuçlanabilmektedir. Bu bağlamda bireyin kendisine ilişkin algısı, yabancı dil öğrenmeye yönelik inanç ve tutumları da belirleyici olabilmektedir (Abraham & Vann, 1987; Chastain, 1988; Gardner & Ambert, 1972; Mac Donough, 1986). Bir başka deyişle bireyin önceki tecrübeleri, öğrenme ortamına ilişkin yaklaşımı, inanç ve tutumlar performansı etkilemektedir.

Genel olarak yabancı dil öğreniminde öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar ve konuyla ilgili görüşlerinin çeşitli çalışmalarla incelendiği görülmüştür. Demir-Ayaz, Özkardaş ve Özturan (2019) lise İngilizce öğretim programını öğrenci ve öğretmen görüşleriyle inceledikleri çalışmalarında öğretmen ve öğrencilerin kaynak kitap, ders kitabı, yetersiz ders saati ve fazla sınıf mevcudu hususlarında sorun yaşadıklarını belirlemiştir. Benzer şekilde Kandemir (2016) İngilizce ders saatlerinin artırılması, ders kaynak kitaplarının güncellenmesi ve sınıflarda teknolojik donanımların geliştirilmesi gerektiği sonucuna öğretmen görüşlerini inceleyerek ulaşmıştır. Özmat ve Senemoğlu (2020) İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini alarak yürüttükleri çalışmalarında yabancı dil öğreniminde öğrencilerin önündeki zorlukların ve yabancı dile karşı öğrenci tutumlarının değişmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Sevinç (2006) ilköğretim seviyesinde yabancı dil öğretiminde içinde bulunulan sorunları belirlemiştir. Ayrıca bu bağlamda daha etkin ve verimli bir şekilde yabancı dil öğretimine ilişkin çözüm ve öneriler sunmuştur. Aksoy (2020) öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim İngilizce öğretim programlarının yürütülmesinde ciddi sorunlar olduğunu ortaya koymuştur. Gürel ve Demirhan Işcan (2020) program içeriği ile ders kitabının uyumadığına, ders kitaplarının yetersiz kaldığına, programdaki etkinlik ve kazanım uyumunun sağlanmadığına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymuştur. Gömleksiz ve Aslan (2017) İngilizce öğreniminde karşılaşılan zorlukların öğrenciler açısından konuşma ve pratik imkanındaki yetersizlik olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gök Çatal, Şahin ve Çelik (2018) çalışmalarında öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde karşılaştıkları öncelikli sorunların; ders kitaplarının dilinin ağır olması, eğlenceli ve anlaşılır olmaması, ezber sorunları, dili yaşayarak öğrenme (pratik) imkanlarının yetersizliği, öğrenme ortamında gerekli ve yeterli donanım olmaması ile ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tunç ve Kozikoğlu (2022a) çalışmalarında öğretmenlerin; kazanımların öğrenci düzeyinin çok üstünde olmasından dolayı zorluk yaşadıkları, kitap ve ünite içeriğinin çok yoğun olmasının onları zorladığını, dinleme parçalarının öğrenci düzeyine uygun olmadığını, kitap içeriğinin dağılımında ve yoğunluğunda dengesizlik olduğunu, öğretmenlerin öğretim programında yer alan kazanımları yetiştirebilmek için dinleme ve konuşma aktivitelerini atladıklarını, okuma ve yazma etkinliklerine ağırlık verdiklerini vurgulamıştır. Yine Tunç ve Kozikoğlu (2022b) çalışmalarında öğrencilerin; bilmedikleri kelimelerle karşılaştıkları için okumaktan hoşlanmadıklarını, dinledikleri konular ilgilerini çekmediği için dinlerken sıkıldıklarını, kitaptaki okuma parçalarının hayatlarında işlerine yarayacak konuları kapsamadığını düşündüklerini belirlemiştir.

Ülkemizde pek çok öğrenci İngilizce öğrenmenin zorluğu üzerine fikir beyan ettiği değerlendirildiğinde, bu düşüncenin kabul edilmiş bir gerçek haline geldiği ifade edilebilmektedir. Ancak bu düşüncenin ne kadar doğru olduğu, doğru ise nedenleriyle birlikte incelenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin görüşleri aracılığıyla İngilizce öğrenme süreçlerini zorlaştıran faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Üniversite öğrencilerinin,

- a. İngilizce öğrenme nedenleri,
- b. İngilizce öğrenmede güçlük çekme ve çekmeme nedenleri,
- c. İngilizce öğrenmelerini zorlaştıran faktörler,

- d. İngilizce öğrenmelerinde en çok zorlandıkları beceriler ve
e. ideal İngilizce öğrenme ortamı
ile ilgili görüşleri, nelerdir?

YÖNTEM

1.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenme deneyimleri sürecinde karşılaştıkları zorlaştırıcı faktörlerin belirlenmesi amaçlandığından, nitel araştırma desenlerinden bireylerin deneyimlerini ne şekilde betimledikleri üzerine yoğunlaşan fenomenolojik (olgubilim) desen (Patton, 2014) kullanılmıştır. Sonuçların betimsel bir anlatım ve katılımcıların kendi ifadeleri ile sunulduğu bu desende, elde edilen verilerin çözümlenmesi oluşturulan tema ve kodlar çerçevesinde gerçekleşir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Veriler toplanmadan önce araştırma uygulama izinleri alınmıştır (Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Yayın ve Araştırma Etik Kurulu, Karar Tarihi:08.02.2021 Karar No:2021/81).

1.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın verileri 2020-21 Güz dönemi sırasında üniversitelerde eğitim öğretimine devam eden öğrencilerden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilen çalışma grubundan toplanmıştır. Bu yöntemle araştırılan durumla ilişkili farklılıklar incelenerek kapsayıcı ortak temalar keşfedilmeye ve incelenen durum hakkında en fazla bilgiyi edinmeye odaklanılır (Neuman, 2014; Neuman & Robson, 2014). Bu bağlamda araştırmada farklı sosyoekonomik yapıdaki üniversiteler belirlenerek, bu okullarda en fazla farklılaşmanın gözlemlenebileceği farklı demografik yapıdaki öğrenciler çalışma grubuna dahil edilmiştir. Bu sayede İngilizce öğrenme sürecindeki zorlaştırıcı faktörler açısından sosyoekonomik düzey, vakıf/devlet üniversitesinde eğitim görme, cinsiyet, yaş, bölüm gibi demografik unsurlar gibi bireysel değişkenler yönüyle de incelenen olguya ilişkin kapsayıcı ve derinlemesine bir değerlendirme yapılması amaçlanmıştır. Fenomenolojik desende en az 10 kişi ile bir araştırması yürütülmesi önerildiğinden (Charmaz, 2011) bu araştırmada doyum noktası hususu da dikkate alınarak 20 üniversite öğrencisi çalışma grubuna dahil edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler ve özellikleri kişisel bilgilerden arındırmak amacıyla katılımcılara kodlar verilerek (örn., K1, K2) sunulmuştur.

Katılımcıların özellikleri incelendiğinde; büyük oranda kız öğrencilerden (n=18, %80) oluştuğu, devlet üniversitesinde (n=18, %80) öğrenim gördükleri, eğitim fakültesi (n=6, %30), fen edebiyat fakültesi (n=5, %25), mühendislik fakültesi (n=4, %20), iktisat ve idari bilimler fakültesi (n=3, %15) ve hukuk fakültesi (n=2, %10) öğrencilerinden oluştuğu ve çoğunlukla 20-21 yaşlarında oldukları (n=14, %70) anlaşılmıştır. Ayrıca daha önce bir İngilizce dil kursu almadıkları (n=11, %55), şu an herhangi bir İngilizce kursuna devam etmedikleri ve bir İngilizce dil sınavına katılmadıkları (n=18, %80) ve önemli bir kısmının İngilizce öğrenme süresinin kısa (3 yıl ve daha az) olduğu (n=11, %55) görülmüştür.

1.3. Veri Toplama Araçları

Fenomenolojik desende çeşitli veri toplama yöntemlerinin kullanılması önerilse de en etkili olan yöntem görüşme (Padilla-Diaz, 2015) olup sıklıkla tercih edilen yarı yapılandırılmış görüşmeler olmaktadır (Marshall & Rossman, 2010). Bu bağlamda araştırmanın verilerini toplamak için araştırmacılar tarafından araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanan 15 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu öncelikle uzman görüşüne (n=3) tabi tutulmuş, alınan geri bildirimler doğrultusunda forma son hali verilmiştir. Ardından taslak görüşme formu çalışma grubunu temsil eden özelliklere sahip küçük bir örneklem (n=5) ile paylaşılarak formun anlaşılabilirliğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen verilere analizlere

dahil edilmemiştir. Verilerin toplandığı 2020-21 Güz döneminde COVID-19 pandemisi devam ettiğinden veriler online telekonferans programları aracılığıyla internet üzerinden toplanmıştır. Çalışma grubunda yer alan 20 katılımcıya öncelikle araştırmanın amacı açıklanmış ve katılım için onayları alındıktan sonra görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin ortalama 25-30 dakika sürdüğü gözlenmiştir. Görüşmeler sesli olarak gerçekleştirilmiş ve kayıt altına alınmıştır. Katılımcıların ifadeleri kişisel verilerden arındırılmış ve her bir katılımcıya kodlar verilerek (K1, K2 gibi) görüşmeler sonrasında MS Word dokümanına birebir olarak aktarılmıştır. Transkripti çıkartılan görüşmeler, teyitlerini almak üzere katılımcılara e-mail aracılığıyla iletilmiş ve akabinde analize tabi tutulmuştur.

1.4. Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilen veriler Marying (2000) tarafından önerilen içerik analizi basamakları takip edilerek MS Excel programı ile çözümlenmiştir. Verilerin analiz sürecinde araştırmacılar birlikte çalışmış ve kodlama şeması oluşturulurken Schilling (2006: 33)'in önerdiği biçimde kategorilerin amacına uygun kapsamlı fakat birbirini içermeyen şekilde olmasına dikkat edilmiştir. Verilerin çözümlenmesi sürecinde katılımcılar tarafından bildirilen tüm faktörlerin saptanması amaçlandığından ifadelerin sayısı kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirliği sağlamak amacıyla Miles ve Huberman (1994)'in önerdiği formül kullanılarak uyuşma oranı hesaplanmış ve elde edilen oranın (%92) güvenilirlik açısından yeterli olduğu görülmüştür.

Verilerin inandırıcılık ve tutarlılığında Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından önerilen stratejiler izlenmiştir. Bu bağlamda inandırıcılık için katılımcıların teyitleri alınmış, verilerin çözümlenme ve bulguların sunulmasında ayrıntılı betimlemelere yer verilmiştir. Tutarlılık açısından ise araştırmacılar veri analizini ayrı ayrı yürüttükten sonra kodlar ve temalar üzerinde toplantılar gerçekleştirerek görüş birliğine varana dek analizi sürdürmüştür.

BULGULAR VE YORUM

Bulgular, katılımcıların (i) *İngilizce öğrenme nedenleri*, (ii) *İngilizce öğrenmede güçlük çekme ve çekmeme nedenleri*, (iii) *İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörler*, (iv) *İngilizce öğrenmede en çok zorlanılan beceriler* ve (v) *ideal İngilizce öğrenme ortamı* ile ilgili görüşleri olmak üzere beş kategori altında sunulmuştur.

2.1. İngilizce Öğrenmek İsteme Nedenlerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların İngilizce öğrenmek isteme nedenlerine ilişkin bulgular “*Eğitim/Mesleki Nedenler*” ve “*Sosyal/Kültürel Nedenler*” olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Temalardan elde edilen kodlar ve frekansları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. İngilizce Öğrenme Nedenleri

Kategori	Tema	Kod	f	%
İngilizce Öğrenmek İsteme Nedenleri	Eğitim/Mesleki Nedenler	İş hayatı	12	31,6
		Kendini geliştirme	10	26,3
		Mecburi eğitim	3	7,9
	Sosyal/Kültürel Nedenler	Araştırma	1	2,6
		Evrensel Dil	7	18,4
		Sosyalleşme	3	7,9
		Seyahat	2	5,3

Tablo 1'e göre, "Eğitim/Mesleki Nedenler" teması altında öğrencilerin çoğunun eğitim ve meslek ile ilişkili nedenlerden dolayı İngilizce öğrenmek istedikleri görülmüştür. Öğrenciler bu nedenlerini iş hayatında karşılaşacakları durumları çözebilmek, kendilerini geliştirebilmek, araştırma yapabilmek ile ilişkilendirdikleri, bir kısmının ise neden olarak mecburi eğitim olmasını sundukları görülmüştür. Bu bağlamda öğrenci görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

"Günümüzde yabancı dil öğrenmek **iş hayatında önemli bir kriter** bu yüzden ben de mezun olunca alanımla ilgili iyi bir iş bulabilmek için İngilizce öğrenmek istiyorum." (K1).

"İleride **mesleğimi yapacağımda** yardımcı olacağını düşündüğüm için öğrenmek istiyorum. **Akademik kariyer** yapmak gibi bir düşüncem var dil öğrenmenin buna katkısı olduğunu düşünüyorum ve dil öğrenmenin hayatımda da olumlu etkileri olacağını düşünüyorum. Sonuç olarak ne kadar dil o kadar fazla insan demek. Öğretmen olduğum zaman öğrencilerime de daha yararlı olmak isterim". (K15).

"**Mühendislikte profesyonel olarak İngilizce bilmek kilit nokta** olduğu için İngilizce öğreniyorum." (K16).

"Gelecekteki **mesleki kariyerim için** İngilizce çok önemli bir yer kapladığı için öğrenmek istiyorum" (K18).

"Dil öğrenmemin **hayata bakış açımı genişleteceğine** inanıyorum" (K5).

"Dünya'yı yakalamak ve **kendimi daha çok geliştirmek için** İngilizce öğrenmek istedim" (K8).

"Tamamen **kendimi geliştirmek amacıyla** öğrenmek istiyorum" (K17).

"Okuduğumun **bölümün %100 İngilizce eğitim vermesiyle** birlikte, İngilizcenin artık hayatımızın her alanında gerekli olduğunu düşünüyorum. Gerek iş hayatımızda gerek sosyal hayatımızda İngilizce bilmek artık bir **zorunluluk haline geldi**. **Uluslararası bir dil olması** da bu durumda büyük bir etken. Gelişen ve değişen dünyayı ancak İngilizceyi iyi bilerek etkin bir şekilde takip edebiliriz." (K10).

Tablo 1'de görüldüğü üzere "Sosyal/Kültürel Nedenler" teması altında katılımcıların İngilizcenin evrensel nitelikte bir dil olması, sosyalleşme ve seyahat etme gibi sosyokültürel nedenler çerçevesinde dil öğrenmek istediklerini ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamdaki öğrenci görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

"**Dünya dili** olduğu için öğrenmek istiyorum." (K1).

"Okuduğumun **bölümün %100 İngilizce eğitim vermesiyle** birlikte, İngilizcenin artık hayatımızın her alanında gerekli olduğunu düşünüyorum. Gerek iş hayatımızda gerek sosyal hayatımızda İngilizce bilmek artık bir **zorunluluk haline geldi**. **Uluslararası bir dil olması** da bu durumda büyük bir etken. Gelişen ve değişen dünyayı ancak İngilizceyi iyi bilerek etkin bir şekilde takip edebiliriz" (K10).

"İngilizce ulaşabileceğim kaynakların fazlalığı, **çok farklı ülkelerden insanlarla iletişim kurabileceğim bir dil** olması gibi sosyal ve kültürel sebepler İngilizce öğrenmek istememdeki en büyük nedenler" (K12).

"İngilizce öğretmeni olmak istiyorum. Bunun dışında İngilizce öğrenerek farklı bir kültürü de öğrenmiş oluyorum ve böylece yeni insanlar tanımam kolaylaşıyor. **Farklı bir ülkeye gittiğimde insanlarla iletişim kurmakta** asla zorluk çekmiyorum. Aynı zamanda farklı kelimeler öğrenerek hafızamı da güçlendirebiliyorum" (K13).

"**Okuduğum bölüm gereği** öğrenmek istiyorum. Yurt dışında yüksek lisans yapmak istiyorum. Ayrıca şu an hayal olsa da **birçok ülkeyi gezip görmek**, uluslararası şirketlerde çalışmak istiyorum ki İngilizce **dünyada en çok kullanılan dillerden biri olduğu için** bu hayalimi gerçekleştirirmede önemli adımlardan biri" (K11).

“Bölümüm %100 İngilizce olduğu için öğreniyorum ayrıca ilerleyen zamanlarda yurt dışına çıkma planım var” (K14).

2.2. İngilizce Öğrenmede Güçlük Çekme ve Çekmeme Nedenlerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların “İngilizce öğrenmekte güçlük çekiyor musunuz?” diye sorulmuş ve katılımcıların %60’ının (f=12) ‘Evet çekiyorum’ %40’ının (f=8) ise ‘Hayır çekmiyorum’ şeklinde yanıt verdiği görülmüştür. Bu bağlamda güçlük çektiğini ifade eden öğrencilere “İngilizce öğrenmede güçlük çekme nedeniniz sizce nedir?” diye sorulurken; güçlük çekmediğini ifade eden öğrencilere “İngilizce öğrenmede güçlük çekmeme nedeniniz sizce nedir?” şeklinde soru yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. İngilizce Öğrenmede Güçlük Çekme ve Çekmeme Nedenleri

Kategori	Tema	Kod	f	%
İngilizce Öğrenmede Güçlük Yaşama Nedenleri	Dil Bilgi/Becerilerine İlişkin Yetersizlikler	Pratik yetersizliği	4	12,1
		Konuşma sıkıntısı	2	6,1
		Anlam çeşitliliği	2	6,1
		Grammer	2	6,1
	Eğitim Ortam/Olanaklarına İlişkin Yetersizlikler	Akademik düzeydeki zorluk	1	3,0
		Eğitimdeki yetersizlik	2	6,1
		Ortam yetersizliği	2	6,1
		Kaynak Yetersizliği	1	3,0
		Vakit ayırmama	2	6,1
		Nasıl çalışılacağını bilmemek	2	6,1
İngilizce Öğrenmede Güçlük Yaşamama Nedenleri	Dil Bilgi/Becerilerine İlişkin Yeterlilikler	Özgüven eksikliği	1	3,0
		İngilizceyi sevmek	3	9,1
		Dil öğrenme yeteneği	1	3,0
		Altyapı	1	3,0
	Eğitim Ortam/Olanaklarına İlişkin Yeterlilikler	Dilbilgisi kolaylığı	1	3,0
		İki dile sahip olmak	1	3,0
		Eğitim kalitesi	1	3,0
		Eğitim sistemi	1	3,0
		Pratik yapmak	1	3,0
		İngilizce yayın takip etmek	1	3,0
Öğrenme Becerilerine İlişkin Yeterlilikler	Özgüven	1	3,0	

Tablo 2’ye göre katılımcıların İngilizce öğrenmede güçlük çekme ve çekmeme nedenlerinin (i) *Dil Bilgi/Becerileri*, (ii) *Eğitim Ortam/Olanakları* ve (iii) *Öğrenme Becerileri* ile ilgili yeterlilik ve yetersizliklerle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın bu bölümünde öncelikle güçlük çektiğini ifade eden öğrencilerin görüşleri; akabinde güçlük çekmediğini ifade eden öğrencilerin görüşlerinden elde edilen temalar ve katılımcı ifadeleri sunulmuştur.

Tablo 2 incelendiğinde, İngilizce öğrenmede güçlük çektiğini ifade eden öğrencilerden “*Dil Bilgi/Becerilerine İlişkin Yetersizlikler*” teması altında görüş bildirenlerin sıklıkla pratik yapma konusundaki yetersizlikleri, konuşma hususunda yaşadıkları sıkıntıları, gramerdeki

eksikliklerini, akademik düzeyde İngilizceyi anlama ve ifade etmenin güçlüğü, akademik İngilizcedeki anlam çeşitliliğini ifade ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda örnek katılımcı görüşleri şu şekilde ifade edilebilir:

“Evet, İngilizce öğrenmekte zorluk çekiyorum. Ama bunun nedeni tam olarak ne söyleyemeyeceğim. Çalışkan bir birey olduğumu düşünüyorum ama **doğru yöntemleri kullanmıyor olabilirim**. Yazmada, dinlemede ve okuduğumu anlamada iyi olduğumu iddia edebilirim. Ama konu **konuşmaya, canlı diyaloga gelince sanki hiç bilmiyormuşum gibi oluyorum**” (K11).

“Evet, şu an akademik İngilizce görmekteyim ve bu durum normal seviyeye göre oldukça zor. Çünkü, öğrenilen birçok **kelimenin akademide başka bir anlamda olduğu** oldukça yaygın” (K8).

“Evet çekiyorum çünkü **anadilimde karşılığı olmayan kuralları anlamakta zorlandığım zamanlar oluyor.**” (K12).

“Eğitim Ortam/Olanaklarına İlişkin Yetersizlikler” teması altında ise öğrencilerin öğrenme ortamları, eğitsel kaynaklar ve eğitim-öğretimdeki eksiklikleri ele aldıkları görülmüştür.

“Derslerde **gramere ağırlık verilmesi, günlük hayata yönelik ilerlenmemesi** ve yeteri kadar **mesleki İngilizce öğretilmemesinden dolayı zorlanıyorum**” (K1).

“Evet. **Yeterli kaynağın olmaması** ve derslerde **pratikten çok gramere ağırlık verilmesinden dolayı zorlanıyorum**” (K3).

“Öğrendiklerimi **pratiğe dönüştürecek bir ortam bulamadığım için zorlanıyorum**” (K2).

“Öğrenme Becerilerine İlişkin Yetersizlikler” teması altında ise katılımcıların İngilizce öğrenmeye ilişkin kendi öğrenme becerilerindeki yetersizlikleri ele aldıkları görülmüştür. Bu bağlamda öğrenciler sıklıkla yeterince vakit ayırmak, nasıl çalışacağını bilmemek, kendisine yeterince güvenmemek gibi hususları ifade etmiştir.

“Güçlük çekiyorum çünkü **yeterince zaman ayırmadığımı ve pratik yapmadığımı düşünüyorum** hal böyle olunca da İngilizce öğrenmem zorlaşıyor” (K7).

“Evet. Güçlük çekme nedenim yeterince vakit ayırmamam ve nasıl öğrenmem gerektiğini net olarak bilmememden kaynaklandığını düşünüyorum” (K5).

“Evet ilk başlarda çektim. **Özgüven eksikliği** kendimi yetersiz hissetmem” (K18).

Tablo 3 incelendiğinde, İngilizce öğrenmede güçlük çekmediğini ifade eden öğrencilerden “Dil Bilgi/Becerilerine İlişkin Yeterlilikler” teması altında görüş bildirenlerin İngilizceye ilişkin dilsel bir altyapıya sahip olduklarını, İngilizceyi sevdiklerini, dilbilgisini kolay bulduklarını, çok dilli olmanın avantajlarını kullandıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

“Hayır, güçlük çekmiyorum. Çünkü İngilizce ve başka yabancı diller öğrenmek **beni mutlu ediyor. Ezber konusundaki yatkınlığım** bu süreci kolaylaştırıyor” (K9).

“Hayır. Güçlük çekmememin sebebi **iki dile büyüdüğüm için** diye düşünüyorum. Dil öğrenmeye ilgim de olduğu için ilkokuldan beri İngilizce ile bir sıkıntı yaşamadım” (K15).

“Hayır, güçlük çekmedim çünkü Anadolu lisesinde okudum ve **gerekli temeli orada aldığım eğitim sayesinde oluşturduğumu düşünüyorum**” (K10).

“Hayır çekmiyorum çünkü **kolay bir dil grameri çok ağır değil** ve dil bilgisi ayrıntılı değil kelime bilgisiyle her şeyin hallolabileceğine inanıyorum” (K14).

“Hayır, İngilizce öğrenmekte güçlük çekmiyorum. Çünkü İngilizce öğrenmek **benim için bir zevk...**” (K13).

“Eğitim Ortam-Olanaklarına İlişkin Yeterlilikler” teması altında ise kimi öğrencilerin eğitim öğretim ortamlarının kalitesi, sistemin yeterliliğini ifade ettikleri görülmüştür.

“Hayır çünkü bizzat **anadili İngilizce olan profesörler tarafından eğitim alıyoruz ve sürekli birikim yapıyoruz**” (K16).

“Hayır. Çünkü eğitim hayatımız boyunca **8 yaşımızdan beri zaten İngilizce öğreniyoruz. Artık birçok kelime ve cümle kalıplarına karşı kulak aşinalığı olduğunu düşünüyorum**” (K19).

“Öğrenme Becerilerine İlişkin Yetersizlikler” teması altında ise katılımcıların bol bol pratik yaptıklarını, İngilizce yayınlar takip ettiklerini, İngilizce konusunda kendilerine güvendiklerini ifade ettikleri görülmüştür.

“...Dil öğrenmeyi daha zevkli hale getiriyorum mesela **İngilizce şarkılar dinlemek, kitap okumak, dizi izlemek vb. ve bunları yaptıkça İngilizceyi daha çok benimsiyor ve artık daha kolay anlayabiliyorum**” (K13).

“Hayır. İnsan **öğrenebileceğini ve başaracağını kafada bitirdikten sonra hiçbir şey zor gelmiyor**” (K17).

2.3. İngilizce Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörlere İlişkin Bulgular

Katılımcıların İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörlere ilişkin görüşleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. İngilizce Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler

Kategori	Tema	Kod	f	%	
İngilizce Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler	Eğitimin niteliği	Alıştırma/pratik yetersizliği	9	33,3	
		Kaynak erişimi	5	18,5	
		Edinme değil öğrenme olması	1	3,7	
	Motivasyon	İsteksizlik/ Özensizlik	6	22,2	
		Teşvik Edilmeme	2	7,4	
		Öz yeterlik	Özgüven eksikliği	3	11,1
		Dilin Özellikleri	Dil yapısındaki farklılık	1	3,7

Tablo 3’e göre, İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörlere ilişkin öğrencilerin eğitimin niteliğinden bahsettikleri, bu bağlamda alıştırma ve kaynakların yetersiz olduğunu ve eğitimin edinme değil öğrenme odaklı olmasını vurguladıkları, bununla birlikte motivasyon eksikliğinden, yeterince teşvik edilmediklerinden, özgüvenlerinin yetersiz olduğundan ve İngilizcenin anadillerine kıyasla olan yapısal farklılıklarından bahsettikleri görülmüştür.

“**Kaynaklara ulaşmakta zorluk çekmem ve kaynaklara yeterince ulaşacak imkanımın olmaması**” (K1)

“İngilizce ’ye istekliydim ancak **kaynaklara ulaşım konusunda bazı sıkıntılar yaşıyorum**” (K8).

“**Öğrendiğim gibi bırakmak hiç pratik yapıp uygulamaya dökmediğim için öğrendiklerinde unutulup gidiyor**” (K7),

“**Tekrar yaparak bir çalışma yapmadığım olabilir. Kullandığım dil uygulamalarını sürekli olarak tekrar etmediğim için çok fazla bir gelişme alamadım**” (K15).

“**Yeteri kadar zaman ayırmadığım ve kelime çalışmadığım için zorlanıyorum**” (K6),

“**Yeterince öğrenmek için çaba harcamıyorum ve öğrenmek için gereken sabrı göstermiyorum**” (K20).

“**Özgüven eksikliği konuşma becerimde eksiklik yaratıyor**” (K9),

“**Konuşma konusundaki çekingenliğim** yüzünden İngilizce öğrenmekte sorun yaşıyorum” (K10).

“**Konuşurken Türkçe düşünerek konuşmaya çalışıyorum** benden kaynaklanan bir zorluk” (K14).

“**Türk eğitim sisteminde yabancı dil öğreniminde çok büyük eksiklikler olduğunu** düşünüyorum. Yabancı dil öğrenilirken 4 dil becerisinin; konuşma, dinleme, yazma ve okuma, verilmesi gerekiyor. Genelde bunlardan ikisi verilmiyor, sadece gramer odaklı olunuyor bunun sonucunda yabancı dil öğretiminde büyük eksiklikler çıkıyor. Öğrenci de çok iyi bildiğini sanıyor ama bir yabancı karşısına çıktığında kendini açıkça ifade edemiyor” (K9).

“**İngilizce okulda öğretmeye dayalı değil ezberlemeye dayalı olarak öğretiliyordu.** Dilbilgisinin amacını anlamadan kurallarını gösteriyordu öğretmenler. Dilin özelliklerini bilmeden ezberlemeye öğrenmeye çalışıyorduk. **Dili öğrenme için doğru bir adımın gösterilmemesi** benim için büyük bir zaman kaybına yol açtı diyebilirim” (K11).

“**Sınıftaki öğrenciler dışında İngilizce konuşma pratiği yapabilecek insanların olmaması.** Buna yönelik uygulamaların ise ücretli olması” (K10).

“**Konuşma ve dinleme konusunda gelişmek için yeterli ortamın ve çevrenin olmaması**” (K14).

“**Beni yeni bir dil öğrenmem konusunda teşvik etmiyorlar**” (K2).

“**İngilizce konusunda yakınlarımların beni teşvik etmemesinden dolayı İngilizce öğrenme hevesim kaçıyor.**” (K18).

“**Bazen yeterli kaynaklara ulaşamıyor olmam beni olumsuz etkiliyor**” (K13).

“**Kaynak eksikliği konusunda çok zaman kaybı yaşıyorum**” (K17).

“**İngilizce ve Türkçenin farklı yapıda diller olması İngilizce öğrenmemi zorlaştırıyor**” (K19).

2.4. İngilizce Öğrenmede En Çok Zorlanılan Becerilere İlişkin Bulgular

Katılımcıların dört İngilizce becerisine ilişkin öğrenmelerini zorlaştırdığını düşündükleri nedenlere ilişkin görüşleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. İngilizce Öğrenmede En Çok Zorlanılan Beceriler

Kategori	Tema	Kod	f	%
İngilizce Öğrenmede En Çok Zorlanılan Beceriler	Konuşma Becerisine İlişkin Zorluklar	Pratik yetersizliği	11	52,4
		Öz yeterlilik algısı	3	14,3
		Dil yapısını kavrayamama	1	4,8
		Eğitim yetersizliği	1	4,8
		Aksan çeşitliliği	1	4,8
	Dinleme Becerisine İlişkin Zorluklar	Pratik yetersizliği	1	4,8
		Okuma Becerisine İlişkin Zorluklar	Yetersiz okuma çalışması	1	4,8
	Yazma Becerisine İlişkin Zorluklar	İfade etme güçlüğü	1	4,8
		Beceri birleştirmede zorluk	1	4,8

Tablo 4’te dört İngilizce becerisi için katılımcıların öğrenmelerini zorlaştıran nedenler sunulmuştur. Buna göre öğrencilerin “**Konuşma Becerisine İlişkin Zorluklar**” teması altında sıklıkla pratik yapma konusunda yetersizlik, kendilerine güvenmeme, dilin yapısını anlayamamış olma, aksan farklılıkları, eğitimin bu beceri özelinde oldukça yetersiz olması gibi nedenleri ifade ettikleri görülmüştür. “**Dinleme Becerisine İlişkin Zorluklar**” teması altında da öğrencilerin

benzer şekilde pratik yapma imkanlarının bulunmamasını vurguladıkları saptanmıştır. Bu bağlamda katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Çünkü yeterli kadar **pratiğe dayalı eğitim verilmediğini** düşünüyorum. **Pratik yapabileceğim bir sosyal ortamım da olmadığı için zorlanıyorum**” (K1).

“Bunun sebebinin de **yetersiz pratik yapmanın olduğunu** düşünüyorum” (K10).

“**Özgüven eksikliğinden** dolayı İngilizceyi çok iyi bilsem de karşımda bir veya birden fazla insanla konuşamıyorum. Bu yüzden İngilizce konuşma becerisinde zayıfım” (K9).

“Konuşma fırsatım olduğunda da **yanlış yapmaktan çekiniyorum** bu yüzden rahat konuşamıyorum” (K12).

“Çünkü İngilizce **dil yapısına uygun uzun cümleler kuramıyorum**” (K4).

“Dil bilgisi yönünde zorlanmıyorum ama sanırım eğitim sistemi **sebebiyle konuşma olarak bir eğitim almadığımız için** ilkokuldan beri bu yönü geliştiremiyoruz. Hep ezberi yönde bir dil eğitimi alıyoruz” (K15).

“Çünkü **konuşma aksanının olmamasından kaynaklanıyor olabilir**” (K5).

“Okuma Becerisine İlişkin Zorluklar” teması altında ise öğrenciler bu hususta yetersiz çalışma yaptıklarını ifade etmiştir. Buna paralel olarak “Yazma Becerisine İlişkin Zorluklar” teması altında da öğrencilerin diğer becerileri birleştirmekte zorluk yaşadıkları ve kendilerini ifade etmekte yetersiz kaldıklarını belirttikleri görülmüştür. Bu bağlamda katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Çünkü yazma becerisinin aslında **bütün becerileri birleştirdiğini** düşünüyorum. Her dilde böyledir konuşma, dinleme ve okuma yazmaya oranla daha kolay olmuştur” (K8).

“Hazırlık eğitimim sırasında **yazma konusunda güçlük çektim**” (K10).

2.5. İdeal İngilizce Öğrenme Ortamına İlişkin Bulgular

Tablo 5’te katılımcıların nasıl bir ortamda daha iyi İngilizce öğreneceklerine ve İngilizce öğrenmek için ideal olan koşullara yönelik görüşleri sunulmuştur.

Tablo 5. İdeal İngilizce Öğrenme Ortamı

Kategori	Tema	Kod	f	%
İdeal İngilizce Öğrenme Ortamı	İdeal Ortam	Pratik imkânı	21	48,8
		Uygulamalı Eğitim	4	9,3
		Yabancı ülkede yaşamak/bulunmak	15	34,9
		Ek kaynak kullanımı	3	7,0

Tablo 5’e göre katılımcılar İngilizce öğrenmek için ideal olan koşulları pratik yapma imkânı buldukları İngilizce ile iç içe geçmiş bir ortam, doğal ortamında öğrenmiş olmak için yabancı ülkede bulunma ya da yaşama deneyiminin olması, eğitimin uygulama odaklı olması, ek materyaller ile eğitimin desteklemesi olarak ifade ettikleri görülmektedir.

“Rahatlıkla **pratik yapabileceğim** ve konuşmada ve dinlemede daha çok imkân sunan bir ortamda daha iyi öğrenebilirim” (K1).

“Derslerin **gramerden çok uygulamalı olmasını** tercih ederim. Bu şekilde daha fazla ilerleme kaydedebilirdik” (K4).

“**İngilizcenin hâkim olduğu bir ortamda** daha iyi İngilizce öğreneceğimi düşünüyorum ve bence İngilizce öğrenmek için ideal koşullardan ilki İngilizce konuşulan bir ülkedir. Diğeri ise bulunduğu bölgede İngilizce ile iç içe olmaktır, İngilizce film izlemek, müzik dinlemek, basit kitaplar okumak ve İngilizce konuşmalar yapmak yararlı olacaktır” (K8).

“Bir yabancı dili öğrenmenin en iyi yolu **doğal ortamında öğrenmektir**. Yani İngilizce öğreniliyorsa **İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak gerekir**. Bu mümkün değilse de öğrenme sürecinde İngilizceyi ana dili gibi konuşan insanların olması gerekiyor. Buna ek olarak öğrenme sürecinde araya Türkçe kelimeler koyulmadan direkt olarak İngilizceye odaklanılmalıdır” (K9).

“İngilizceyi tam anlamıyla öğrenmek için ideal olan koşulun kesinlikle **eğitimin anadili İngilizce olan bir ülkede alınması olduğunu** düşünüyorum. Böylece konuşma becerilerimiz daha hızlı gelişebilir” (K10).

“**İletişimin aktif olduğu, ezber yerine öğrenmeye dayalı**, daha çok dinleme aktivitesinin yapıldığı, sesli telaffuzlara daha çok maruz kalındığı, şarkılarla öğrenme metodunun desteklendiği koşullar olabilir mesela” (K11).

“İngilizcenin **yaygın olarak konuşulduğu bir ülkede** daha iyi ve rahat şekilde öğrenebileceğimi düşünüyorum. Dilin yaygın olarak konuşulduğu bir ülkede dil öğrenimini için gereken okuma, konuşma ve yazmayı sürekli gerçekleştirebileceğim için öğrenimim kesintisiz ve doğal bir şekilde devam eder” (K12).

“Ortam olarak **sürekli İngilizcenin konuşulduğu bir ortam** olursa konuşma yönünden kendimizi geliştirebiliriz. Derslerde de konuşmaya ağırlık verilip İngilizce filmler izlettirilip pratiğe daha çok dökerek olumlu etkileyeceğini düşünüyorum. Bu yöntem belki yapılıyor olabilir ama müfredata da bunu ekleyerek yapılabilir” (K15).

“İngilizceyi **anadili gibi konuşmak isteyecek ve gerçekten önem verecek kişilerle** birlikte öğrenmek gerektiğini düşünüyorum” (K16).

“**Herkesin İngilizce öğrenmek istediği bir ortamda**, İngilizce soru kalıplarının çok kullanıldığı, sürekli İngilizce konuşulan bir yer olması daha iyi olacaktır ve herkesin kendini daha rahat hissettiği güvenilir bir ortam sağlanmalıdır” (K20).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Üniversite öğrencilerinin görüşleri aracılığıyla İngilizce öğrenme süreçlerini zorlaştıran faktörlerin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada üniversite öğrencilerinin (i) İngilizce öğrenme nedenleri, (ii) İngilizce öğrenmede güçlük çekme ve çekmeme nedenleri, (iii) İngilizce öğrenmelerini zorlaştıran faktörler, (iv) İngilizce öğrenmelerinde en çok zorlandıkları beceriler ve (v) ideal İngilizce öğrenme ortamı ile ilgili görüşleri incelenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan çoğu öğrenci İngilizce derslerinin gramer odaklı olduğu ve diğer becerilerin ihmal edildiğini, bu durumun ilköğretimden liseye hatta üniversiteye kadar benzer şekilde sürdüğünü ifade etmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin özellikle İngilizceyi salt teori temelli öğrenmelerini ve pratikte yetersiz kalmalarını vurguladıkları görülmüştür. Arslan Buyruk vd.’nin (2018) çalışması konuşma becerisinin kişiye iletişimi açan kapan olması yönüyle en fazla fayda sağlayan beceri olduğu, bu becerinin edinimiyle bireyde özgüvenin ve özyeterliğin arttığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Gök Çatal, Şahin ve Çelik (2018)’in çalışmalarında ulaştıkları öğrencilerin dili yaşayarak öğrenme (pratik) imkanlarının yetersizliği ve öğrenme ortamında gerekli ve yeterli donanım olmamasının yarattığı zorluklara ilişkin sonuçlarla paralellik göstermektedir. Temellendirilmeyen bir özgüvenin dil öğreniminde yetersiz olduğu da bir gerçektir. Bu bağlamda konuşma becerisi gerekli eğitim ortamıyla desteklenmeli ve pekiştirilmelidir.

Katılımcılara göre temel ve ortak sorun öğrenilen materyal üzerinde pratik yapma imkânı tanınmamasıdır. Bununla birlikte öğrencilerin tüm becerileri birleştiren yazma becerisine geldikleri zaman kendi fikirlerini ifade etmekte oldukça zorlandıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Çakır (2010) çalışmasında yazma becerisinin okuma becerisinden zor olduğunu dile getirmiştir. Buna göre yazma becerisinde öğrencilerin sembollerle kodlanan bir sistem içerisinde

kendilerini ifade etmeleri gerekmektedir. Bu da zor ve zaman alan bir süreç olduğundan öğrenciler tarafından en çok zorlanılan becerilerin başında gelmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin ana dilleri olan Türkçe'nin İngilizce'den farklı dil yapısı nedeniyle telaffuzda, konuşmada ve gramer yapılarını anlamada güçlük çektiklerini ifade ettiklerini ortaya koydu. Bir başka deyişle öğrencilere göre iki dil arasındaki kayda değer gramer, tonlama ve telaffuz farklılıkları İngilizce öğreniminin olumsuz etkilemektedir. Eğitim Fakültelerinde verilen Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde öğrencilerin 10 yıl boyunca tuttıkları gözlem raporlarının incelendiği bir çalışmada, öğretmenlerin %95'i öncelikle İngilizce dilbilgisini öğretmeye çalıştıkları, yapılan sınavlarda iletişim becerileri açısından bir değerlendirmenin yer almadığı görülmüştür (Parker, 2012). Yine Gömleksiz ve Aslan (2017)'in öğrencilerin telaffuz konusunda yaşadıkları güçlüklerle ilişkin bulgularla benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda değerlendirdiğinde, bu araştırmadan elde edilen bulguların alan yazın ile paralel olduğu değerlendirilmiş, derste daha çok gramer üzerinden gidilip konuşma pratiğinin yapılmamasının üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenmesini zorlaştırdığı kanısına varılmıştır.

Türkiye'de yabancı dile hâkim nitelikli bireylere duyulan ihtiyacın yanı sıra küreselleşme İngilizce öncelikli olmak üzere en az bir ya da daha fazla dil öğrenmeyi zorunlu hale getirmektedir (Kozikoğlu & Memduhoğlu, 2015). Nitekim bu araştırmada da öğrencilerin hemfikir oldukları bir konu, İngilizce öğrenmenin gerekli olduğu ve bunu yapabilmek için daha fazla pratik yapmaları gerektiği, mümkünse bunu doğal öğrenme ortamlarında gerçekleştirmeleri gerektiği olmuştur. Bu noktada öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine ilişkin bağımsız karar alabilmeleri de öğrenmeleri üzerinde belirleyici rol oynamaktadır (Ünal vd, 2011). Bu bağlamda bulgular, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamları ve olanakları üzerinde düşündüklerini, tv, radyo, gazete vb yayın takip etmenin ve dinlemenin de İngilizce'lerini geliştirmede yardımcı olacağını kanaatinde olduklarını göstermektedir. Bir başka deyişle öğrenciler kendi öğrenmeleri üzerinde sorumluluk alıyor gözükmektedirler.

Katılımcılar tarafından tutarlı bir biçimde yansıtılan bir diğer husus ise kendilerine güvenme ve motivasyonlarını artırmaya olan ihtiyaçları olmuştur. Özmat (2017) çalışmasında öğrencilerin İngilizce öğrenimine karşı olumlu tutum göstermelerinin, motivasyon, ilgi ve öz-yeterliklerini yükselterek performanslarını olumlu yönde etkilediğini; tam tersinin ise performans üzerine bozucu etki yarattığını göstermektedir. Benzer biçimde Kaçar ve Zengin (2009) de yabancı dil öğrenmeye ilişkin inanç ve algıların belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda Aydın ve Zengin (2008) bireysel farklılıkları, öğrencilerin dil öğrenimi konusunda sahip oldukları inançları, öğrenmeye karşı olan tutumları ve beklentileri, kişiden kişiye değişen güdülenme düzeyleri ve duyuşsal durumlarına ilişkin farkındalıklarının artırılmasının dil öğrenim sürecinde karşılaşılan sorunların çözümlenmesi ve başarının artırılması için gerekli olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Ay (2014) da öğretmenin üzerinde etkisinin olabileceği güdülenme, öğrenme stratejisi ve biçimleri gibi bireysel unsurların kontrolünün dil öğrenimini etkileyeceğini savunmaktadır. Bununla birlikte Özer ve Korkma (2016) öğrencinin kendi ana dilini iyi bilmesi, konuşma pratiği yapabilmesi, dil öğrenmeye küçük yaşta itibaren başlaması, dışa dönük olması, doğru çalışma tekniklerini bilmesi ve kelime bilgisinin yeterli olmasının da etkili olduğunu belirtmektedir. Nitekim Onursal (2019) da benzer şekilde yabancı dil öğreniminin ana dil edinimiyle doğrudan bağlantılı olmasıyla ilişkilendirmektedir. Benzer şekilde Işık Tertemiz ve Ağıldere (2015) de tutum ve inançların çocukluk çağı deneyimlerinin ve okuldaki sosyalleşme süreçlerinin bir yansıması olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde yabancı dil öğrenmenin en iyi yolunun öğrenime çocuklukta başlanması olduğu görülmektedir.

3.1. Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu çalışmanın metodolojiden kaynaklı bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Veriler yalnızca yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile öğrencilerden toplanmıştır. Gelecek araştırmalarda, bulguları güçlendirmek adına öğretmen görüşlerine de yer verilebilir. Bununla birlikte çalışma

grubunun küçük olması elde edilen bulguların genellenebilirliğini azaltmaktadır. Bu bağlamda gelecek çalışmalarda daha geniş örneklerle çalışılabilir ve daha kapsamlı veri toplamak amacıyla psikometrik ölçüm araçları kullanılabilir.

Bu çalışma genel olarak üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenme süreçlerine ilişkin genel bir bakış açısı sunmuştur. Elde edilen bulgularda öğrencilerin de ideal İngilizce öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, eğitim ortamları yönüyle birtakım önerilerde bulunmak mümkündür. İngilizce öğrenen öğrenciler için bilhassa dinleme ve telaffuz gibi alanlardaki ihtiyaçlarını karşılamalarına yönelik destek hizmetleri sunulabilir. Nitekim bulgular, farklı zorluklar bulunsun da çoğu öğrenci için açık bir biçimde konuşma ve yazma becerileri yönüyle sorun yaşandığını göstermektedir. Kolektivist kültürün etkileri İngilizce öğrenme sürecinde sorunlar yaratabilmektedir (Thanh Nguyen,2011). Bu bağlamda öğrencilere kişisel fikirlerini ifade etme ve eleştirel bakış açısı geliştirmelerine yönelik aktiviteler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Abraham, R. G. & Vann, R. J. (1987). Strategies of two language learners: A case study. In A. L. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 85-102). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Aksoy, E. (2020). Türkiye'de 2017'de güncellenen ortaokul İngilizce öğretim programının kuram-uygulama bağı kapsamında değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Dergisi*, 9(1), 1-21. DOI: 10.19128/turje.575392
- Arslan Buyruk, A. Erdoğan, P, Çavuşoğlu Deveci, C. & Yücel Toy, B. (2018). Motivasyon modeli ile zenginleştirilmiş anlamaya dayalı öğretim tasarımının öğrencilerin İngilizce konuşma becerisine ve motivasyonlarına etkisi: tasarım tabanlı bir araştırma. *Journal Of Higher Education and Science*. 8(1), ss.82-94 DOI: <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.250>
- Aydın, S. (2006). İkinci dil olarak İngilizce öğrenimindeki başarı düzeyinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 273-285.
- Aydın, S & Zengin, B . (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti . *Journal of Language and Linguistic Studies* , 4(1) , 0-94
- Charmaz, K. (2011). Grounded theory methods in social justice research. *The Sage Handbook Of Qualitative Research*, 4, 359-380.
- Chastain, K. (1988). *Developing second language skills: Theory and practice* (3rd ed.). Florida: Harcourt Brace Jovanovich.
- Conteh-Morgan, (2002). Connecting the dots: Limited English proficiency, second language learning theories, and information literacy instruction. *The Journal of Academic Librarianship*. *The Journal of Academic Librarianship*. 28(4), 191-196.
- Çakır, İ . (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? . *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 1-12. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/erusosbilder/issue/23762/253280>
- Demir-Ayaz, A., Özkardas, S. ve Özturan, T. (2019). Challenges with English language teaching in high schools in Turkey and possible suggestions to overcome them. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 41-55. DOI: 10.32601/ejal.543778
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1972). Motivational variables in second language acquisition. In R.C. Gardner & W. Lambert (eds.) *Attitudes and motivation in second language learning*. (pp. 119-216). Rowley, MA: Newbury House.

- Gök Çatal Ö, Şahin H, Çelik F (2018). 6, 7 ve 8. sınıflarda İngilizce öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunların incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(47), 123 - 136. DOI: 10.21764/mauefd.361675
- Gömleksiz, M.N. & Aslan S. (2017). Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğreniminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri: Nitel bir çalışma. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 64, p. 1-13. DOI: 10.9761/JASSS7374
- Gürel, E. & Demirhan Işcan, C. (2020). Reviewing the 9th grade English curriculum with stake's responsive evaluation model according to teachers' opinions. *Cukurova University Faculty of Educational Journal*, 49(1), 501-554. DOI: 10.14812/cufej.623396
- Işık Tertemiz, N., & Ağıldere, S., (2015). Efficacy beliefs and views of foreign language education students on foreign language teaching. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi-Hacettepe University Journal Of Education*, 30(1), 252-267.
- Kaçar, İ , Zengin, Z . (2009). İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme ile ilgili inançları, öğrenme yöntemleri, dil öğrenme amaçları ve öncelikleri arasındaki ilişki: Öğrenci boyutu . *Journal of Language and Linguistic Studies* , 5(1) , 55-89. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/jlls/issue/9928/122860>
- Kandemir A. (2016). *İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Pamukkale.
- Kolaç, E. (2008). Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı eğitimi-öğretimi çerçevesinde milli eğitim şuralarının değerlendirilmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, S. 1(5), 417-440.
- Kozikoğlu, İ & Memduhoğlu, H . (2015). Üniversite öğrencilerinin yabancı dil derslerine ilişkin tutumları . *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* , (24), 184-202 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/zgefd/issue/47937/606410>
- Littlewood, W. (2001). Students' attitudes to classroom English learning: A cross-cultural study. *Language Teaching Research*, 5, 3-28.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2010). *Designing qualitative research*. New York: Sage.
- McDonough, S.H. (1986). *Psychology in foreign language teaching*. London: UnwinHyman.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: Sage.
- Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (Seventh Ed.). Essex: Pearson Education Limited.
- Neuman, W. L. & Robson, K. (2014). *Basics of social research*. Toronto: Pearson Canada.
- Onursal, İ . (2019). Yabancı dil öğretimi/öğreniminde yaş etkeni üzerine bir değerlendirme . *Dil Dergisi* , 170(1) , 38-51. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/dilder/issue/43587/528966>
- Özer, B. & Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *Ekev Akademi Dergisi*, 67, 59-84
- Özmat, D. & Senemoğlu, N. (2020). Yabancı dil öğrenmeyi zorlaştıran faktörler üzerine nitel bir çalışma, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3). 1235-1253. DOI: 10.17679/inuefd.734985
- Özmat, D. (2017). *İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

- Padilla-Diaz, M. (2015). Phenomenology in educational qualitative research: Philosophy as science or philosophical science? *International Journal of Educational Excellence*,1(2), 101-110. ISSN 2373-5929
- Patton, MQ (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. M. Bütün ve S.B. Demir). Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Schilling, J. (2006) On the pragmatics of qualitative assessment: Designing the processfor content analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, 22(1), 28-37.
- Sevinç, K.Ü. (2006). *İlköğretim okullarında İngilizce öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Şahin, Y. (2009). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyen unsurlar. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*,1, 149-158.
- Thanh Nguyen, C. (2011). Challenges of Learning English in Australia towards students coming from selected southeast Asian countries: Vietnam, Thailand and Indonesia. *International Education Studies*: 4(1), 13-20.
- Tunç, M. & Kozikoğlu, İ. (2022a). İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 40, 37-71.
- Tunç, M. & Kozikoğlu, İ. (2022b). İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörlere ilişkin öğrenci görüşleri. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 279-298. DOI: 10.30900/kafkasegt.986233
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Language has an important place in establishing a link between the past and the future, in thinking, being a part of society and a nation. An individual can transfer the qualities and heritage of the society he lives in to other societies with his mother tongue. However, information sharing takes place between cultures that interact through this transfer. Today, besides the fact that English is a common language in economic, artistic, political, technological and scientific terms, factors such as globalization, technological developments, geographical discoveries and people's passion for adventure necessitate learning new languages other than the mother tongue.

Considering how many students in Turkey express that English is a very difficult language to learn, it would be fair to state that this opinion has become an accepted fact. However, the correctness of this statement as well as the reasons behind it should be examined. In this context, this study aims to determine the factors which make English a difficult language to learn through the opinions of university students.

Method

In this study using the phenomenological design, semi-structured interviews were used to collect data, which was then analyzed using content analysis. The data of the research were collected from the study group selected by the maximum diversity sampling method from the students who continue their education at universities during the 2020-21 Fall semester.

Although it is recommended to use various data collection methods in the phenomenological design, the most effective method is the interview, and semi-structured

interviews are frequently preferred. In this context, in order to collect the data of the research, the semi-structured interview form consisting of 15 questions prepared by the researchers in accordance with the purpose of the research was first subjected to expert opinion (n=3) and the form was finalized in line with the feedback received. Then, the draft interview form was shared with a small sample (n=5) with the characteristics representing the working group and their opinions on the intelligibility of the form were taken. Data obtained from the pilot application were not included in the analyses. Since the COVID-19 pandemic continued in the 2020-21 Fall period, when the data were collected, the data were collected over the internet through online teleconference programs. First of all, the purpose of the research was explained to the 20 participants in the study group and interviews were held after their consent was obtained. It was observed that the interviews lasted an average of 25-30 minutes.

Results

In this study, which aimed to determine the factors that make the English learning process difficult through the opinions of university students, (i) the reasons for learning English, (ii) the reasons why they have difficulty in learning English or not, (iii) the factors that make it difficult for them to learn English, (iv) the skills they have the most difficulty in learning English. and (v) their views on the ideal English learning environment.

Most students in the study group of the research stated that English lessons are grammar-oriented and other skills are neglected, and this situation continues similarly from primary school to high school and even university. In this context, it was observed that students especially emphasized learning English only on the basis of theory and their inadequacy in practice. According to the participants, the main and common problem is that they are not given the opportunity to practice on the learned material. However, it was observed that the students stated that they had difficulty in expressing their ideas when they came to the writing skill that combines all skills. The findings of the study revealed that the students stated that they had difficulties in pronouncing, speaking and understanding grammatical structures due to the different language structure of Turkish, which is their mother tongue, from English. In other words, according to students, significant grammatical, intonation and pronunciation differences between the two languages negatively affect English learning.

Results showed that most of the students believe English classes are too focused on grammar that other skills are neglected, and that this situation remains constant from primary school through university. Students also expressed that the differences between the English language and their mother tongue, Turkish, made them struggle with understanding the grammatical structures of the English language as well as pronunciation and speaking. Other issues most students stated they struggled with were self-confidence and a lack of motivation.

Discussion

Results showed that most of the students believe English classes are too focused on grammar that other skills are neglected, and that this situation remains constant from primary school through university. Students also expressed that the differences between the English language and their mother tongue, Turkish, made them struggle with understanding the grammatical structures of the English language as well as pronunciation and speaking. Other issues most students stated they struggled with were self-confidence and a lack of motivation. In addition to the need for qualified individuals who are fluent in a foreign language in Turkey, globalization makes it compulsory to learn at least one or more languages, primarily English. As a matter of fact, in this study, one of the subjects that the students agreed on was that it is necessary to learn English and that they need to do more practice in order to do this, and if possible, they should do this in natural learning environments. At this point, students' ability to make independent decisions regarding their own learning processes also plays a decisive role in their learning. In this context, the findings show that the students in the study group think about out-of-school learning environments and opportunities, and they believe that watching and listening

to TV, radio, newspaper, etc. will help them improve their English. In other words, students seem to take responsibility for their own learning.

Pedagogical Implications

It is a fact that an unfounded self-confidence is insufficient in language learning. In this context, speaking skill should be supported and reinforced with the necessary educational environment. In writing skills, students need to express themselves in a system coded with symbols. Since this is a difficult and time-consuming process, it is one of the most challenging skills by students. When evaluated in this context, it was evaluated that the findings obtained from this study were in parallel with the literature, and it was concluded that the lack of speaking practice and grammar in the course made it difficult for university students to learn a foreign language. When evaluated in this context, it is seen that the best way to learn a foreign language is to start learning in childhood.

Özel Eğitimde Kanıt Temelli Uygulamaların Kalite Göstergeleri ve Sınıflandırılması: Alanyazın Derlemesi*

Quality Indicators and Classification of Evidence-Based Practices in Special Education: Literature Review

Sezgin Vuran¹, Meral Melekoğlu²

¹ Sorumlu Yazar, Prof. Dr. Özel Eğitim, Eğitim Fakültesi, Anadolu Üniversitesi, Türkiye, svuran@anadolu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-7658-1102>)

² Dr. Öğr. Üyesi, Özel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Osman Gazi Üniversitesi, Türkiye, meralmelekoğlu@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0003-4349-9959>)

Geliş Tarihi: 29.07.2022

Kabul Tarihi: 30.11.2022

ÖZ

Eğitimde iyi uygulamalar arayışı uzun yıllardır var olan bir gerçektir. Ancak, öğretim programlarının ve uygulamalarının benimsenmesinde, objektif kanıtlardan çok ideoloji, siyaset ve pazarlama etkili olmuştur. Kanıta dayalı politika için temel gereklilik; pratik, tekrarlanabilir eğitim programları üzerine bilimsel olarak geçerli ve kolayca yorumlanabilir araştırma benimsenmesidir. Bilimsel araştırmanın ne olduğu üzerine tarihte çeşitli tartışmalar yapılmıştır. Dolayısıyla, bilim insanları uygulamaları belirli özellikler açısından inceleyip belirli kategorilere ayırma ve uygulamaların bilimselliğini sorgulama eğilimine gitmişlerdir. Benzer şekilde, bilim insanları özel gereksinimleri olan bireyler için de özel eğitim alanında kanıt temelli uygulamaları temel alan planlamalara yer verilmesinin önündeki engellerin belirlenmesine odaklanmıştır. Alanyazında uzun süre bilimsel çalışmanın özellikleri ve kullanılan terimler tartışılmış ve özellikle 2015 yılında yayınlanan Her Çocuk Başarır yasası kanıta dayalı araştırmalar için kanıt temelli (evidence based) araştırma terimini benimsenmiştir. Bu tartışmalar alanda önemli kuruluşların ve bilim insanlarının kanıt temelli araştırma ölçütlerini belirleyip yayınlamaları ile sonuçlanmıştır. “Bilimsel temelli ya da dayanıklı” bir çalışma uygulama sürecinin bilimsel araştırma yöntemlerinin ve basamaklarının takip edilerek gerçekleştirilen bir araştırmayı ifade etmektedir. Kanıt temelli bir çalışma ise daha kapsamlı bir anlam ifade etmektedir. Araştırmanın bilimsel olarak etkililiğinin kanıtlanmasına ek olarak yapılan uygulamanın etkililiğinin farklı coğrafi bölgelerde, farklı katılımcılar ile farklı araştırmacılar tarafından birden fazla sayıda gerçekleştirilmesi gibi belirli ölçütleri taşıması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Araştırma temelli, kanıt temelli, bilimsel dayanıklı, etkili çalışmalar, özel eğitim.

ABSTRACT

The search for good practices in education is a fact that has existed for many years. However, ideology, politics and marketing have been more influential than objective evidence in the adoption of curricula and practices. Key requirement for evidence-based policy is the adoption of scientifically valid and easily interpretable research on practical, repeatable educational programs. There have been various debates in history about what scientific research is. Therefore, scientists have tended to examine the applications in terms of certain features, categorize them and question the scientificity of the applications. Similarly, it focused on identifying barriers to the implementation of evidence-based practices in the field of special education as well.

* Bu çalışma 31. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

In the literature, the characteristics of scientific study and the terms used have been discussed for a long time, and especially Every Child Succeeds law published in 2015 has adopted the term evidence-based research. These discussions resulted in important institutions and scientists in the field determining and publishing evidence-based research criterias. A “scientific-based” study refers to a research carried out by following the scientific research methods and steps of the application process. On the other hand, an evidence-based study has a more comprehensive meaning. In addition to proving the scientific effectiveness of the research, it is expected that the effectiveness of the application will carry certain criterias such as being carried out more than once by different researchers with different participants in different geographical regions.

Keywords: Research-based, evidence-based, scientifically-based, effective studies, special education.

GİRİŞ

Eğitim tarihi boyunca, öğretim programlarının ve uygulamalarının benimsenmesinde, bilimsel kanıtlardan çok ideoloji, siyaset ve pazarlama etmenlerine bağlı hareket edilmiştir (Slavin, 2008). Son yıllarda, programların ve uygulamaların seçiminde temel olarak kanıtla daha fazla güvenmek üzerine çağrılar ve çalışmalar yapılmıştır. Kanıtla dayalı politika için temel gereklilik; pratik, tekrarlanabilir eğitim programları üzerine bilimsel olarak geçerli ve kolayca yorumlanabilir araştırma sentezlerinin yapılmasıdır (Odom vd., 2005). Benzer şekilde, özel eğitim alanının tarihsel süreci incelendiğinde, yıllar içerisinde uygulamalarda birçok yeniliğin ve çeşitliliğin görülmeye başladığı ve bilim insanlarının daha iyiyi bulma arayışı içerisinde olduğu görülmektedir. Şöyle ki, ilk yıllarda özel eğitim din adamlarının bir uğraş alanı olarak görülürken zamanla tıp çalışmalarına dahil edilmiştir. Tıbbi müdahaleler özel gereksinimi olan bireylerin sağlıkla ilgili sorunlarına çözüm getirirken, bu bireylerin topluma kazandırılması hususunda eğitim bilimcilerin özel eğitimi çalışma alanlarına dahil ettikleri görülmektedir (Cavkaytar, Melekoğlu ve Yıldız, 2014; Stiker, 1999). Böylelikle özel eğitim alanı, farklı bilim dallarının inceleme ve uygulama alanları arasında tarihteki yerini almıştır. Bu durum, beraberinde özel gereksinimi olan bireylerin yetersizliklerine ilişkin birçok farklı uygulamaları gündeme getirmiştir. Bu uygulamalar bilim insanlarında oldukça heyecan ve merak yaratmakla birlikte zamanla bilim insanları bu uygulamaların özel gereksinimi olan bireylerin yetersizliklerine ilişkin etkilerini sorgulama gereksinimi duymuştur. Dolayısıyla, bilim insanları uygulamaları belirli özellikler açısından inceleyip belirli kategorilere ayırma ve uygulamaların bilimselliğini sorgulamak için ölçütler geliştirme eğilimine gitmişlerdir.

Kanıt temelli uygulamalar, eğitimin tüm alanlarında olduğu gibi özel eğitim alanında da güncel bir konudur. Özel eğitim alanında, özel gereksinimleri olan bireylerin eğitiminde kanıt temelli uygulamaların belirlenmesi fikrinin ortaya atılmasından bu yana, özel eğitim alanı araştırmacıları, kanıt temelli uygulamaların belirlenmesi ve uygulanmasına ilişkin önündeki engelleri belirlemeye ve ortadan kaldırmaya odaklanmışlardır (Cook, Tankersley, Cook, ve Landrum, 2015; Odom vd., 2005; Odom, 2009; Russo-Campisi, 2017). Özel eğitim alanında farklı türde ve düzeyde özel gereksinimi olan bireylerin bulunmasından ötürü kanıt temelli araştırma modellerinin bu alanda uygulanması zaman zaman sorun olmaktadır. Örneğin tam deneysel bir çalışma için benzer özellikte katılımcı oluşturmak çoğunlukla güçtür. Bu sorunlardan hareketle; bu makalenin amacı, özel eğitimde araştırmadan uygulamaya aktarımla ilgili “Kanıt Temelli, Bilimsel Dayanaklı, Araştırma Temelli ve Yüksek Etkili Araştırma” kavramlarının benzerliklerini, farklılıklarını ve kullanım özelliklerini ulusal ve uluslararası alanyazındaki bilgiler bağlamında derinlemesine incelemek, analiz ve sentezini yaparak bu kavramların kullanımı ile ilgili farklılıkları ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda, 2000-2021 yılları arasında “kanıt temelli uygulamalar” ile ilgili ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan kuramsal çalışmalar incelenerek, “kanıt temelli” kavramını diğer kavramlardan ayıran özellikleri ortaya konularak, “kanıt temelli uygulamaların” kalite göstergeleri belirlenerek bu uygulamaların sınıflandırılması yapılmıştır. Makale akışında öncelikle “Kanıt Temelli, Bilimsel Dayanaklı, Araştırma Temelli ve Yüksek Etkili Araştırma” kavramları alanyazın bağlamında

açıklanmıştır. Daha sonra kanıt temelli uygulamaların özelliklerine yer verilmiş ve bu uygulamaların sınıflandırılması yapılmıştır.

1.1. “Kanıt Temelli Uygulama” Kavramının Tarihsel Süreci ve Tanımı

Alanyazın incelendiğinde “Kanıt Temelli, Bilimsel Dayanaklı, Araştırma Temelli ve Yüksek Etkili Araştırma” kavramlarının ilk kullanımına ilişkin çalışmaların Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) ortaya çıktığı görülmektedir. Kanıt temelli kavramı temelde Oxford Üniversitesinin yürütmüş olduğu Kanıtı Dayalı Sağlık Hizmetleri programına (Evidence-Based Health Care) dayanmaktadır. Kanıtı Dayalı Sağlık Hizmetleri Oxford programının bir özelliği, öğrencilerin kursa getirdikleri klinik ve toplum temelli sorunları çözmeye çalışarak öğrenmeleridir. Öğrenmeye ve öğretmeye yönelik bu yaklaşım, aslında Knowles (1990) tarafından geliştirilen problem çözücü, kendi kendini yöneten yetişkin eğitimi modeline ve Piaget, Bruner, Vygotsky'nin öğrenme teorisine ve yapılandırmacı yaklaşıma dayanmaktadır (Davies, 1999). Şüphesiz, tıp alanında olduğu gibi eğitimde de kanıtı dayalı uygulamalara ihtiyaç oldukça fazladır. Sosyal bilimler alanında kanıt temelli araştırma olgusu her ne kadar 2000’li yıllardan sonra daha yüksek sesle dile getirilmiş olsa da uygulama ve tanımlama bağlamında özellikle terim kullanımında birçok farklı kullanım ve tartışmalar süregelmektedir (Russo-Campisi, 2017). Bu terimin sosyal bilimler alanında kullanımı ilk başlarda pek kabul görmemiştir çünkü “kanıt” terimi daha çok deneysel çalışmalara atfedilen bir durum olarak algılanmıştır (Russo-Campisi, 2017). Buna ek olarak, bazı uzmanlar sosyal bilimler alanında kısıtlı imkanlar, politik sebepler, yetersiz uygulama şartları gibi durumlardan dolayı deneysel çalışmaların yürütülmesinin zor olacağını savunmuşlardır. Alanyazın incelendiğinde, kanıt temelli uygulamaların önündeki engellerle ilgili yaygın kanının, kanıt temelli çalışmalar yapabilmek için kaynak ve eğitilmiş personel eksikliği (Smith, 2003), araştırmacılar ve uygulayıcılar arasındaki sınırlı iş birliği (Cook ve Cook, 2013) ve uygulamanın doğruluğu ile ilgili sorunlardan (Fixsen vd., 2013) etkilendiği görülmektedir. Son on yılda alanyazında, araştırma sonuçlarının incelenmesiyle elde edilen kanıtlara dayanarak, araştırmaların bize önerdiği yöntem ve stratejilerde muazzam bir ilerleme kaydedildiği, ayrıca kanıtı dayalı uygulamalara dönüştürmek ve yaygınlaştırmak için zaman ve çaba harcamaya devam edildiği de vurgulanmaktadır (Russo-Campisi, 2017). Tüm paydaşların kanıt temelli uygulamalarla ilgili engeller hakkında bilgilendirilmeleri için araştırmacılar, politika yapıcılar ve uygulayıcılar arasında daha açık ve bilgilendirici çalışmalara ihtiyaç vardır. Tüm bunlara bakıldığında, kanıt temelli uygulamaların hayata geçirilmesinde temel eksikliğin finansal sebepler olmadığı bu konuda yeterli bilginin sağlanması gerekliliği de savunulmaktadır (Slavin, 2002; Sparks ve Hirsh, 2000). Okumalarımızın sonucu olarak, kanıt temelli uygulamaların hayata geçirilmesinde, uzun yıllar finansman yetersizliği ve eğitim eksikliğinin ana engel olduğuna vurgu yapılmasına rağmen ana nedenlerin tek başına bunlar olduğu söylenemez.

Kanıt temelli uygulamaların hayata geçirilmesi konusu ABD’de resmi çalışmalarda ele alınmıştır. ABD’de 1983 yılında hazırlanan ulusal eğitim raporuna göre okullarda verilen eğitimlerin etkisiz olduğu, öğretmenlerin mezun oldukları bilgilerle okullarda eğitim verdiği, okullarda geleneksel eğitim-öğretim yöntemlerinin kullanıldığı ve öğretmenlerin kendilerini yenileme imkanları bulamadığı tespit edilmiştir (Sparks ve Hirsh, 2000). Bu raporda, bilimsel çalışmalar/araştırmalar ile uygulama arasında boşluk olduğu, eğitim araştırmalarına olan ilgi düzeyinin yetersiz olduğu, bilimsel çalışmaların uygulanabilirliği ve kalitesinin sorgulanması gerektiği, bu araştırmaların etkili yayılımının sağlanamadığı şeklinde eleştirilerde de bulunulmuştur (Hargreaves, 1996). Araştırmacılar bu durumun, öğretmenlerin araştırma yapmamaları ya da araştırma konusunu belirleyememesinden ziyade okullarda bu araştırma sonuçlarını kullanan bir öğretmen kültürünün olmamasından kaynaklandığını iddia etmişlerdir (Davies, 1999). Kanıtı dayalı eğitime olan bir başka eleştiri, eğitim araştırmalarına hizmet eden veri tabanlarının tıbbi ve sağlık hizmetleri araştırmalarında kullanılanlara göre daha az gelişmiş olması ve daha az filtreler içermesidir. Alanda yeteri kadar uygun veri tabanının ve kaynakların bulunmaması durumunun da ciddi bir sorun olduğu, ancak bu sorunun uygun çaba ve

kaynaklarla aşılabileceği belirtilmiştir (Sparks ve Hirsh, 2000). Örneğin kanıta dayalı eğitimin ilke ve uygulamalarının desteklenmesi ve uygulanabilmesi için eğitimcilerin, araştırmacıların, politika yapımcıların ve okul yöneticilerinin bu konuda mesleki gelişimlerinin desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Davies,1999). ABD’de hazırlanan ulusal eğitim raporunda uzmanlar, beklenen olumlu çıktılarının öğrencilerde görülebilmesi için öğretmenlerin öğretme yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiğini, bunun da öğretmenlere etkili öğretim yöntemlerinin, tekniklerinin ve gerekli imkanların sağlanarak olabileceğini vurgulamışlardır. Dolayısıyla, o tarihten sonra ABD’de okullarda eğitimin kalitesi sürekli sorgulanmış ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri desteklenmiştir. Bu çalışmalara ek olarak, 1990’lardan sonra eğitimde yapılan uygulamaların etkililiği ve kanıtları da araştırmacılar ve politika yapımcılar tarafından sorgulanmaya başlanmıştır (Slavin, 1997; 2002). Öğretmenlerin ve eğitimcilerin uygulamalarının; eğitim araştırmalarında mevcut olan en iyi kanıtlara ve öğretmenlerin/eğiticilerin mesleki becerilerine, deneyimlerine ve yeterliklerine dayandırılması gerekliliği vurgulanmıştır ((Davies, 1999); Slavin, 2002). Bu amaçla, eğitim araştırmalarının daha iyi kaydedilmesi, dizinlenmesi, sınıflandırılması, değerlendirilmesi ve hem araştırmacılar hem de öğretmenler için daha erişilebilir bir hale getirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Davies, 1999). Bu bağlamda, ABD Eğitim Bakanlığı okullara “kanıta dayalı, kapsamlı uygulama modelleri” geliştirmeleri için maddi kaynak sağlamıştır. ABD Eğitim Bakanlığı bu girişimle okullardan, deneysel kontrolün sağlandığı ve objektif testlerle ölçümlerin yapıldığı çalışmalar yapmalarını istemiştir (Slavin, 2002). Bu yönlendirmeye, ABD’de deneysel sürece dayalı ve kanıta dayalı çalışmalar konusunda irili ufaklı birçok girişim olmuştur ve bu girişimler zamanla yasal boyut kazanmıştır. ABD’de 2001 yılında çıkarılan “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (No Child Left Behind [NCLB]; 2001)” yasası olarak bilinen ilk ve orta eğitim okulları yasasında özellikle “Bilimsel Dayanaklı Araştırma (Scientifically-Based Research)” olgusu oldukça fazla vurgulanmıştır. Doğal olarak bu tarihten sonra ABD hükümeti ve eğitim bakanlığı bu özellikleri taşıyan uygulamaları desteklemişler ve okullarda uygulanması için yasal düzenlemeler yapmışlardır (Slavin, 2002; Zirkel, 2008). Tüm bu akademik ve yasal çalışmalar sonucunda tıbbi bilimlerde olduğu gibi sosyal bilimlerde yapılan araştırmaların da kanıta dayalı olması yolunda birçok çalışma gerçekleştirilmiştir (Horner vd., 2005; Slavin, 2002; Sparks ve Hirsh, 2000).

Alanyazın incelendiğinde, 1990’lara kadar gerek tıp alanında gerekse eğitim alanında yapılan uygulamaların özelliklerinden bahsederken ya da uygulamalar tanımlanırken önceleri “araştırma temelli (research based), hakemli çalışma ya da bilimsel araştırma (scientific research), daha sonra bilimsel temelli ya da dayanaklı (scientifically-based ya da science-based)” terimleri kullanılmıştır. Özellikle 2000’li yıllardan sonra “kanıt temelli (evidence-based)” terimi kullanılmaya başlanmış ve 2015 yılında kanıt temelli araştırma terimi yasal tanımda yer almıştır (Cook ve Cook, 2013; Russo-Campisi, 2017). Ancak 2001-2015 yılları arasında “bilimsel dayanaklı terimi ile kanıt temelli teriminin” çoğunlukla eş anlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir. Bilimsel bir çalışmayı ya da uygulamayı tanımlarken kullanılan bu terimler bazen birbirinin yerine kullanılsa da aslında anlam ve içerik olarak farklı terimlerdir.

Bilimsel/bilim temelli/dayanaklı çalışma/araştırma (Scientific/science-based study/research): NCLB (2001) bilimsel dayanaklı araştırmayı, “eğitim faaliyetleri ve programlarıyla ilgili güvenilir ve geçerli bilgi elde etmek için titiz, sistematik ve nesnel süreçlerin uygulanmasını içeren ve yansız atama ile deneysel ya da yarı deneysel tasarımlar kullanılarak gerçekleştirilen araştırma” olarak tanımlamıştır. Kanıt temelli/kanıta dayalı araştırma/çalışma (Evidence-based research/study/practices): “Bilimsel temelli ya da dayanaklı” bir çalışma uygulama sürecinin bilimsel araştırma yöntemlerinin ve basamaklarının takip edilerek gerçekleştirilen bir araştırmayı ifade ederken, kanıt temelli bir çalışma ise daha kapsamlı bir anlam ifade etmektedir (Zirkel, 2008). Araştırmanın bilimsel olarak etkililiğinin kanıtlanmasına ek olarak yapılan uygulamanın etkililiğinin farklı coğrafi bölgelerde, farklı katılımcılar ile farklı araştırmacılar tarafından birden fazla sayıda gerçekleştirilmesi ve çalışmanın hakemli dergilerde yayınlanması gibi belirli ölçütleri taşıması beklenmektedir (Horner vd., 2005). Kanıt temelli öğretim, sosyal bilimlerde program geliştirmedeki yeni

yaklaşımlardan biri olarak da kabul edilmektedir (Howard, McMillen ve Pollio, 2003). Bu tür bir programın temelinde öğretimin etkili hale getirilmesi vardır. Bu sebeple daha önce yapılan araştırmalar taranarak sonuçları değerlendirilir. Bu değerlendirme sonuçlarından elde edilen bilgilerden yararlanılarak öğretimin etkililiğinin artırılması amaçlanır (Rosen, 1993; 2003). Bir başka ifadeyle, öğretim daha önceki çalışmalardan elde edilen kanıtlar üzerine inşa edilir. Böylece, kanıtların uygulamada kullanılmasına olanak sağlanır (Efendioğlu ve Yanpar Yelken, 2009). Bu bağlamda, bilimsel bir çalışmada en önemli noktanın, bilimsel bilginin objektif yollarla deneyerek bilimsel bir kanıta dayanması gerekliliği vurgulanmıştır (Slavin, 2002). Kanıt temelli uygulamaların belirlenmesinin ve uygulanmasının amacı, öğrencilerin araştırma yoluyla etkili sonuçları ortaya konulmuş müdahale ve uygulamalara maruz kalmalarını sağlamaktır (Russo-Campisi, 2017; Vuran, 2019). Buna ek olarak, öğrenci performansını hedeflemenin yanı sıra, eğitimdeki kanıt temelli uygulamaya olan eğilim, eğitimcilerin hesap verebilirliğini arttırmayı ve uzmanları deneysel temelli uygulamalara yönlendirmeyi amaçlamaktadır (Russo-Campisi, 2017). Alanyazın incelendiğinde, özellikle araştırmacıların bu terimlerin kullanımı ve içeriği ile ilgili yanlış anlamalara açıklık getirdiği ancak uygulayıcılar, araştırmacılar ve yasal süreç arasında ortak bir dil belirlenemediği görülmektedir. Özel eğitimle ilgili önemli yasal düzenlemeleri içeren NCLB (2001) bilimsel dayanaklı uygulamalara vurgu yapmasına rağmen, Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimi Geliştirme Yasasının (Individuals with Disabilities Education Improvement Act [IDEA]; 2004) okullarda “hakemli dergilerde yayımlanmış” çalışmaların uygulanması gerekliliğine vurgu yaptığı görülmektedir. Araştırmacılar hakemli çalışmaların bilimsel dayanaklı çalışmalara göre zayıf olduğunu belirtmişlerdir (Zinskie ve Rea, 2016). IDEA’ nın (2004) bu vurguyu yapmasının temel nedeni, IDEA’ nın eğitimin özel gereksinimi olan çocuklara ücretsiz sağlanması ve yapılacak uygulamaların öğretmenler tarafından kolaylıkla anlaşılabilir, ulaşılabilir türden olması gerektiğini dikkate almasına bağlanmıştır. Ancak bu durum da uygulanan eğitimin kalitesinin gerek özel gereksinimi olan çocukların aileleri gerekse bilim insanları tarafından sorgulanmış ve bu konuda toplumda tartışmalara neden olmuştur (Russo-Campisi, 2017). Bu tartışmalardan yola çıkarak araştırmacılar, bilim ile uygulayıcılar arasında köprü oluşturacak “uygulamaya dayalı kanıt temelli (Practise based evidence)” araştırmalara yönelmişlerdir. Bütün bu tartışmalar ve gelişmeler neticesinde Amerika Eğitim Bakanlığı (U.S. Department of Education) NCLB’yi, 2015 yılında Her Çocuk Başarır (Every Student Succeeds Act [ESSA]) yasası olarak yenilemiş ve okullarda “kanıt temelli uygulamaların (evidence-based practise)” olması gerektiğini doğrudan bildirmiştir. Dolayısıyla, her ne kadar kanıt temelli uygulamaların okullarda uygulanma düzeyi istenilen seviyeye ulaşmasa da kanıt temelli uygulamalar konusunda ESSA (2015) ile toplumsal, yasal ve bilimsel bir mutabakatın sağlandığı söylenebilir (Russo-Campisi, 2017; Zinskie ve Rea, 2016). ESSA (2015) “kanıt temelli uygulamayı” öğrenci çıktıları üzerinde istatistiksel olarak kanıta dayalı önemli bir etki oluşturan, deneysel bir çalışmadan elde edilen güçlü temellere dayalı kanıtlar sunan, deneysel, yarı deneysel bir çalışmadan elde edilen kanıtları olan ya da korelasyonel bir çalışmadan umut verici kanıtlar gösteren uygulamalar olarak tanımlamıştır (American Institutes for Research (2019); Zinskie ve Rea, 2016). ABD’de bilim insanlarının kanıta dayalı uygulama kavramından sonra “Yüksek Etkiye Sahip İşlevsel Uygulamalar (High-Leverage Practices)” kavramı ile ilgili tartışma ve çalışmalara odaklandıkları görülmektedir. Bu kavram kapsamında, uygulamaların yine kanıt temelli olması gerektiği ancak bununla birlikte “uygulamada işbirliği, değerlendirme, sosyal/duygusal/davranışsal uygulamalar ve öğretim” olmak üzere dört önemli faktörü içermesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Yüksek Etkiye Sahip İşlevsel Uygulamalar, kanıta dayalı ve yüksek etkiye sahip, öğretmen dostu (kolay uygulanabilen) ve çocukta istendik çıktılarına olanak sağlayan uygulamalar olarak ifade edilmektedir (Özel Çocuklar Konseyi [Council for Exceptional Children, CEC], 2021; McLeskey vd., 2017). Çünkü özel eğitim öğretmenlerinin çoğunlukla sosyal/duygusal/davranışsal alanlarda öğretim yaptığı ve sürekli bir değerlendirme yapması gerektiği ve bunları yaparken de ciddi bir işbirliği yapması gerektiğine vurgu yapılmaktadır.



Resim 1. Bilimsel Araştırmaları Raporlamada Kullanılan Terimlerin Tarihsel Süreci

Tablo 1. Terminoloji ve Yasalar

Terminoloji	Yasalar	Araştırma Entegrasyonu
Hakemli değerlendirme	IDEA (2004)	Herhangi bir yöntem belirtilmemiş
Bilimsel dayanaklı	NCLB (2001)	Deneysel ve yarı-deneysel desenler
Kanıt temelli	ESSA (2015)	Güçlü kanıtlar (Yansız kontrol denemesi) Orta düzeyli kanıt (Yarı-deneysel çalışma) Umut verici kanıt (İlişkisel çalışma)

1.2. Kanıt Temelli Uygulamaların Özellikleri (Kalite Göstergeleri)

Sosyal bilimler alanında kanıt temelli uygulama kavramı 2000’li yıllarda tartışılmaya ve benimsenmeye başlanmasına rağmen bu konudaki tartışmalar halen devam etmektedir. Şöyle ki bilim insanları kanıt temelli uygulamaların kalite göstergeleri ve uygulanabilirliği konusunda genel bir kanaata varmış değildir, çünkü bilim sürekli ilerleyen bir olgudur. Alanyazın incelendiğinde, kanıt temelli uygulamaların özellikleri konusunda belli başlı bilim insanlarının (Gersten, Fuchs, Coyne, Greenwood ve Innocenti, 2005; Horner vd., 2005; Slavin, 2002; 2008) ve uluslararası öncü kuruluşların (NCLB, 2001; What Works Clearinghouse [WWC], 2008; 2011; 2014; 2017; 2020; 2022) çalışmalarında bulunduğu görülmektedir.

Kanıt temelli uygulamalar konusunda kapsamlı çalışmaları bulunan Slavin, (2002) bir araştırmacının yalnızca deneysel olması ya da bilimsel dayanaklı olmasının uygulama için yeterli ve etkili olduğu anlamına gelmeyeceğini belirtmiştir. Buna göre bir programın hem tekrarlanabilirliği, hem demografik bileşenlerinin iyi raporlaştırılmış olması hem de yöntemsel değişkenlerinin iyi bir şekilde rapor edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Böylece, çalışmaların hem etki büyüklüğünün göz önünde bulundurulacağını hem de tekrarlanabilir bir çalışmanın ortaya konulacağını ifade etmiştir (Slavin, 2002). Slavin (2008) ise eğitim kuruluşlarının ve uzmanların okullarda uygulamak için kanıt temelli programlara karar verirken tabular dışına çıkarak tarafsız, geçerli, anlamlı ve faydacı yönü ön plana çıkaran değerlendirmeler yapmaları gerektiğini vurgulamıştır. Bir programı değerlendirmede Slavin’in (2008) belirttiği önemli hususlar Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2. Araştırma Temelli Programların Kanıt Göstergeleri

Program Özellikleri	Tercihe Dönük Öneriler
Rastgele atama ve eşleştirme özelliği gösteren programlar	Rastgele atamalı tasarımlar, eşleştirilmiş uyumlu tasarımlara tercih edilmelidir. Fakat büyük ve iyi kontrol edilen eşleştirilmiş tasarımlar daha önemli bilgi sağlar.
Rastgele örneklem grubu ile çalışılmış deneysel ve rastgele örneklem grubu ile çalışılmış yarı deneysel çalışmalar	Atama biriminde analiz içeren rastgele tasarımlar tercih edilmelidir, ancak hiyerarşik doğrusal modelleme için yeterince büyük olmayan rastgele yarı deneysel tasarımlar tarafsız bilgilere katkıda bulunur.
Eşleşmiş ileriye dönük ve geriye dönük yarı deneysel çalışmalar	Eşleştirilmiş çalışmalar arasında, ileriye dönük çalışmalar, geriye dönük karşılaştırmalara şiddetle tercih edilmelidir. Yeterli sayıda yüksek kaliteli çalışma varsa, geriye dönük çalışmalar hariç tutulmalıdır.
Çalışmanın örneklem boyutu	Küçük gruplu çalışmalar, oldukça değişken etkilere sahip olabilir ve yayın yanlılığından daha fazla zarar görebilir. Genellikle okul, öğretmen ve sınıf etkileriyle karıştırılırlar. Daha büyük çalışmalar tercih edilmelidir. Örneklem boyutuna göre derecelendirme kullanılabilir.
Çalışmanın ön test özellikleri ve farklılığının ortaya konulma durumu	Ön testlerin verilmediği ve ön test farklılıklarının standart sapmanın %50'sinden fazla olduğu eşleşen çalışmaları hariç tutulmalıdır. Deney ve kontrol grupları arasında veri kaybı (aşınma) düşük ve eşitse, ön testleri olmayan rastgele deneyler kabul edilebilir.
Çalışmanın kalıcılık süresi	Uygulama kalıcılığı 12 haftadan daha kısa süre olan çalışmalar hariç tutulmalıdır.
Sonuç ölçütleri	Deneysel uygulamayı etkileyecek potansiyel etkiler hariç tutulmalıdır.
Program derecelendirme ölçütü	Etkili kanıt dayalı, ortalama etki büyüklüğünü dengeleyen, çalışma sayısına ve araştırma tasarımının kalitesine göre program derecelendirme sistemi oluşturulmalı. Bu konuda, geniş etkiye sahip araştırma çıktıları ve tam deneysel çalışmalar oldukça önemlidir.

1.2.1. Program derecelendirme ölçütleri (Slavin, 2008)

Slavin (2008) okuyucuların genellikle bir program değerlendirme sentezinde; programın kolay uygulanabilir olmasını, programın kanıt göstergelerini derecelendirme sisteminin iyi planlanmasını ve etki büyüklüğü göstergelerinin yer almasını istediğini belirtmektedir. Bu nedenle, program derecelendirme sürecinin çok ciddiye alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Slavin'in (2008) program derecelendirme ölçütleri şöyle açıklanmıştır:

Etki boyutu. Bir dizi deney, belki de her program için minyatür bir meta-analiz yapılarak, ortalama ya da medyan etki boyutu açısından özetlenebilir. Bu yaklaşım, tüm programlar için deneysel ve kontrol grupları arasındaki farklılıkları yüzdelik sıralarda kolayca ifade etmek için ortak bir ölçüt sağlayabilir. Örneğin WWC, deney grubunun avantajını belirli bir etki büyüklüğüyle temsil edilen yüzdelik sıralarda rapor ederek, kontrol grubunu 50' ye ayarlıyor.

Ortalama etki büyüklüklerini bildirmedeki sorun, çalışma sayısı azsa özellikle yanıltıcı olabilmeleridir. Ortalama etki büyüklüğü, sayının arkasındaki güven derecesini göstermez. Prensip olarak tek, küçük, kusurlu bir çalışma, düzinelerce büyük, yüksek kaliteli çalışmanın kanıtlarından çok daha olumlu görünen şişirilmiş bir etki boyutu verebilir.

İstatistiksel anlamlılık. Olumlu ya da olumsuz sonuçların istatistiksel önemi, sonuçların karakterize edilmesinde önemli bir faktör olarak kullanılabilir ancak bunun birçok sorunu da vardır. İstatistiksel önemi vurgulamak, etki büyüklükleri çok küçük olanlar da dahil olmak üzere büyük çalışmaları destekleme eğilimindedir.

Çalışma sayısı. Olumlu etkiler bulan çok sayıda çalışmayla desteklenen bir program, az sayıda çalışmadan daha güçlü kanıtlara sahiptir, ancak çalışmaların sayısının vurgulanması, çok sayıda küçük, potansiyel olarak kusurlu çalışma ya da küçük etkilere sahip programların vurgulanmasına yol açabilir. Kapsamlı Okul Reformu (Comprehensive School Reform Quality [CSRQ]) incelemeleri, istatistiksel anlamlılıkla birlikte çalışmaların sayısına en güçlü vurguyu verir ve bir programın en az 10 niteleyici çalışma içermesini ve istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif karşılaştırmaların en az % 75'inin en yüksek kategoriye yerleştirilmesini gerektirir.

Araştırma tasarımı. İdeal olarak, program derecelendirmelerini belirleyen çalışmalar, müdahalelere rastgele atama kullanılmalıdır. Bununla birlikte, randomize çalışmalar sayıca azdır ve çoğu çok küçük, çok kısa, çok yapay ve / veya çok eskidir. Eğitimdeki çalışmalarda, randomize ve iyi eşleştirilmiş çalışmaların benzer etki büyüklükleri üretme eğiliminde olduğuna dair giderek yaygınlaşan bulgu göz önüne alındığında, dikkati tek başına randomize çalışmalarla sınırlamanın mantığı azalmıştır (Slavin, 2008)

Gersten ve diğerleri (2005) ve Horner ve diğerleri (2005) ise (a) yüksek kaliteli araştırma göstergelerini ve (b) grup deneysel ve tek denekli araştırmalar için bu yüksek kaliteli çalışmalar temelinde kanıta dayalı uygulamaları belirleme ölçütlerini tanımlamıştır. Böylece özel eğitimin birçok alanındaki uygulamaların kanıt göstergelerinin incelenmesiyle ilgili araştırmalar, özel eğitimde kanıta dayalı uygulamaların yaygınlaştırılmasında etkili olmuştur. Tablo 3 ve 4'te Gersten ve diğerleri (2005) ve Horner ve diğerleri (2005) çalışmalarında belirtilmiş olan kanıta dayalı uygulamaları ortaya koymak üzere dikkate alınacak araştırmaların özellikleri yer almaktadır.

Tablo 3. Gersten ve Diğerlerine (2005) Göre Deneysel ve Yarı Deneysel Araştırmaların Kalite Göstergeleri

Zorunlu Göstergeler	
Katılımcılarla ilgili göstergeler	Özel gereksinimi olan bireyin tanısının resmi ve geçerli olması Benzer özellikte katılımcıları belirlemek için uygun sürecin işletilmiş olması Katılımcıları, kıyaslayabilmek için benzer özellikte olan bireylerle ilgili yeterli ve güvenilir bilginin sağlanmış olması
Bağımsız değişken ile ilgili göstergeler	Bağımsız değişkenin iyi bir şekilde açıklanmış olması Bağımsız değişkenin uygulama güvenilirliğinin açıklanmış olması Araştırma kapsamında sunulacak hizmetlerin tanımlanmış olması
Uygulama çıktılarının değerlendirilmesi ile ilgili göstergeler	Bağımsız değişkenin bağımlı değişkene olan etkisinin çoklu değerlendirme yöntemleri ile değerlendirilmesi Değerlendirme sürecinin bağımsız değişkenin etkisini uygun bir şekilde ortaya koymuş olması
Verilerin analizi ile ilgili göstergeler	Veri analiz tekniği ile araştırma sorularının uyumlu olması ve analizin uygun bir şekilde yapılmış olması Araştırmada istatistiksel sonuçların ve etki oranının rapor edilmiş olması

Gersten ve diğeri (2005) deneysel ve yarı deneysel araştırmalar için hem araştırma önerisi hem de makaleler için olması gereken özellikleri ayrı ayrı sıralamışlardır. Ancak Tablo 3’de sadece araştırma raporunun (makalesinin) kalite göstergelerine yer verilmiştir.

Horner ve diğeri (2005), tek denekli araştırmaların kanıta dayalı müdahaleleri belirleyen araştırmalarda yerini alabilmesi için; (a) bağımsız değişkenin en az beş tek denekli araştırma modeli ile uygulanması ve hakemli bir dergide yayımlanması, (b) bağımsız değişkenin en az üç araştırmacı tarafından, üç farklı coğrafi bölgede etkisinin denenmiş olması ve olumlu çıktılar elde edilmesi, (c) bağımsız değişkenin etkisinin en az 20 katılımcı üzerinde incelenmiş olması gerektiğini belirtmiştir. Tablo 4’te Horner ve diğeri (2005) belirttiği tek denekli deneysel bir çalışmanın kanıt olarak sayılabilmesi için taşıması gereken özellikler yer almaktadır.

Tablo 4. Tek Denekli Araştırmaların Kalite Göstergeleri (Horner vd., 2005)

Katılımcı ve Ortam Özellikleri	
Kalite Göstergesi	Açıklama
1. Katılımcılar, farklı araştırmalarda benzer özellikte katılımcı seçimi için ayrıntılı tanımlanmış mı?	Katılımcı sayısı, yaşı/sınıf düzeyi, cinsiyeti ve tanısının belirtilmiş olması. Ayrıca katılımcının performansına ilişkin puanlama bilgileri sunulmalıdır. Puanlama bilgileri yoksa katılımcının yapabildikleri ve/veya yapamadıklarını betimleyen performans bilgileri ayrıntılı olarak sunulmalıdır.
2. Araştırmanın tekrarlanabilmesi için katılımcıların seçilme süreci ayrıntılı tanımlanmış mı?	Katılımcının çalışmaya katılımı için sahip olması beklenen önkoşul özelliklerinin ve/veya katılımcının çalışma için seçilme ölçütlerinin açıklanması gerekmektedir. Ayrıca katılımcının nasıl seçildiği de detaylıca açıklanmalıdır.
3. Araştırmanın tekrarlanabilmesi için ortam yeterli tanımlanmış mı?	Çalışılan ortamın fiziksel özelliklerinin detaylıca betimlenmesi, ve katılımcı-uygulamacının çalışma pozisyonunun açıklanmış olması gerekmektedir. Eğer çalışma bir okulda yapılmış ise okulun detaylı bir şekilde açıklanması, bulunduğu bölge ile ilgili bilgilerin verilmesi gerekmektedir.
Bağımlı Değişken	
4. İşlevsel olarak kesin sınırları ile tanımlanmış mı? (Nasıl değerlendirileceğinden bahsedilmiş mi?)	Bağımlı değişken, doğrudan ölçüme uygun olarak tanımlanmalı ve somut/nicel ifadelerle açıklanmalıdır. Bağımlı değişkenin değerlendirilme süreci, tanımlama doğrultusunda, geçerli ve tutarlı ölçüm yapabilmeye ve tekrarlanabilmeye olanak sağlamalıdır.
5. Ölçülebilir (sayısal) olarak tanımlanmış mı?	Bağımlı değişken için doğru ve yanlış tepkiler açıklanmalıdır. Becerinin ölçümünde hangi davranışın gerçekleşti ya da gerçekleşmedi olarak kabul edileceği ayrıntılı bir şekilde açıklanmalıdır.
6. Ölçme kesin sınırları ile yinelenebilir olarak yapılmış mı?	Bağımlı değişkeni ölçme süreci diğeri araştırmacılar tarafından tekrarlanabilecek şekilde açıklanmalıdır.
7. Tekrarlı ölçümler yapılmış mı?	Bağımlı değişken için uygulama öncesinde ve sürecinde performansın karşılaştırılmasına olanak verecek şekilde yinelenen ölçümler olmalıdır.
8. Gözlemciler arası güvenilirlik verisi raporlanmış mı? (Evet ise en az %80 olmalı. Kappa %60 olmalı.)	Çalışma sürecinde bağımlı değişkeni ölçme güvenilirliğine ilişkin gözlemciler (kodlayıcılar) arası güvenilirlik (GAG) verisi toplanmış olmalıdır. Ayrıca bu verilerin minimum oranları GAG değeri için %80; Kappa değeri için %60 düzeyinde olması gerekmektedir.

Bağımsız Değişken

9. Kesin sınırları ile yinelenabilir olarak tanımlanmış mı?	Uygulamanın nasıl gerçekleştirildiği (örn. 1:1 öğretim, haftada 3 kez) açıklanmış olmalı, uygulama sürecinde kullanılan araç-gereçlere (örn. A4 çalışma kâğıdı) gerektiğinde betimleme yaparak yer verilmeli ve uygulama süreci (örn. pekiştirme süreci) detaylı bir şekilde açıklanmalıdır.
10. Sistematik olarak uygulanmış mı?	Bağımsız değişken yapılandırılmış bir şekilde uygulanmış olmalıdır. Uygulamacı bağımsız değişkeni her defasında katılımcıya planlandığı şekilde sunmuş ve/veya gerektiğinde geriye çekmiş olmalıdır.
11. Uygulama güvenilirliği tanımlanmış mı?	Bağımsız değişkene ilişkin uygulama güvenilirliği verisi toplanmış olmalıdır.

Başlama Düzeyi

12. Bağımlı değişkenin tekrarlanan ölçümlerinin alındığı başlama evrelerini içeriyor mu? Başlama düzeyi kararlı ve durağan mı?	Başlama düzeyinde uygulama yapılmadığından emin olunmalıdır. Başlama düzeyinde performansa ilişkin kararlı veri elde edilmiş olmalıdır. Başlama düzeyinde kabul edilebilir veri noktası sayısı beş olmalıdır.
13. Kesin sınırları ile yinelenabilir olarak tanımlanmış mı?	Başlama düzeyi oturum planı yineleme yapmaya olanak verecek şekilde açıklanmalıdır.

Geçerlilik (İç, Dış ve Sosyal Geçerlilik)

14. Deneysel etkinin üç kanıtı/gösterimi (tahminde bulunma-doğrulama-yineleme) var mı?	Araştırmada deneysel etki en az üç kez gösterilmelidir. Başka bir deyişle, araştırma tasarımı uygulamanın tahminde bulunma-doğrulama-yineleme boyutlarını katılımcı içerisinde ya da katılımcılar arasında gösterir nitelikte olmalıdır.
15. Desen iç geçerliğe ilişkin tehditleri kontrol etmiş mi?	Araştırmada deneysel etki üç durumda (tahminde bulunma-doğrulama-yineleme) varsa o araştırma tasarımının iç geçerliği sağladığı söylenebilir. Bağımlı değişkendeki değişimin yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklandığı uygulama süreci ve model üzerinde tahminde bulunma-doğrulama ve yineleme gerçekleştirilerek gösterilmelidir.
16. Sonuçlar deneysel kontrolün sağlandığına ilişkin bir örnek/kanıt sunmuş mu?	Deneysel etkinin üç gösterimi (tahminde bulunma-doğrulama-yineleme) olmakla birlikte bu üç gösterimde hedef beceriye ilişkin performansın ölçütü karşılar düzeyde sonuçlanmış olduğu görülmelidir.
17. Etki yinelenmiş, dış geçerlik sağlanmış mı?	Uygulama; farklı katılımcılarla, farklı ortamlarda, farklı davranışlarla ya da farklı materyallerle yürütülmüş olmalıdır. Uygulamanın etkisi tekrar tekrar en az üç durum için (ör. üç farklı katılımcı, bir katılımcıda üç farklı davranış) sınanmış olmalıdır. Ayrıca çalışmalarda genelleme verisi toplanmışsa uygulamanın etkisinin yinelenmesi ve dış geçerliğin sağlanması oldukça artmış olacaktır.

18. Bağımlı değişken sosyal olarak önemli mi?	Öğretilmesi amaçlanan davranış (bağımlı değişken) sadece kavramsal bir teoriyi karşılamamalı işlevsel bir davranış olmalı. Buna ek olarak, katılımcının öğretmeni, ailesi gibi yakın çevresinin becerinin önemine ilişkin görüş bildirmesi de o becerinin sosyal açıdan önemli olduğunu göstermektedir.
19. Uygulamaya bağlı olarak bağımlı değişkende meydana gelen değişikliğin büyüklüğü sosyal olarak önemli mi?	Uygulama sonucunda becerinin ediniminin bireyin kendisi, öğretmenleri, ailesi ya da akranları gibi yakın çevresi için yararlı olduğunun belirtilmesidir. Sosyal geçerlik verisi elde edilmiş çalışmalarda çoğunlukla bu değişkene ilişkin açıklamalar yer almaktadır.
20. Bağımsız değişken uygun, ucuz ve pratik mi?	Bağımsız değişkenin uygulamacı açısından uygulanabilir, kolay ve/veya ekonomik olması durumudur. Ayrıca, uygulamacıların deneysel uygulama bittikten sonra da uygulamayı tercih edebileceklerini belirtmeleri bu değişkeni karşılar niteliktedir.
21. Bağımsız değişken bireyin ilişkide olduğu kişilerin varlığında ve doğal bir sosyal ortamda (genelleme) uygulanmış mı?	Bireyin yakın çevresindekiler (ör. öğretmenler, aile, akran) tarafından ya da kendisi tarafından deneysel uygulamanın uygulanmış olması ya da katılımcıya doğal bağlamlarda (ör. okul ortamında, toplumsal bir ortamda) uygulamanın sunulması gerekmektedir.

Gersten ve diğerleri (2005) ile Horner ve diğerleri (2005) çalışmalarında, kanıta dayalı uygulamaların kalite göstergeleri genel olarak ifade edilmekte ve bu durum bazen çalışmaların değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır (Cook, Tankersley, & Landrum, 2009). Özel eğitim alanında çalışan araştırmacılar bu kalite göstergeleri hakkında geri bildirim sağlamalarına rağmen (Odom vd., 2005), alandan gelen girdi ve doğrulamanın, sistematik olmadığı görülmektedir. Buna göre CEC, Gersten ve diğerlerinin öncülüğünde ve özel eğitim için revize edilmiş bir kanıt temelli uygulama standartları oluşturma ve incelemekle görevli, kanıt temelli uygulamalar çalışma grubu oluşturmuştur (CEC, 2014). Bununla birlikte, WWC (2011) tek denekli araştırmaların kanıt göstergelerini belirlemek için belirli standartlar geliştirmiştir ve ayrıca öğrenme gücü, duyu ve davranış bozukluğu ve erken çocukluk eğitimi müdahalesi alanlarında kanıt temelli uygulamaları belirlemek için çalışmalar başlatmıştır. Bunlara ek olarak, ABD’de birçok kuruluş kanıt temelli çalışmaların ölçütleri ile ilgili açıklamalarda bulunmuştur. Aşağıda bu kuruluşların açıklamalarına yer verilmiştir.

1.3. Çeşitli Kuruluşlar Açısından Kanıt Temelli Uygulamaların Değerlendirilmesi

1.3.1. Özel Çocuklar Konseyi (CEC, 2014)

Amerika merkezli birçok ulusal ve uluslararası bilimsel kuruluş kanıt temelli araştırmaların özelliklerine ilişkin çeşitli açıklamalarda bulunmuştur. Bunlardan ilki CEC olarak ifade edilebilir. CEC 1922 yılında özel eğitim alanında öncü bilim insanlarının bir araya gelerek kurmuş oldukları bir birliktir. Bilimsel çalışmalar ve özel eğitim alanında önemli çalışmalar, raporlar, ölçütler yayımlayarak alana hizmet etmektedir (Cavkaytar vd., 2014). Bu bağlamda, CEC’nin bilimsel çalışmalar ile ilgili de belirli standartları bulunmaktadır (CEC, 2014). CEC’nin (2014) kanıt temelli uygulama standartları iki bölümden oluşmaktadır: (a) çalışmaların yöntemsel sağlamlığını incelemek için kalite göstergeleri ve (b) uygulamaların kanıt temelinin oluşturacak sağlam araştırmalar temelinde sınıflandırmak için standartlar (Cook vd., 2015). CEC tarafından kalite göstergeleri aşağıda belirtildiği üzere sekiz farklı temada ele alınmaktadır.

1. Çalışmanın, bağlam ya da ortamın kritik özellikleriyle ilgili yeterli bilgi sağlanması,

- 1.1. Örneğin; X programı ya da sınıf türü, okul türü, müfredat, coğrafi bilgiler, topluluk özellikleri, sosyoekonomik durum, ortamın fiziksel özellikleri vb. bilgileri barındırması.
2. Çalışmanın, genellenebilirliğinin belirlenebilmesi amacıyla katılımcıların yetersizlik türlerini çalışmada belirtmek ya da belirlenebilmesi için gerekli bilgileri sağlamak,
 - 2.1. Katılımcıların demografik bilgilerine yer vermek,
 - 2.2. Katılımcıların risk durumu ve yetersizliğini belirlemek,
3. Çalışmanın, uygulamacının kritik özellikleri ve yeterlikleri hakkında bilgi sağlaması,
 - 3.1. Çalışmanın müdahale görevini üstlenen bireyin(öğretmen, aile, gönüllü vs.) rolünü ve özelliklerini tanımlaması,
 - 3.2. Uygulamacının müdahaleyi gerçekleştirmek için ihtiyaç duyduğu eğitimi ve bunu başarılı şekilde gerçekleştirdiğinin gösterilmesi,
4. Çalışmanın, müdahalenin kritik özellikleri hakkında yeterli bilgiyi sağlaması,
 - 4.1. Müdahalenin ayrıntılı basamaklarını, uygulamacıların görevlerini(eylemler, davranışlar, pekiştirmeler vs.) detaylı şekilde açıklaması,
 - 4.2. Çalışma materyalleri hakkında detaylı bilgi sağlaması,
5. Uygulama güvenilirliğinin yüksek tutulması,
 - 5.1. Çalışmanın uygulamanın kritik basamaklarını kontrol listesi yardımıyla, güvenilirliğe yönelik önlemler alarak değerlendirilmesi ve rapor edilmesi,
 - 5.2. Çalışmanın materyallere ve seviyeye yönelik uygulama doğruluğunun değerlendirilmesi ve rapor edilmesi,
 - 5.3. Çalışma uygunluğunun her bir birim için ayrı ayrı değerlendirilmesi ve geçerliğinin rapor edilmesi,
6. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde değişikliğe neden olduğuna ilişkin yeterli kanıt sağlaması (iç geçerliliğe ilişkin),
 - 6.1. Araştırmacı tarafından bağımsız değişken kontrol edilir ve sistematik olarak manipüle edilmesi,
 - 6.2. Çalışma müfredat, yönerge ve müdahaleler gibi temel bileşenleri detaylı biçimde açıklaması,
 - 6.3. Katılımcı gruplarının seçkisiz atanmasına dikkat edilmesi(ya da ölçülmek istenen farka ilişkin doğru bir katılımcı grubunun seçilmiş olmasına dikkat edilmesi),
 - 6.4. Kontrol/ karşılaştırma gruplarına ilişkin başlangıç ve sonuç bilgilerine yer verilmesi,
 - 6.5. Deneysel etkinin 3 farklı zamanda 3 kez gösterilmesi,
 - 6.6. Tek denekli araştırmalar için başlangıç evresinde en az 3 veri noktasına yer verilmesi,
 - 6.7. Olgunlaşma gibi iç geçerliği tehdit eden unsurların kontrol altına alınması,
 - 6.8. Gruplar arasında yıpranmanın düşük olması(overall attrition is low across groups),
 - 6.9. Tamamlayıcı olmayan müdahalelerin kontrol edilmesi,
7. Sonuç ölçütlerinin bağımlı değişkenler üzerinde etkili çalışma çıktıları verebilmesi,
 - 7.1. Sonuçların sosyal açıdan önemli olması,
 - 7.2. Bağımlı değişkene yönelik ölçümlerin açıkça tanımlanması,
 - 7.3. Etki büyüklüğünün hesaplanması,
 - 7.4. Ölçütlerin zaman ve sıklık açısından uygun olması,
 - 7.5. Çalışmanın uygun güvenilirlik, gözlemciler arası güvenilirlik, test tekrar test güvenilirliği ve paralel form güvenilirliği sağlaması,
 - 7.6. Çalışmanın içerik, yapı, ölçüt, sosyal geçerlik gibi yeterli geçerlilik kanıtı sağlaması,
8. Verilerin uygun biçimde analiz edilmesi,
 - 8.1. Veri analizinde tipik analiz tekniklerini kullanması (ANOVA, t-Testi vs.) ya da veri analizi tekniklerini mantıklı bir şekilde kullandığını göstermesi,
 - 8.2. Çalışmanın tüm çalışma aşamalarında sonuçları gösteren tek konulu bir grafiğe sahip olması,
 - 8.3. Çalışma sonuçlarının istatistiksel olarak önemli olmasa bile, etki büyüklüğünün hesaplanması (Cook vd., 2015).

Sonuç olarak CEC kanıt temelli araştırmaların özelliklerini; (a) bağlam ve ortam, (b) katılımcılar, (c) uygulayıcı, (d) bağımsız değişkenin betimlenmesi, (e) uygulama güvenilirliği, (f) iç geçerlilik, (g) bağımlı değişken / çıktının değerlendirilmesi ve (h) veri analizi açısından sekiz başlıkta ele almıştır. Buna ek olarak CEC'nin, kanıt temelli uygulama standartları belirlenirken WWC'nin ölçütlerinden faydalanılmış ve daha açıklayıcı beş başlık altında gruplandırılmıştır. Bu standart gruplar; kanıta dayalı uygulamalar, potansiyel olarak kanıta dayalı uygulamalar, karma etki gösteren uygulamalar, yetersiz kanıt gösteren uygulamalar ve olumsuz etki gösteren uygulamalar olarak sıralanmıştır (Cook vd., 2015; Cook, Collins, Cook, & Cook, 2019). Bunlar Tablo 5'te kısaca açıklanmıştır.

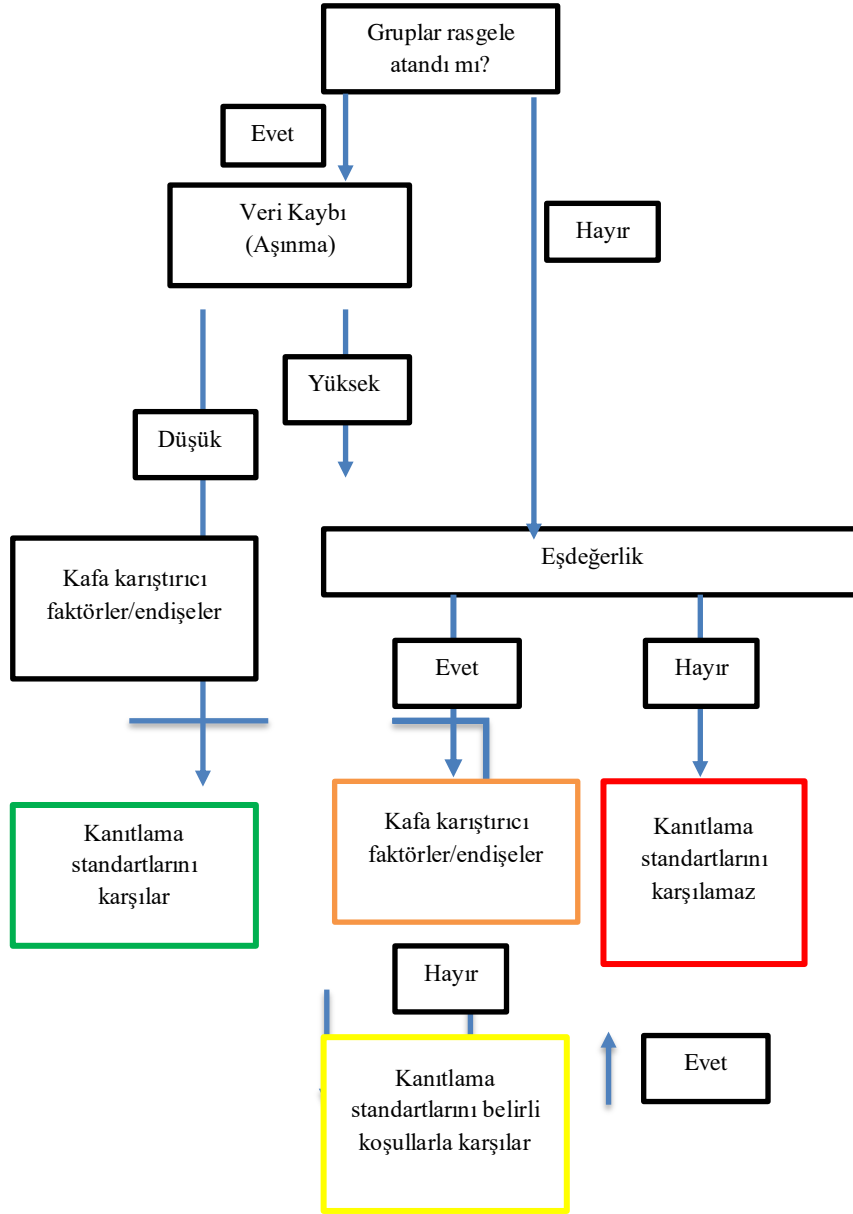
Tablo 5. CEC'ye Göre Kanıt Temelli Araştırmaların Özelliklerini

Sınıflandırması	Taşıması Gereken Özellikler
Kanıt Temelli Uygulamalar	<ol style="list-style-type: none"> En az şunlardan birinin olması gerektiği ifade edilmektedir: <ul style="list-style-type: none"> Gruplara rastgele atama, çalışmaların tamamında en az toplam 60 katılımcı ile yöntemsel olarak sağlam yürütülmüş iki grup karşılaştırma çalışması ve olumlu etkiler Gruplara rastgele olmayan atama, ve çalışmaların tamamında en az toplam 120 katılımcı ile yöntemsel olarak sağlam yürütülmüş dört grup karşılaştırma çalışması ve olumlu etkiler Yöntemsel olarak sağlam yürütülmüş tek denekli beş çalışma ve çalışmalar genelinde en az 20 toplam katılımcının bulunması ve olumlu etkiler Birinci madde de açıklanan çalışma desenlerinden ikisi ya da daha fazlası için ölçütlerin en az %50'sinin karşılanması durumunda da kanıt temelli olarak kabul edileceği belirtilmektedir. Olumsuz etkileri olan çalışmaların yöntemsel olarak sağlam yürütülmemiş olması ve nötr / karma etkileri olan yöntemsel olarak sağlam yürütülmüş çalışmaların, yöntemsel olarak sağlam yürütülmüş ve olumlu etkileri olan çalışmalara olan oranın en az 1/3 olması (burada grup deneysel, rastgele atama yapılmamış grup karşılaştırması ve tek denekli desene ait çalışmalarının toplu olarak ele alınacağı ifade edilmektedir.)
Olası Kanıt Temelli Uygulamalar	<ol style="list-style-type: none"> En az şunlardan birinin olması gerektiği ifade edilmektedir: <ul style="list-style-type: none"> Gruplara rastgele atama yapılmış ve olumlu etkileri olan yöntemsel olarak sağlam yürütülmüş bir grup karşılaştırma çalışması Gruplara rastgele atama yapılmamış ve olumlu etkileri olan iki ya da üç yöntemsel olarak sağlam yürütülmüş grup karşılaştırma çalışması Olumlu etkilere sahip iki ila dört yöntemsel olarak sağlam yürütülmüş tek denekli çalışma Birinci madde de açıklanan çalışma desenlerinden ikisi ya da daha fazlası için ölçütlerin en az %50'sinin karşılanması durumunda da uygulamaların bu kategoride kabul edileceği belirtilmektedir. Olumsuz etkileri olan çalışmaların yöntemsel olarak sağlam yürütülmemiş olması ve nötr / karma etkileri olan yöntemsel olarak sağlam yürütülmüş çalışmaların, yöntemsel olarak sağlam yürütülmüş ve olumlu etkileri olan çalışmalara oranın en az 1/2 olması (burada grup deneysel, rastgele atama yapılmamış grup karşılaştırması ve tek denekli desene ait çalışmalarının toplu olarak ele alınacağı ifade edilmektedir.)

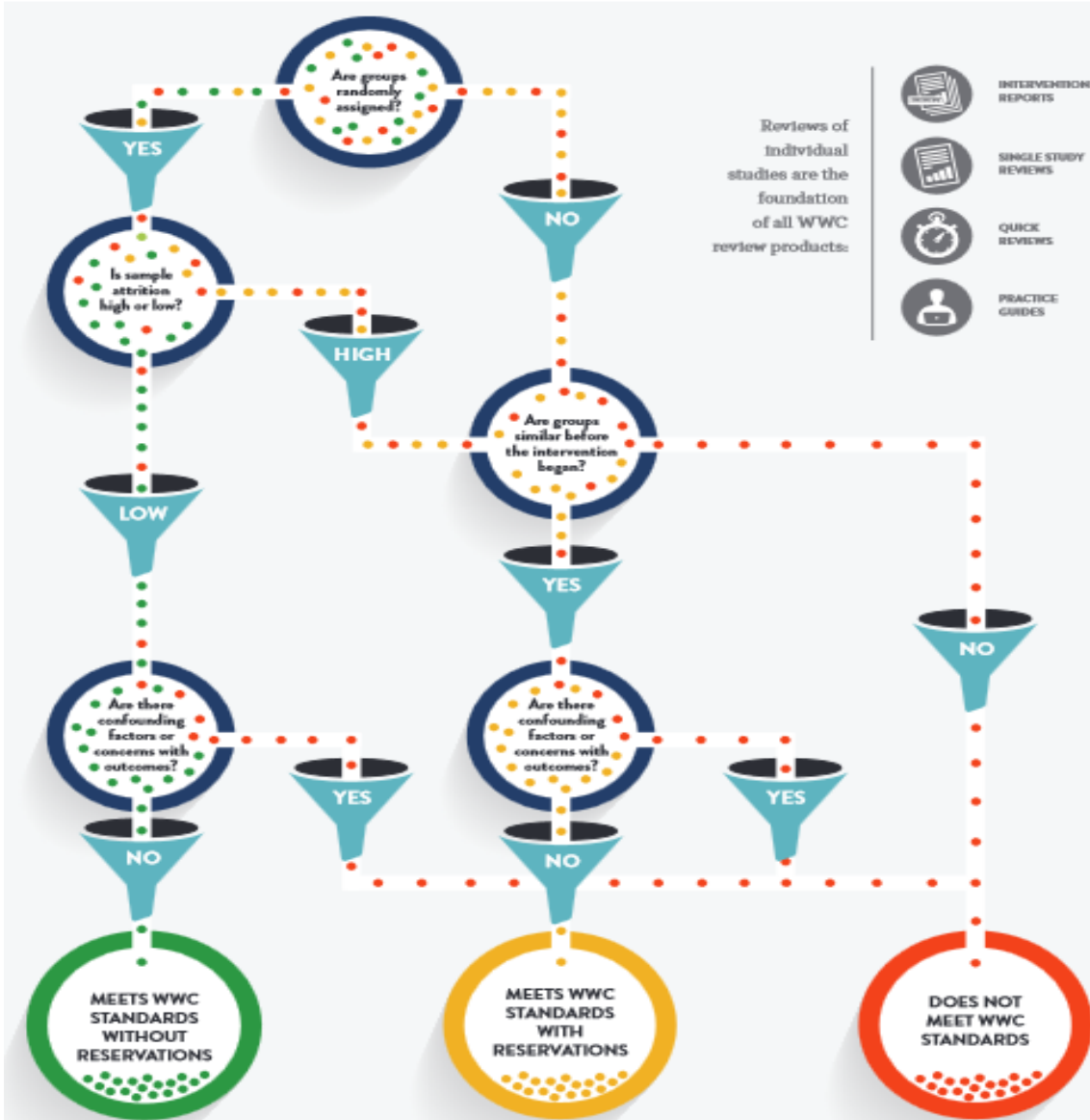
Karışık Etkilere Sahip Uygulamalar	1. Kanıt temelli uygulamalar ya da olası kanıt temelli uygulamalar için yukarıda ifade edilen 1. ya da 2. ölçütlerin karşılanması (uygulamayı destekleyen olumlu etkileri olan yöntemsel olarak sağlam yürütülmüş çalışmaların sayısı ile ilgili olarak), ve 2. Olumlu etkilere sahip yöntemsel olarak sağlam yürütülmüş çalışmaların, nötr / karma etkilere sahip ve yöntemsel olarak sağlam yürütülmüş çalışmalara oranının 1/2'den az olması durumu olarak belirtilmiştir. Ya da olumsuz etkilere sahip yöntemsel olarak sağlam yürütülmüş çalışmaların sayısı, olumlu etkilere sahip yöntemsel olarak sağlam yürütülmüş çalışmaların sayısından daha fazla olmadığı sürece; olumsuz etkilere sahip yöntemsel olarak sağlam yürütülmüş bir ya da daha fazla çalışmanın olması
Yetersiz Kanıt	Diğer kanıt dayalı sınıflandırma kategorilerinin herhangi birinin ölçütlerini karşılayacak yeterli araştırmanın olmaması durumu olarak belirtilmiştir.
Olumsuz Etkilere Sahip Uygulamalar	1. Olumsuz etkilere sahip, yöntemsel açıdan sağlam birden fazla çalışmayı (kabul edilebilir herhangi bir desene ait) içermesi durumu olarak ifade edilmiştir, ve 2. Olumsuz etkilere sahip, yöntemsel açıdan sağlam araştırmaların sayısı, olumlu etkilere sahip yöntemsel açıdan sağlam araştırmaların sayısından fazla olması durumu olarak ifade edilmiştir.

1.3.2.What Works Clearinghouse (WWC, 2020)

WWC, Amerika Eğitim Bakanlığına bağlı Eğitim Bilimleri Enstitüsü (IES) tarafından “eğitim programları, ürünleri ve uygulamalarının etkililiğine ilişkin bilimsel kanıtların gücü ve niteliği” hakkında toplama, değerlendirme ve raporlama yapmakla görevlendirilmiştir. Diğer bir deyişle, öğrenci başarılarının iyileştirilmesi için, anasınıfından yükseköğretime kadar umut vaat eden eğitim programlarını, politikaları ve müdahaleleri hakkında bilgi sağlayan bir resmi kurumdur. WWC' nin çalışmaları öğretmenlerin ve yöneticilerin kanıt dayalı kararlar almasına yardımcı olmaktadır. WWC, tutarlı ve şeffaf bir standartlar grubu kullanarak programların, politikaların ya da uygulamaların etkililiğinin kanıtlarını incelemektedir. WWC çalışmaları incelerken standart bir değerlendirme şeması kullanmaktadır. Bir çalışmanın derecelendirmesi, çalışma tarafından sağlanan kanıt düzeyinin bir göstergesi olarak ifade edilmiştir. Bir çalışma, tasarımına ek olarak veri kaybı (aşınma) ve eşdeğerlikten etkilenebilir. Aşağıdaki Şekil 1, bir çalışmanın derecelendirmesinin belirlenmesinde bu üç faktörün katkılarını göstermektedir.



Şekil 1. WWC'nin Çalışmaları Değerlendirme Şeması (Türkçe)



Şekil 1. WWC'nin Çalışmaları Değerlendirme Şeması (İngilizce)

Hazırlanan şemada;

- Gruplar rastgele atanmış mı?
- Örneklem aşınması (katılımcı/denek yitimi) yüksek mi yoksa düşük mü?
- Uygulamaya başlamadan önce gruplar benzer mi?
- Sonuçlara etki eden faktörler var mı? şeklinde dört soruya yanıt aranmaktadır. Bu sorulara verilen cevaplara göre uygulama yeşil, sarı ya da kırmızı olarak kodlanır. Yeşil kısım “WWC standartlarını karşılar”, sarı kısım “WWC standartlarını belirli koşullarla karşılar” ve kırmızı kısım “WWC standartlarını karşılamaz” olarak açıklanmaktadır.

WWC, kanıta dayalı uygulamaları ölçütlerini farklı şekillerde hazırlayarak okuyuculara sunmakta ve bu ölçütlere bağlı olarak üç grupta incelemektedir (WWC, 2020). Bunlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. WWC'ye göre Kanıta Dayalı Uygulamaların Sınıflandırılması

Sınıflama	Taşıması Gereken Özellikler
Güçlü Kanıt Temelli	<p>Geçerlilik: Araştırmanın, standartları karşılayan çalışmalara dayalı olarak yüksek iç geçerliliğe ve yüksek dış geçerliliğe sahip olması gerektiği ifade edilmiştir.</p> <p>İlgili Sonuçlara Dayalı Etkileri: Araştırmanın, yüksek iç geçerliliği olan çalışmalarda çelişkili kanıtlar olmaksızın tutarlı olumlu etkiler göstermesi gerektiği belirtilmiştir.</p> <p>Kapsama İlişkin: Araştırmanın kapsamla (bağlam, örneklem, karşılaştırma ve değerlendirilen sonuçlar) doğrudan ilişkili olması ifade edilmiştir.</p> <p>Araştırma ve Öneriler Arasındaki İlişki: Araştırmadaki önerilerin, doğrudan araştırmada test edilen müdahalenin önemli bir ögesi olması gerektiği belirtilmiştir.</p> <p>Heyet Güvenliği: Heyetin, bu uygulamanın etkili olduğuna dair son derece güvenli olduğuna karar verdiğine yer verilmiştir.</p> <p>Uzman Görüşünün Rolü: Uygulanamayacağı belirtilmiştir.</p> <p>Değerlendirme Önerinin Odak Noktası Olduğunda: Değerlendirmelerin, Eğitimsel ve Psikolojik Test Standartları ölçütünü karşılayacağı ifade edilmiştir.</p>
Orta Düzeyde Kanıt Temelli	<p>Geçerlilik: Araştırmanın, yüksek iç geçerliliğe, ancak orta düzeyde dış geçerliliğe ya da yüksek dış geçerliliğe, ancak orta düzeyde iç geçerliliğe sahip olması gerektiği belirtilmiştir.</p> <p>İlgili Sonuçlara Dayalı Etkileri: Araştırmanın, olumlu etkilere dair kanıtların üstünlüğünü göstermesi gerektiği ifade edilmiştir.</p> <p>Kapsama İlişkin: Kapsamla ilgisinin değişebileceği belirtilmiştir. En azından bazı araştırmaların doğrudan kapsamla ilgili olacağına vurgu yapılmıştır.</p> <p>Araştırma ve Öneriler Arasındaki İlişki: Çalışmalarda değerlendirilen müdahalelerin bir ögesi olarak önerinin yoğunluğunun değişebileceği ifade edilmiştir.</p> <p>Heyet Güvenliği: Heyetin, araştırmanın güçlü seviyeye ulaşmadığını ancak asgari bir kanıt seviyesinden de daha yüksek bir seviyede olduğunu belirlediğine yer verilmiştir. Heyetin, araştırmanın diğer açıklamalar açısından etkili bir şekilde kontrol edilip edilmediğinden ya da uygulamanın çoğu ya da tüm bağlamlarda etkili olup olmayacağından emin olamayabileceği de belirtilmiştir.</p> <p>Uzman Görüşünün Rolü: Uygulanamayacağı belirtilmiştir.</p> <p>Değerlendirme Önerinin Odak Noktası Olduğunda: Değerlendirmeler için güvenilirlik kanıtının; önerilerin odaklandığı kitleyi yeterince temsil etmeyen örneklemden oluşan geçerlilik kanıtına dayalı olarak Eğitimsel ve Psikolojik Test Standartlarını karşılayacağı ifade edilmiştir.</p>
Düşük (Minimal) Düzeyde Kanıt Temelli	<p>Geçerlilik: Araştırmanın, orta ya da güçlü kanıt için gerekli olan ölçütleri karşılamayan çalışmalardan elde edilen kanıtları içerebileceği ifade edilmiştir.</p> <p>İlgili Sonuçlara Dayalı Etkileri: Etkilere dair zayıf ya da çelişkili kanıtların olabileceği belirtilmiştir.</p> <p>Kapsama İlişkin: Araştırmanın, kapsam dışında olabileceği ifade edilmiştir.</p> <p>Araştırma ve Öneriler Arasındaki İlişki: Çalışmalardaki değerlendirilen müdahalelerin bir ögesi olarak önerinin yoğunluğunun düşük olduğu ve/veya önerinin, araştırmadan elde edilen makul çıkarımlara dayanan uzman görüşünü yansıttığı çalışmaların olduğu belirtilmiştir.</p> <p>Heyet Güvenliği: Heyetin görüşüne göre, çalışmanın ele alınması gerektiğine ancak orta ya da güçlü seviyede kabul edilemeyecek bir araştırma olarak belirlendiğine yer verilmiştir.</p> <p>Uzman Görüşünün Rolü: Kuramın savunulabilir yorumuna dayalı uzman görüşü</p> <p>Değerlendirme Önerinin Odak Noktası Olduğunda: Uygulanamayacağı belirtilmiştir (diğer bir deyişle yukarıdaki test ölçütlerinin karşılanmadığı şeklinde ifade edebiliriz).</p>

WWC' nin tarama aracının güncel versiyonu olan Study DIAD, bileşik sorularında sekiz ana alanı kapsamaktadır: Bir müdahalenin uygunluğu, kullanılan sonuç ölçütlerinin uygunluğu,

yapılan karşılaştırmanın adilliği, araştırma tasarımında kirlilik eksikliği, bulguların genelleştirilebilirliği, test edilen alt grup etkileri, etki boyutları ve sonucun istatistiksel kesinliği (Bkz. www.org). Bunların yanında araştırmanın değerlendirilmesi amacıyla bir takım ek sorular da sorulabilmektedir. Bu sorular:

1. Araştırmacılar, test sahalarında programın ömrü ya da çalışma için müdahale önemli bir döneme denk gelen uzun vadeli bir araştırma planı kullanmışlar mı?
2. Karşılaştırma, çapraz doğrulama ve daha iyi anlayışlar elde etmek için; uygulamanın erken ve sonraki aşamalarında ilgili çevresel ve program değişkenleri resmi olarak belgelenmiş ve yerinde incelenmiş mi?
3. Programın geliştirilmesine uygun olarak birden fazla araştırma yöntemi uygulanmış mı?
4. Araştırma yöntemleri, programın teorisinin anlayışını ve yerinde işledikleri için bağlam, girdi, süreç ve sonuç faktörleri arasındaki ilişkileri var mı?
5. Genel araştırma planı hem biçimlendirici hem de özetleyici bir aşama içeriyor mu?
6. Daha analitik, deneysel yöntemler uygulamaya koymadan önce, uygulama doğruluğunu yerinde belgelemek ve şekillendirmek amacıyla biçimlendirici çalışmalar yürütülmüş mü?
7. Özetleyici program etkilerini incelemek için deneysel yöntemlerin kullanılması, çalışmanın önceki aşamalarından ilgili tüm moderatörler, araçlar ve alternatif nedensel etkenler hakkındaki bulgularla bilgilendirmekte midir?
8. İstatistiksel analizlerin tasarımı, değerlendirmenin önceki aşamaları aracılığıyla değerlendirilen ilgili nedensel olasılıkları ve ortak olasılıkları içeriyor mu?
9. Program etkilerinin özetleyici çalışmasından önce tüm ilgili değişkenler (yalnızca sonuçlar değil) için geçerli ve güvenilir ölçümler oluşturmaya dikkat edilmiş mi?
10. Nedensellik ve programın etkileri, dış geçerlilik ve tekrarlanabilirlik ile ilgili sonuçlar, birden çok yöntemle ve zaman içinde resmi olarak toplanmış araştırma kanıtlarının bütünsel bir değerlendirmesiyle destekler nitelikte mi (Chatterji, 2004)?

Regresyon süresizliği olan desenler (RDD) için standartlar etki tahminlerinin nedensel geçerliliğini değerlendirmeye odaklı olmakla birlikte tutarlı standart hataları raporlamak için de iki gereksinim açıklanmıştır. Bir araştırmanın, WWC'nin RDD standartlarına çekinceli ya da çekincesiz uygunluğu için, keskin ya da bulanık olan tüm RDD'lerle ilgili şu değerlendirmeler yapılır:

1. Bir araştırmanın RDD olarak gözden geçirilmesine uygunluğunun değerlendirilmesi
2. RDD'leri kullanan araştırmalar için puanlanması
3. Bir RDD'nin etkisi için standartlar
4. Çoklu etki tahminlerini raporlamış çalışmalara standartların uygulanması
5. Toplu ya da havuzlu etkiler içeren çalışmalara standartların uygulanması
6. RDD'lerde Küme Ataması
7. Kümelenmiş örneklemler için raporlama gereksinimleri
8. İkili sonuçlar için raporlama gereksinimleri.

Araştırma desenlerinin dışında kalan bileşenleri de gözden geçirip incelemek için ölçütler oluşturulmuş ve iki başlık altında sıralanmıştır. Bunlar: sonuç gereklilikleri, raporlama (geçerlilik, güvenilirlik, aşırı hizalanma, sonuçları toplama) ve karıştırıcı etkenlerdir. Bunların bulunmaması ya da ölçütlerin karşılanmaması "WWC'nin Grup Desenli Standartlarına Uygun Değildir" puanı alınmasıyla sonuçlanmaktadır.

1.3.3. Hiçbir Çocuk Geri Kalmasın (ESSA, 2015)

ESSA Amerikan bölge ve eyaletlerinin karar verme mekanizmalarına odaklanmış olup, 2015 yılında ABD'de Hiçbir Çocuk Geri Kalmasın (No Child Left Behind Act of 2001 [NCLB]) yasasının yerini almıştır. Yasa, eyalet ve yerel eğitim kurumlarını, gereksinimleri belirlemek müdahaleleri seçme ve uygulama, sonuçları inceleme ve okul iyileştirme döngüsünden yararlanmaya yönelik teşviklerde bulunmaktadır. Okul iyileştirme döngüsü, şöyle sıralanabilir;

yerel gereksinimleri belirlemek, ilgili kanıt temelli uygulamaları seçmek, uygulamayı planlamak, uygulamak, sınamak ve yansıtmak, tekrar ihtiyaçları belirlemek ve devam etmektir.

ESSA'nın kanıt niteliğini belirlemek için kullandığı ölçütler; (1) araştırma deseni, (2) araştırmanın sonucu, (3) ilgili araştırmaların bulguları, (4) örneklem büyüklüğü ile uygulama ortamı ve (5) benzerliktir. Bu ölçütlerin sonucunda ESSA'nın kanıtları dört düzeyde incelenebilmektedir. ESSA'nın kanıt düzeylerine göre sıralama durağan olmamakla birlikte, araştırmalar sonucunda yeni kanıtlar elde edildikçe düzeyler arasında geçiş de olabilmektedir. Bu düzeyler Tablo 7'de sıralanmıştır (American Institutes for Research, 2019).

Tablo 7. ESSA'nın Kanıt Niteliği Belirlemek İçin Kullandığı Ölçütler[†]

	1. Düzey Güçlü Kanıt	2. Düzey İhlmlı Kanıt	3. Düzey Umut Verici Kanıt	4. Düzey Mantıklı
Araştırma Deseni	İyi tasarlanmış ve uygulanmış deneysel çalışma, WWC standartlarını çekincesiz karşılamak	İyi tasarlanmış ve uygulanmış yarı deneysel çalışma, WWC standartlarını çekincelerle karşılamak	İyi tasarlanmış ve uygulanmış korelasyonel çalışma, seçim yanlılığını istatistiksel kontrol	Titiz araştırmaya dayalı ve iyi tanımlanmış mantık modeli
Araştırmanın Sonucu	İlgili sonuç üzerinde istatistiksel anlamlı ve olumlu etki	İlgili sonuç üzerinde istatistiksel anlamlı ve olumlu etki	İlgili sonuç üzerinde istatistiksel anlamlı ve olumlu etki	Müdahalenin etkilerini incelemek için bir çaba planlanmış ya da yürütülmekte olmalı
İlgili Araştırmalardan Elde Edilen Sonuçlar	Deneysel ya da yarı deneysel çalışmalardan güçlü olumsuz bulgular olmamalı	Deneysel ya da yarı deneysel çalışmalardan güçlü olumsuz bulgular olmamalı	Deneysel ya da yarı deneysel çalışmalardan güçlü olumsuz bulgular olmamalı	Ölçüt yok
Örneklem Büyüklüğü ve Ortam	En az 350 katılımcı ile birden fazla okulda ya da bölgede yürütülmeli	En az 350 katılımcı ile birden fazla okulda ya da bölgede yürütülmeli	Ölçüt yok	Ölçüt yok
Benzerlik	Uygulanacak ortama ve örneklem büyüklüğüne benzemeli.	Uygulanacak ortama ya da örneklem büyüklüğüne benzemeli	Ölçüt yok	Ölçüt yok

1.3.4. Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychological Association)

Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychological Association [APA]), 122.000'den fazla araştırmacı, eğitimci, klinisyen, danışman ve öğrenci üyesi olan Amerika Birleşik Devletleri'nde psikolojiyi temsil eden önde gelen bilimsel ve profesyonel bir kuruluştur. Topluma fayda sağlamak ve yaşamları iyileştirmek için psikolojik bilim ve bilginin ilerlemesini, iletişimini ve uygulanmasını teşvik etmek misyonuyla yola çıkan APA; kritik toplumsal sorunlar üzerinde olumlu bir etki yaratmak için psikolojiyi kullanmak, halkın psikoloji anlayışını, ona saygı

[†] Deneysel ve yarı deneysel çalışmalardan elde edilen bulgular; (a)1. ve 2. düzey için ilk üç ölçütü karşılayan ancak örneklem büyüklüğü, ortam ya da benzerlik gereksinimlerini karşılamayan ya da (b)WWC standartlarını karşılamayan ancak seçme yanlılığını istatistiksel kontrol eden; araştırmalar da 3. düzey (Umut Verici Kanıt) için uygun sayılmaktadır.

duymasını ve kullanımını geliştirmek, psikoloji disiplinini ve mesleğini geleceğe hazırlamak, APA'nın psikoloji için yetkili bir ses olarak konumunu güçlendirmek hedefleri doğrultusunda hareket etmektedir (APA, 2006).

APA bir araştırma için en iyi kanıtı; laboratuvar ve saha ortamlarındaki müdahale stratejileri, değerlendirme, klinik sorunlar ve hasta popülasyonları ile psikoloji ve ilgili alanlardaki temel araştırmaların klinik olarak ilgili bilimsel sonuçlar olarak betimlemektedir. Bir müdahale ile ilgili çeşitli şekilde tasarlanmış ve farklı metodolojiye sahip fazla sayıda çalışmanın olması, o müdahalenin etkililiğinin kanıtıdır. Araştırmalarla elde edilecek kanıtların sistematik incelemelere, makul etki boyutlarına, istatistiksel ve klinik öneme ve bir dizi destekleyici kanıt dayanması beklenmektedir. Yapılan çalışmaların geçerliğinin genele uyarlanması sürecinde mevcut alanyazındaki boşluklar, sınırlılıklar ve çalışmaların özel duruma uyarlanabilirliği de kabul edilen ve göz önünde bulundurulmuş unsurlardır. Ayrıca müdahaleler sağlık politikası ve uygulamaları, halk sağlığı, epidemiyoloji, insani gelişme, sosyal ilişkiler ve sinirbilim gibi alanlarda çeşitli yöntemler kullanılarak yapılan araştırmalarla da ilişkilendirilmektedir.

APA tarafından üzerinde durulan bir başka konu ise kontrollü çalışmalarda henüz çalışılmamış müdahalelerin etkisiz olduğunu varsaymamak gerektiğidir. Yaygın olarak kullanılan psikolojik uygulamaların yanı sıra sahada ya da laboratuvarında geliştirilen yenilikler titizlikle değerlendirilmeli ve bu araştırmayı yürütmenin önündeki engeller belirlenmelidir (APA, 2002).

1.3.5. Ulusal Araştırma Konseyi'ne Göre Kanıt Temelli Uygulamalar

Ulusal Araştırma Konseyi (National Research Center [NRC]) (2005), bilim ve teknoloji topluluklarını bir araya getirmek için oluşturulmuştur. Konsey, Ulusal Bilimler Akademisi, Ulusal Mühendislik Akademisi ve Tıp Enstitüsü tarafından ortaklaşa yönetilmektedir. Bu konsey kanıt temelli uygulamaların ayırt edilmesi için bazı standartları benimsemiştir. NRC (2005) göre, eğitimcilerin (a) deneysel olarak araştırılabilecek önemli sorular sorması; (b) araştırmayı teoriye bağlaması; (c) sorunun doğrudan araştırılmasına izin veren yöntemler kullanması; (d) tutarlı ve titiz bir akıl yürütme zincirinin kullanılması; (e) tekrarlanabilir ve genellenebilir; ve (f) şeffaf ve bilimsel tartışmayı sağlayan çalışmalar ortaya koymasının önemlidir. Konsey ayrıca eğitim araştırmalarının kalitesinin artırılmasını ve bilimsel araştırma ile eğitim uygulaması arasındaki bağlantının kurulmasını önermektedir.

1.3.6. Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center)

Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center [NAC]), tarafından kanıt temelli sınıflandırma ve ölçütler üç başlık altında toplanmıştır (NAC, 2009). Tablo 8'de en az üç puan verilen deneysel kontrollü bir çalışmanın, etkisiz müdahale etkileri ya da olumsuz müdahale etkileri bildirdiğinde çelişkili sonuç olarak alınması gerektiği belirtilmiştir.

Tablo 8. NAC'a göre Kanıt Temelli Uygulamaları Sınıflandırma ve Ölçütler

Sınıflandırma	Taşınması Gereken Özellikler
Kanıt Temelli Uygulamalar	<p>Yayınlanmış, hakemli birkaç makale</p> <ul style="list-style-type: none">• 3, 4 ya da 5 Bilimsel Başarı Derecelendirme Ölçeği puanlarına sahip olması• Belirli bir amaç için faydalı müdahale etkilerinin olması <p>Bunların Bilimsel Başarı Derecelendirme Ölçeğine göre daha düşük puanlara sahip çalışmalarla desteklenebileceği ifade edilmiştir.</p> <p>Not: Birkaç ile kast edilenin, çelişkili sonuçları olmayan minimum 12 katılımcılı 2 grup desen çalışması ya da 4 tek denekli desen çalışması ya da; çelişkili sonuçlar bildiren çalışmaların %10'u geçmediği ve minimum 18 katılımcılı, 3 grup desen çalışması ya da 6 tek denekli desen çalışmasının olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca grup ve tek denekli araştırma yöntemlerinin birleştirilebileceği de ifade edilmiştir.</p>
Umut Vaad Eden Uygulamalar	<p>Yayınlanmış, hakemli çok az makale</p> <ul style="list-style-type: none">• Bilimsel Başarı Derecelendirme Ölçeği puanının 2 olması• Belirli bir amaç için bir bağımlı değişken ile bildirilen faydalı müdahale etkilerini olması <p>Bunların Bilimsel Başarı Derecelendirme Ölçeğine göre daha düşük puanlara sahip çalışmalarla desteklenebileceği ifade edilmiştir.</p> <p>Not: Çok az ile kast edilenin, çelişkili sonuçlar bildiren çalışmaların %10'u geçmediği minimum 6 katılımcılı tek denekli desene yürütülmüş 2 çalışma ya da 2 grup desen çalışmasının olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca grup ve tek denekli araştırma yöntemlerinin birleştirilebileceği de ifade edilmiştir.</p>
Kanıt Temelli Olmayan Uygulamalar	<p>Araştırmaya dayalı olabilir ya da olmayabilir</p> <ul style="list-style-type: none">• Deneysel kontrollü çok zayıf çalışmalara dayalı olarak bildirilen yararlı müdahale etkilerinin olması (Bilimsel Başarı Derecelendirme Ölçeğine göre puanının 0 ya da 1 olması)• Referanslara, doğrulanmamış klinik gözlemlere, görüşlere ya da spekülasyonlara dayanan iddiaların olması• Kötü deneysel kontrollü çalışmalara dayalı olarak bildirilen etkisiz, bilinmeyen ya da olumsuz müdahale etkilerinin olması

1.3.7. Otizm Spektrum Bozukluğu Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder)

Otizm Spektrum Bozukluğu Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder [NPDC]), tarafından kanıt temelli uygulamaları belirlemek için katı ölçütlerin olduğu ve bunları karşılamayanların kanıt temelli olarak değerlendirilmediği ifade edilmektedir (NPDC, 2020). Ayrıca raporda kaç araştırmanın ölçütü karşıladığına da yer verilmiş ve böylece yetersiz kanıta sahip olanlarda görülebilmektedir. Kanıt temelli uygulamaları belirlemek için ölçütleri şöyle sıralamak (herhangi birinin karşılanması yeterlidir) mümkündür (NPDC, 2020):

• **Rastgele ya da yarı deneysel desene ait çalışmalar.** En az iki farklı araştırmacı ya da araştırma grubu tarafından yürütülen iki yüksek kaliteli deneysel ya da yarı deneysel gruplu desen çalışmasının olması

• **Tek denekli desene ait çalışmalar.** Üç farklı araştırmacı ya da araştırma grubu tarafından yürütülen ve çalışmaların tamamı ele alındığında toplam en az 20 katılımcının bulunduğu beş adet yüksek kaliteli tek denekli desene ait çalışmanın olması

• **Kanıt birleşimi.** En az üç farklı araştırmacı ya da araştırma grubu tarafından yürütülen bir yüksek kaliteli rastgele ya da yarı deneysel gruplu desen çalışması ve en az üç yüksek kaliteli tek denekli desen çalışmasının olması (grup ve tek desenli desene ait çalışmaların tamamını ifade ettiği belirtilmiştir).

1.4. Kanıt Temelli Uygulamaların Özelliklerinin Karşılaştırılması

Yapılan sınıflandırmalara bütüncül olarak bakıldığında; CEC'nin; Kanıt Temelli Uygulamalar, Olası Kanıt Temelli Uygulamalar, Karışık Etkilere Sahip Uygulamalar, Yetersiz Kanıt ve Olumsuz Etkilere Sahip Uygulamalar şeklinde bir sınıflandırmaya gittiği görülmüştür. NPDC'nin; Kanıt Temelli Olan ve Yetersiz Kanıt Sahip Olanlar şeklinde; NAC'ın Kanıt Temelli Uygulamalar, Umut Vaat Eden Uygulamalar ve Kanıt Temelli Olmayan Uygulamalar şeklinde ve WWC'nin de Güçlü Kanıt Temelli, Orta Düzeyde Kanıt Temelli ve Düşük (Minimal) Düzeyde Kanıt Temelli şeklinde sınıflandırdığı belirlenmiştir. Buradan yola çıkılarak, önemli kurum/kuruluşların kanıt temelli uygulamaları sınıflandırırken çeşitli sınıflama düzeylerini kullandığı söylenebilir. Bunların ise çalışmaların kalite niteliklerine göre derecelendirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kanıt temelli uygulamaların taşınmaları gereken ölçütlere göre bakıldığında ise WWC hariç diğerlerinin (CEC, NPDC ve NAC) sayılara dayalı olarak bir betimleme yaptığı görülmüştür. Yani bu betimlemeler ile kast edilenin kanıt dayalı uygulamaların nasıl olması gerektiğini yansıttığı söylenebilir. Hepsinde ortak bir ifade olan kanıt dayalı uygulamaların (ya da fazla derecelendirilmiş olanlar için en üst düzeyde güçlü kanıt dayalı uygulamaların) iki grup deneysel çalışmada olumlu sonuçları işaret etmesi gerektiği ifade edilmiştir (eğer sadece grup deneysel dayalı olarak belirlenecekse). NAC'da rastgele atanmış ya da atanmamış ayrımı yapılmamasına rağmen CEC ve NPDC'de bu iki grup deneysel çalışmanın rastgele atama yapılmış çalışmalardan olması gerektiği ifade edilmiştir. Daha öncede bahsedildiği gibi NAC'da rastgele atanmış ya da atanmamış ayrımı yapılmamıştır ancak bir ölçek ile ele alınan çalışmaların puanlandığı ifade edilmiştir. Bu ölçeğe ulaşılarak bu anlamda bir kontrol maddesinin olup olmadığına bakılarak daha derinlemesine bilgiye ulaşılabilir. Ayrıca yukarıda söz edilen iki grup deneysel çalışmanın katılımcı sayısına ilişkin ise CEC en az 60 katılımcı (rastgele atama yapılmadıysa 120 katılımcı), NPDC en az iki farklı araştırmacı ya da araştırma grubu (rastgele atama yapılmadıysa da aynı), NAC en az 12 katılımcı (rastgele atama yapılmadığı durumdan bahsedilmemiş ve aynı olduğu izlenimi vermektedir) ile yürütülmesi gerektiğini belirtmiştir.

Kanıt dayalı uygulamaların (ya da fazla derecelendirilmiş olanlar için en üst düzeyde güçlü kanıt dayalı uygulamaların) tek denekli araştırmalara dayandırıldığı durumda ise çalışmaların ilgili uygulama için olumlu sonuçları işaret ettiği CEC'ye göre beş, NPDC'ye göre beş, NAC'a göre ise dört araştırmanın olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu söz edilen tek denekli araştırmaların katılımcı sayısına ilişkin ise CEC en az 20 katılımcı, NPDC en az üç farklı araştırmacı ya da araştırma grubu (toplam 20 katılımcı), NAC en az 12 katılımcı ile yürütülmesi gerektiğini belirtmiştir.

Özetle, sayısal olarak yapılan betimlemelerin bazı benzerliklerinin olmasına karşın, kurum/kuruluşlar bağlamında da bir takım farklılıklara sahip olduğu görülmüştür. Bunun yanında WWC'nin ise nitel olarak bir betimlemeye gittiği belirlenmiştir. Tüm bunlardan yola çıkılarak kurum ya da kuruluşların değerlendirme ölçütleri bağlamında bir uygulamanın kanıt temelli olarak nitelendirmesinin değişebileceği söylenebilir. Çok büyük farklılıklar olmasa da bazılarının daha katı ölçütlere sahip olduğu, bazılarının ise diğerine kıyasla daha yumuşak ölçütlere sahip olduğu görülmüştür. Bu durumun ise kanıt temelli olarak belirlenen uygulamalar açısından bir takım farklılaşmalara neden olabileceği ifade edilebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

ABD kanıt temelli uygulamaları tıp ve diğer pozitif bilimlerin yanında eğitim alanında da kullanılmasını kararlaştırmıştır. Bu süreçte kanıt temelli uygulamaların eğitim alanında etkili olduğu anlaşıldığında 2001 yılında NCLB yasası yeniden düzenlenerek özel eğitim gereksinimli bireylerde kanıt temelli uygulamaların kullanılması zorunlu hale getirilmiştir (Collins, 2005; Smith, 2003:). NCLB, kanıt temelli uygulamaları sistematik, ampirik yöntemler kullanan araştırmaları içeren titiz, planlı ve nesnel yöntemleri kullanan araştırma ve uygulamalar olarak tanımlar. Kanıt temelli uygulamalarda olması gereken özellikleri;

- sonuçları kanıtlayan titiz veri analizlerini içermesi
- geçerli ve güvenilir veriler sağlayan yöntemlerin kullanılmış olması
- rastgele atama tercihi ile uygun kontrollerle deneysel ya da yarı deneysel tasarımlar kullanılması
- tekrarlanabilir olması
- hakemli bir dergi tarafından kabul edilmesi ya da bağımsız uzmanlardan oluşan bir panel tarafından onaylanması

şeklinde sıralanmaktadır (Collins, 2005). NCLB yasası dışında eğitimle ilgili birçok kurum ve kuruluş kanıt temelli uygulamaların eğitimdeki önemini anlayarak uygulamalarda olması gereken standartların sınırlarını çizmeye çalışmışlardır.

Kanıt temelli uygulamaların kalite göstergeleri ile ilgili birçok tartışma ve görüş alanyazında yer almaktadır ve bu görüşler genel olarak dört konu etrafında birleşmektedir. Bunlar araştırma tasarımı, araştırma kalitesi, araştırma miktarı ve etki boyutu konularıdır (Cook ve Cook, 2011):

1.Araştırma Yöntemi: Horner ve diğerleri (2005) özel eğitimde kanıt temelli uygulamaları belirlerken yalnızca grup deneysel, yarı deneysel ve tek konu araştırma çalışmalarını dikkate alınmasını tavsiye etmiştir. Çeşitli araştırma yöntemleri kullanıldığında bu yöntemlerin uygulamanın istenen sonuçları elde edememesi bu nedenlerinden biridir (Cook ve Cook, 2011).

2.Araştırmaların kalitesi: Bir araştırmanın yöntemi araştırma konusuna uygun olsa bile araştırmanın basamakları sağlıklı yürütülmezse sonuçlar geçersiz olabilir. Bulgular hatalı ve yanıltıcı olabilir. Bu nedenle kanıt temelli uygulamaların ayırt edici özelliklerinden birisi araştırmaların yöntemsel titizlik standartları yani kalitesidir (Cook ve Cook, 2011)

3.Araştırmaların miktarı: Araştırmalarda savunulan kuram birden fazla araştırmadan elde edilen bulgularla kanıtlanırsa bu kuramı güçlendirecektir. Bu kanıt temelli uygulamaların seçiminde dikkat edilen bir etmendir. Özel eğitimdeki kanıt temelli uygulamaları tek konulu araştırmayı kullanarak belirlemek için Horner ve diğerlerine (2005) göre, (a) hakemli dergilerde yayınlanan, (b) en az üç farklı coğrafi konumda yürütülen, (c) en az üç yüksek kaliteli tek konulu araştırma çalışmasının farklı araştırmacılar ve (d) en az 20 katılımcının dahil olduğu çalışmalara uygulamayı desteklemelidir. Gersten ve diğerleri (2005) ise en az iki yüksek kaliteli ya da dört kabul edilebilir seviyede deneysel ve yarı deneysel çalışmanın desteklemesi gerektiğini belirtmiştir.

4.Etki Büyüklüğü: Kanıt temelli uygulamaların sonuçları öğrenci üzerinde etkili olmalıdır. kanıt temelli uygulamaların sıfırdan anlamlı ölçüde bir etki büyüklüğü oluşturmasının sosyal açıdan önemlidir (Gersten vd., 2005; Horner vd., 2005)

Araştırmacıların, son on yılda muazzam bir ilerleme kaydettiği ve kanıta dayalı araştırmayı uygulamaya dönüştürmek için zaman ve çaba harcamaya devam ettikleri görülmektedir. Yetersiz finansman ve eğitim eksikliğinin kanıt temelli uygulamaların uygulanmasında ana engel olduğu sonucuna varılmayacağı belirtilmektedir. Tüm paydaşların kanıt temelli uygulamalarla ilgili belirsiz faktörler hakkında iyi bilgilendirilmelerini sağlamak için araştırmacılar, politika yapıcılar ve uygulayıcılar arasında daha açık ve bilgilendirici bir tartışmaya ihtiyaç olduğu

vurgulanmaktadır. Tüm bunlara bakıldığında kanıt temelli uygulamaların uygulanmasındaki temel eksikliğin finansal sebepler olmadığı bu konuda yeterli bilgilerin sağlanması gerektiği belirtilmektedir (Russo-Campisi, 2017).

Cook ve Cook (2013), araştırma ve uygulamaya yönelik eğitsel çalışmaların esas amacının hangi uygulamanın kimin hangi boyutta işine yarayacağını (mümkün olduğunca) ortaya koymak olduğunu belirtmektedir. Buna ek olarak, bu adlandırmaların (önerilen uygulama/ en iyi uygulama/ araştırma temelli uygulama vb.) aslında her birinin farklı deneysel titizlik standartları ve anlamları olduğu vurgulanmaktadır. Buradan hareketle, her ne kadar adlandırmada birtakım farklılıklar olsa da bu tip standartlar getirilmesindeki amacın öğrencilerin ve öğretmenlerin en yüksek düzeyde eğitsel süreçleri deneyimlemesine yardımcı olmak olduğu söylenebilir. Eğitimciler ve uzmanların kanıt temelli uygulamalar ve araştırma temelli uygulamalar kavramları arasında birtakım tartışmalara girdiklerini belirtirken, özel eğitim alanındaki asıl problemin ise araştırma ve uygulama arasındaki ciddi senkron sorunu olduğunu dile getirmektedir.

Bir uygulamanın kanıt temelli uygulama olarak kabul edilmesi için farklı kurum, kuruluş ya da çalışmaya göre ölçütler farklılaşmasına rağmen bir çoğu kanıt temelli araştırmaların temel özellikleri konusunda birçok ortak noktada buluşmaktadırlar. Bu temel özellikler; bir yöntemin bir yetersizlik türüne ve belirli bir yaş aralığında bulunan bireylere belirli amaçların öğretildiğini gösteren hakemli dergilerde yayımlanmış yüksek kalitede ve birden çok deneysel araştırmaların bulunmasıdır. Başka bir deyişle, uygulanması sonucunda amaçlanan etkiyi gösterdiğini yeterli nitelikte ve nicelikte araştırma sonuçları ile destekleyen uygulamalara kanıt temelli uygulamalar denilebilmektedir (Çay ve Bozak, 2020).

Bir öğretim programının ya da uygulamanın kanıt temelli olduğunu söylemek, programın ya da uygulamanın işe yaradığına dair güvenilir kanıtlar olduğu anlamına gelir. Cook ve diğerleri (2009) kanıt temelli uygulamaları, birden fazla yüksek kaliteli araştırmanın desteklediği ve öğrenci davranışları üzerinde olumlu etkileri olan uygulama olarak tanımlamaktadırlar.

KAYNAKÇA

- American Psychological Association. (2002). Criteria for evaluating treatment guidelines. *American Psychologist*, 57(12), 1052–1059. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.12.1052>
- American Psychological Association. (2006). Presidential Task Force on Evidence-Based Practice. Evidence-based practice in psychology. *American Psychologist*, 61(4), 271–285. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.4.271>
- American Institutes for Research. (2020). What Works Clearinghouse Standards Handbook, Version 4.1 Erişim adresi: <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/referenceresources/WWC-Standards-Handbook-v4-1-508.pdf>
- American Institutes for Research. (2019). Understanding the ESSA tiers of evidence. Erişim adresi: <https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/midwest/pdf/blogs/RELMW-ESSA-Tiers-Video-Handout-508.pdf>
- Cavkaytar, A., Melekoğlu, M. ve Yıldız, G. (2014). Geçmişten günümüze zihin yetersizliği Dünya’da ve Türkiye’de kavramların evrimi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(Eğitim Özel Sayısı), 111-122.
- Çay, E. ve Bozak, B. (2020). Bilimsel dayanaklı uygulamalardan video ipucu yönteminin özel eğitimde kullanımına yönelik bir betimsel analiz çalışması. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 23(43).

- Chatterji, M. (2004). Evidence on "What Works": An Argument for Extended-Term Mixed-Method (ETMM) Evaluation Designs. *Educational Researcher*, 33(9), 3–13. doi:10.3102/0013189X033009003
- Cook, B. G., Buysse, V., Klingner, J., Landrum, T. J., McWilliam, R. A., Tankersley, M., & Test, D. W. (2015). CEC's standards for classifying the evidence base of practices in special education. *Remedial and Special Education*, 36(4), 220–234. <https://doi.org/10.1177/0741932514557271>
- Council for Exceptional Children (CEC). (2021). The high-leverage practices for students with disabilities. <https://highleveragepractices.org/>
- Cook, B. G., Collins, L. W., Cook, S. C., & Cook, L. (2019). Evidencebased reviews: How evidencebased practices are systematically identified. *Learning Disabilities Research & Practice*, 35(1), 6–13.
- Cook, B. G., Tankersley, M., & Landrum, T. J. (2009). Determining evidence-based practices in special education. *Exceptional Children*, 75(3), 365-383.
- Collins, S. ve Salzberg, C. (2005). Scientifically based research and students with severe disabilities: Where do educators find evidence-based practices? *Rural Special Education Quarterly*, 24(1), 2005.
- Council for Exceptional Children (CEC). (2014). Council for exceptional children: standards for evidence-based practices in special education. *Teaching Exceptional Children*, 46(6), pp. 206–2. doi: 10.1177/0040059914531389.
- Cook, B.G., & Cook, S.C.(2011). Unraveling Evidence-Based Practices in Special Education. *The Journal of Special Education* 47(2) 71–82 DOI: 10.1177/0022466911420877
- Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T. J. (2015). Republication of Evidence-based practices in special education: Some practical considerations. *Intervention in School and Clinic*, 50(5), 310-315.
- Cook, B. G., & Cook, S. C. (2013). Unraveling Evidence-Based Practices in Special Education. *The Journal of Special Education*, 47(2), 71–82. doi:10.1177/0022466911420877
- Davies, P. (1999). What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108-121. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1467-8527.00106>
- Efendioğlu, A. & Yanpar Yelken, T. (2009). Eğitimde yeni yaklaşımlar: Kamıt temelli öğretim. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 109-123. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aibuefd/issue/1497/18112>
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Compton, D., Coyne, M., Greenwood, C., & Innocenti, M. S. (2005). Quality indicators for group experimental and quasi-experimental research in special education. *Exceptional Children*, 71, 149–164.
- Hargreaves, D. H. (1996). Teaching as a research based profession: Possibilities and prospects. London, Teacher Training Agency. <https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/TTA%20Hargreaves%20lecture.pdf>
- Sparks, D., & Hirsh, S.A. (2000). A National plan for improving professional development. National Staff Development Council, Oxford, OH. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442779.pdf>
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71, 165–179.

- Howard, M. O., McMillian, C., & Pollio, D. E. (2003). Teaching evidence-based practice: Toward a new paradigm for social work education. *Research on Social Work Practice*, 13, 234–259.
- National Autism Center. (2009). National standards report. Randolph, MA: <https://nationalautismcenter.org/090605-2/>
- National Research Council. (2005). *Advancing Scientific Research in Education*. Committee on Research in Education. Lisa Towne, Laress L. Wise, and Tina M. Winters, Editors. Center for Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.
- McLeskey, J., Barringer, M-D., Billingsley, B., Brownell, M., Jackson, D., Kennedy, M., Lewis, T., Maheady, L., Rodriguez, J., Scheeler, M. C., Winn, J., & Ziegler, D. (2017). High-leverage practices in special education. Arlington, VA: Council for Exceptional Children & CEEDAR Center.
- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children*, 71(2), 137-148. Doi: 10.1177/001440290507100201
- Odom, S. L. (2009). The tie that binds: Evidence-based practice, implementation science, and outcomes for children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(1), 53-61.
- Russo-Campisi, J. (2017). Evidence-Based Practices in Special Education: Current Assumptions and Future Considerations. *Child Youth Care Forum*, 46, 193–205. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9390-5>
- Slavin, R. E. (1997). Design competitions: A proposal for a new federal role in educational research and development. *Educational Researcher*, 26(1), 22–28.
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational researcher*, 31(7), 15-21
- Slavin, R. E. (2008). Perspectives on evidence-based research in education-What works? Issues in synthesizing educational program evaluations. *Educational Researcher*, 37(1), 5-14.
- Smith, A. (2003). Scientifically based research and evidence-based education: a federal policy context. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 28(3), 126–132.
- Stiker, H. J. (1999). *A History of Disability*. Michigan: The University of Michigan Press.
- The National The National Professional Development Center. (2020). What criteria determined if an intervention was effective? <https://autismpdc.fpg.unc.edu/what-criteria-determined-if-intervention-was-effective>
- United States Congress Public Law 107–110. No child left behind act of 2002. <https://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>
- U.S. Department of Education. (2015). Every Student Succeeds Act (ESSA). <https://www.congress.gov/114/plaws/publ95/PLAW-114publ95.pdf>
- Vuran, S. (2019).”Davranışsal Müdahaleler.” Otizmde Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar Sempozyumu. Sözlü Bildiri. Bahçeşehir- İstanbul. (12-Nisan).
- What Works Clearinghouse (2022). WWC procedures and standards handbooks <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/handbooks>
- What Works Clearinghouse (2020). What Works Clearinghouse™ Standards Handbook Version4.0. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/referenceresources/WWC-Standards-Handbook-v4-1-508.pdf>

Zinskie, C. D., & Rea, D. W. (2016). The Every Student Succeeds Act (ESSA): What It Means for Educators of Students at Risk. *National Youth Advocacy and Resilience Journal*, 2(1). <https://doi.org/10.20429/nyarj.2016.020101>

Zirkel, P. A. (2008). A Legal roadmap of SBR, PRR, and Related Terms under the IDEA. *Focus Exceptional Children*, 40(5), 1-16.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Throughout the history of education, ideology, politics and marketing have been more effective than evidence in the adoption of curricula and practices (Slavin, 2008). In recent years, the importance of seeking evidence in the selection of programs and practices has been emphasized. Evidence-based policy; attaches importance to scientifically valid and easily interpretable research syntheses on practical, repeatable educational programs (Odom vd., 2005). In the past, special education was seen as a field of religion, but over time it was included in the medical studies. While medical interventions bring solutions to the health-related problems of individuals with special needs, educational scientists have included special education in their field of study to integrate these individuals into society (Cavkaytar, Melekoğlu and Yıldız, 2014; Stiker, 1999). Therefore, researchers focused on identifying barriers to the implementation of evidence-based practices in the field of special education (Odom et al., 2005; Russo-Campisi, 2017). Since there are individuals with different types and levels of special needs in the field of special education, the application of evidence-based research models in this field has been a problem from time to time.

The aim of this article is to examine the similarities, differences and usage characteristics of the concepts of "Evidence-Based, Scientific-Based, Research-Based and High-Impact Research" related to the application of research in special education, in the context of national and international literature, and to analyze and synthesize the use of these concepts. to reveal the differences. For this purpose, the theoretical studies on "evidence-based practices" in the national and international literature between the years 2000-2021 were examined, the features that distinguish the concept of "evidence-based" from other concepts were revealed, the quality indicators of "evidence-based practices" were determined and these practices were classified. In this article, the concepts of "Evidence-Based, Scientific-Based, Research-Based and High-leverage Practices" are explained in the context of the literature. Then, the characteristics of the evidence-based practices were included and the classification of these practices was made.

1.1. Historical Process and Definition of the Concept of "Evidence-Based Practice"

The concept of evidence-based is basically based on the Evidence-Based Health Care program run by Oxford University. Although the phenomenon of evidence-based research in the field of social sciences has been expressed more loudly after the 2000s, there have been many different uses and discussions, especially in the use of terms in the context of application and definition. The use of this term in the field of social sciences was not widely accepted at first because the term "evidence" was perceived as a situation attributed to experimental studies (Russo-Campisi, 2017).

The United States of America (USA) has made official studies on the implementation of evidence-based practices. It has been emphasized that there is a gap between practice and research in scientific studies, there is little interest in educational research, there is no applicability, quality and effective dissemination of these researches (Hargreaves, 1996). Another criticism of evidence-based education is that databases serving educational research are less developed and contain fewer filters than those used in medical and healthcare research. In the USA, where the

lack of adequate databases and resources in the field is a serious problem, the law on primary and secondary schools known as the "No Child Left Behind [NCLB]; 2001" law, which was enacted in 2001, has a "scientific basis. The phenomenon of "scientifically-based research" has been emphasized quite a lot. As a result of all these academic and legal studies, many studies have been carried out to ensure that research in social sciences, as well as in medical sciences, is evidence-based (Horner et al., 2005). When the literature is examined, it is seen that when talking about the characteristics of the applications made in the field of medicine and education until the 1990s, or when describing the applications, they were first called "research-based, peer-reviewed or scientific research, then scientifically or scientifically based or science-based)" terms are used. Especially after the 2000s, the term "evidence-based" began to be used, and the term evidence-based research was included in the legal definition in 2015 (Cook and Cook, 2013; Russo-Campisi, 2017; Slavin, 2002; Sparks and Hirsh, 2000).

Scientific/Science-based study/research: NCLB (2001) defines science-based research as "the application of rigorous, systematic, and objective processes to obtain reliable and valid information about educational activities and programs. It is defined as "research carried out using experimental or quasi-experimental designs with unbiased assignment".

Evidence-based research/study/practices: While a "scientific-based or based" study refers to a research carried out by following the scientific research methods and steps of the practice process, an evidence-based study is more comprehensive. means something (Zirkel, 2008). The purpose of determining and implementing evidence-based practices is to ensure that students are exposed to interventions and practices with effective results through research (Russo-Campisi, 2017; Vuran, 2019).

The NCLB was renewed as the Every Student Succeeds Act [ESSA] in 2015 and directly stated that there should be "evidence-based practice" in schools. Therefore, although the level of implementation of evidence-based practices in schools does not reach the desired level, it can be said that a social, legal and scientific agreement has been achieved with NCLB (2015) on evidence-based practices (Russo-Campisi, 2017; Zinskie and Rea, 2016). ESSA (2015) defines "evidence-based practice" as having a statistically significant evidence-based effect on student outcomes, providing strong-founded evidence from an experimental study, evidence from an experimental, intermediate quasi-experimental study, or promising from a correlational study. defined as applications showing evidence (Zinskie and Rea, 2016).

1.2. Conclusion and Suggestion

Researchers have made tremendous progress over the past decade and are putting time and effort into turning evidence-based research into practice. Insufficient funding and lack of training are not the main barriers to the implementation of evidence-based practices. Finally, it is emphasized that there is a need for a more open and informative discussion among researchers, policy makers and practitioners to ensure that all stakeholders are well informed about the uncertain factors associated with evidence-based practices. Considering all these, it is emphasized that the main deficiency in the implementation of evidence-based practices is not financial reasons, but that sufficient information should be provided on this issue (Russo-Campisi, 2017).

Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Eylem Araştırmasının Tematik Bir Analizi: Yansımalar ve Gelecek Yönelimler*

A Thematic Analysis of Action Research in Initial Teacher Education: Reflections and Future Directions

Eda Ceylan¹, İrem Çomoğlu²

¹ Sorumlu Yazar, Arş. Gör., İngilizce Öğretmenliği, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, eda.ceylan@deu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-9092-5442>)

² Doç. Dr., İngilizce Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Buca Eğitim Fakültesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, irem.kaslan@deu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0003-0186-9122>)

Geliş Tarihi: 01.09.2022

Kabul Tarihi: 25.11.2022

ABSTRACT

This systematic literature review aims to gain a comprehensive understanding of the opportunities that action research (AR) provides for initial teacher education and the challenges that teacher educators and pre-service teachers (PSTs) may experience during the AR process. We analyzed 20 empirical studies on AR conducted in initial teacher education programs, adopting a hybrid approach to thematic analysis. The findings indicate that AR is a promising practice that helps PSTs to reflect critically, (re)construct their teacher identity, see students as partners, value collaboration, and (re)conceptualize their understanding of research. However, it is also important to consider the challenges faced during the AR process, such as practicum restrictions, assessment demands, weak communication between partners, and time constraints. Therefore, it is essential to consider AR within initial teacher education as distinct from in-service AR practices since the needs and concerns of PSTs might be different in this transitional period of their lives. Implications are included for initial teacher education programs which are planning to use AR as a tool for teacher learning and development.

Keywords: Action research, pre-service teacher education, opportunities, challenges.

ÖZ

Bu sistematik alanyazın taramasının amacı, eylem araştırmasının hizmet öncesi öğretmen eğitimine sağladığı faydaları ve süreçte karşılaşılabilecek zorlukları ortaya koymaktır. Araştırma kapsamına alınması uygun bulunan 20 çalışmanın bulgularına hibrit bir yaklaşımla tematik analiz uygulanmıştır. Bulgular, eylem araştırmasının öğretmen adaylarının eleştirel bir bakış açısı kazanmalarına, profesyonel kimliklerini yeniden yapılandırmalarına, öğrencileri öğretim faaliyetinin aktif katılımcıları olarak görmelerine, iş birliğine değer vermelerine ve araştırma anlayışlarını (yeniden) kavramsallaştırmalarına yardımcı olan önemli bir uygulama olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte çalışmanın bulguları, eylem araştırmasını hizmet öncesi öğretmen eğitimine dahil ederken öğretmenlik uygulaması dersi kısıtlılıkları, değerlendirme talepleri, ortaklar arasındaki zayıf iletişim ve zaman kısıtlamaları gibi problemlerin göz önünde bulundurulması gerektiğini de göstermektedir. Bulguların değerlendirilmesi sonucunda, öğretmen adaylarının hayatlarının bu geçiş döneminde ihtiyaçları ve kaygıları farklı olabileceğinden; hizmet öncesi eylem araştırması çalışmalarının farklı bir boyutta ele alınması ve bu konuda daha fazla çalışma yapılması

* Bu çalışma Eda CEYLAN'ın Doç. Dr. İrem ÇOMOĞLU danışmanlığında DEU Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yürütülen doktora tezinden üretilmiştir.

gerektiği ortaya çıkmıştır. Eylem araştırmasını öğretmenlerin gelişimi için kullanmayı planlayan hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları için öneriler çalışmaya dahil edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eylem araştırması, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, faydalar, problemler.

INTRODUCTION

It is commonly known that PSTs face a variety of difficulties when they begin teaching in the practicum school, usually accompanied by feelings of frustration, self-doubt, and stress (Murray-Harvey et al., 2000). One reason for this appears to be the divide between theory and practice in traditional pre-service teacher education (Conroy, Hulme & Menter, 2013). To address this gap, researchers have proposed various forms of research-based professional development (e.g., narrative inquiry, action research, lesson study, exploratory practice) in which PSTs can engage in ongoing collaborative dialogue with others (i.e., teacher educators, peers, mentor teachers, students) about academic concepts around the activities of planning and teaching (Burns, 2019; Clandinin, 2019; Consoli & Dikilitaş, 2021; Johnson & Golombek, 2016; Ustuk & Çomoglu, 2019).

AR, which, as the name suggests, “simultaneously incorporates and integrates both action and research” (Burns, 2019, p. 992), is one of the most recommended strategies for PSTs to deal with the competing messages they receive from their university and their practicum school. AR is viewed as “a means towards creating meaning and understanding in problematic social situations and improving the quality of human interactions and practices within those situations” (Burns, 2005, p. 57). It is an iterative process in which the outcomes of each cycle serve as the foundation for the next cycle (Tripp, 2005). It recognizes teachers as legitimate knowledge producers (Burbank & Kauchak, 2003), acknowledges students as a valuable source of information in evaluating the action taken (Ponte, Bejjard, & Ax, 2004), and emphasizes the importance of an empowered community of practice. Therefore, AR in initial teacher education is a practical tool which may lead to creative teaching, new insights about teaching, increased collaboration, interaction of theory and practice, and time for reflection (Ulvik & Riese, 2016).

Even though AR empowers teachers and is promoted by many researchers as a tool for teacher development, it has not yet gained widespread acceptance in schools (Willegems, Consuegra, Struyven, & Engels, 2017). Often, it is not viewed as an integral part of teaching, but as something that is added to it and expected by other people, especially outsiders (Faikhamta & Clarke, 2015). One probable reason for this is that initial teacher education programs fail to prepare teachers who embrace the role of the teacher as a researcher and are convinced of how beneficial research is for teaching and learning (Willegems et al., 2017). Many researchers emphasize that one of the main responsibilities of teacher education programs is to prepare teachers who can use research to address the complexity of teaching, not to provide PSTs with predetermined practices and expect them to apply them in their teaching (Calderhead, 1989; Dikilitaş, 2020). The programs should adopt “an approach that empowers them with the freedom to generating new ways of teaching” (Dikilitaş, 2020, p. 167), create a space in which they can develop “inquiry stance” (Van Katwijk, Jansen, & Van Veen, 2021, p. 15), and equip them with research tools to observe, analyze, and evaluate their practices. In this regard, this review study aims to reveal the opportunities that AR provides for initial teacher education programs as well as the challenges teacher educators and PSTs might face over the course of the AR process.

METHODOLOGY

We conducted a systematic review to summarize the findings of existing studies on AR in initial teacher education (Petticrew & Roberts, 2008). We identified 20 full-text articles in English published in journals through the following electronic databases: ERIC, Web of Science (WOS),

Scopus, and PsycInfo, using text word search or combinations of: action research, pre-service teacher, student-teacher, pre-service teacher education, initial teacher education. Potential studies were selected using predetermined criteria: (1) empirical studies; (2) studies reporting findings of PSTs engaging in/with AR; and (3) studies published between 2000 and 2022. We excluded abstracts, editorials, commentaries, and review articles. An overview of the studies included can be found in Table 1.

Table 1. Overview of Studies Included in the Review (in Chronological Order).

Author/s	Year	Country/s	Study Group
Price	2001	USA	11 PSTs doing their practicum and specializing in diverse subject areas, including science, social science, Spanish, and mathematics
Burbank & Kauchak	2003	USA	10 PSTs doing their practicum and 10 in-service teachers from diverse subject areas, including science, social studies, English, French, and English as a Second Language (ESL)
Levin & Rock	2003	USA	5 fourth-year pre-service primary education teachers doing their practicum and their 5 mentor teachers
Smith & Sela	2005	Israel	40 fourth-year PSTs doing their practicum
Trent	2010	China	6 fourth-year pre-service English language teaching (ELT) teachers doing their practicum
Hagevik, Aydeniz & Rowell	2012	USA	20 fifth-year PSTs doing their practicum and specializing in diverse subject areas, including science, language arts, and social studies
Castro	2014	Spain	A teacher educator and 50 PSTs in a master's course in teacher training
Ulvik	2014	Norway	14 fourth-year pre-service secondary school teachers doing their practicum in a five-year teacher education program
Capobianco & Ríordáin	2015	USA & Ireland	17 pre-service science teachers and 24 pre-service mathematics teachers doing their practicum
Faikhamta & Clarke	2015	Thailand	23 fifth-year pre-service science teachers doing their practicum
Ulvik & Riese	2016	Norway	32 fourth-year pre-service secondary school teachers doing their practicum in a five-year teacher education program
Amir, Mandler, Hauptman & Gorev	2017	Israel	74 third-year PSTs attending a course on 'Research Literacy' and specializing in diverse subject areas, including language, literature, science, and mathematics

Table 1. (Continued)

Ulvik, Riese & Roness	2018	Norway	8 fourth-year pre-service secondary school teachers doing their practicum in a five-year teacher education program
Darwin & Barahona	2019	Chile	11 ELT graduates who had conducted AR projects as part of their practicum course
Jakhelln & Pörn	2019	Norway	10 third-year PSTs doing their practicum in a five-year teacher education program for primary and lower secondary schools
Banegas & Consoli	2021	Argentina	14 fourth-year pre-service ELT teachers attending a course on 'Research in English Language Teaching'
Aras	2021	Turkey	23 preservice early childhood teachers doing their practicum
Arefian	2022	Iran	15 pre-service EFL teachers doing their practicum
Dikilitaş & Çomoglu	2022	Turkey	53 first-year pre-service EFL teachers taking a reading course in a four-year teacher education program

In our attempt to synthesize the main findings from the studies, we adopted a hybrid approach to thematic analysis (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). We first performed a deductive thematic analysis where the starting themes were “opportunities of AR in pre-service teacher education” and “challenges for AR in pre-service teacher education” based on previous literature. Then, we allowed for sub-themes to emerge directly from the data using inductive coding. We first read the selected articles individually and conducted a deductive analysis. We then re-read the data, co-discussed the emerging themes, and co-identified five sub-themes for the first major predetermined theme and four sub-themes for the second major predetermined theme. We also asked a teacher educator who conducted AR projects with in-service/PSTs and published widely on the issue to review our themes and sub-themes. The EFL teacher educator agreed with our findings and indicated that the major themes and their sub-themes reflect the current literature and practices on AR in pre-service teacher education.

FINDINGS

Our initial deductive analysis of the selected research articles on AR in pre-service teacher education yielded two major themes: “opportunities of AR in pre-service teacher education” and “challenges for action research in pre-service teacher education”. We now discuss these major themes together with their sub-themes which emerged because of our subsequent inductive thematic analysis. A thematic overview of included studies is presented in Table 2.

Table 2. Thematic Overview of Studies Included in the Review.

Major Theme	Sub-theme	Studies
Opportunities of AR in pre-service teacher education	Critical reflection	Aras, 2021; Arefian (2022); Burbank & Kauchak (2003); Dikilitaş & Çomoglu (2022); Hagevik et al. (2012); Levin & Rock (2003); Ulvik, (2014); Ulvik et al. (2018)
	(Re)construction of teacher identity	Banegas & Consoli (2021); Capobianco & Ríordáin (2015); Dikilitaş & Çomoglu (2022); Levin & Rock (2003); Price (2001); Smith & Sela (2005); Trent (2010)
	Students as partners	Aras (2021); Hagevik et al. (2012); Levin & Rock (2003); Smith & Sela (2005); Ulvik et al. (2018)
	Collaboration	Arefian (2022); Amir et al. (2017); Capobianco & Ríordáin (2015); Levin & Rock (2003), Yan (2016)
	(Re)conceptualization of research.	Aras (2021); Banegas & Consoli (2021); Faikhamta & Clarke (2015); Trent (2010), Ulvik et al. (2018); Yan (2016)
Challenges for AR in pre-service teacher education	Practicum restrictions	Darwin & Barahona (2019); Price (2001)
	Assessment demands	Darwin & Barahona (2019); Jakhelln & Pörn (2019); Ulvik, (2014); Ulvik & Riese (2016)
	Weak communication between partners	Burbank & Kauchak (2003); Darwin & Barahona (2019); Jakhelln & Pörn (2019); Ulvik, (2014); Ulvik & Riese (2016)
	Time constraints.	Capobianco & Ríordáin (2015); Faikhamta & Clarke (2015); Price (2001); Smith & Sela (2005); Ulvik, (2014); Ulvik & Riese (2016)

3.1. Opportunities of AR in Pre-Service Teacher Education

The literature has shown that a wide range of AR opportunities have been reported in previous research, however the main theme, ‘opportunities of AR in pre-service teacher education’, was developed from common findings across the studies reviewed. These included critical reflection, (re)construction of teacher identity, students as partners, collaboration, and (re)conceptualization of research.

3.1.1. Critical Reflection

Previous studies have shown that participation in AR allows PSTs to reflect on and critically examine their practices, assumptions, and beliefs about teaching (Aras, 2021; Arefian, 2022; Burbank & Kauchak, 2003; Dikilitaş & Çomoglu, 2022; Hagevik et al., 2012; Levin & Rock, 2003; Ulvik, 2014; Ulvik et al., 2018). Hagevik et al. (2012), for instance, used data from 20 PSTs to examine the role of AR in fostering reflective thinking and practice in the context of a year-long course where PSTs learned the value of AR and how to conduct it in a school setting. In this course, the PSTs were encouraged to choose topics that were important and interesting to them in their schools, and they were supported by their action research professor, their university supervisors, and their mentor teachers through collaborative dialogues during their AR projects. The results showed that the process allowed the PSTs to challenge their existing beliefs and develop new personal theories about how to effectively promote student learning through changes in practice. They became more open to considering the use of new strategies and ideas as they engaged in dialogic interactions with the partners about their projects.

The literature review has also demonstrated that engaging with and in AR projects helps PSTs recognize the value of reflection for the teaching profession. In their study, Dikilitaş and Çomoglu (2022) examined the professional development of 53 first year EFL PSTs in the context of a reading course in which they read and co-reflected on AR studies by other teachers. The study conducted in the Turkey context revealed that reading and collaboratively reflecting on AR stories enabled the participants to realize that teachers need to critically examine their own practices, reflect on the issues they face in their teaching, and act accordingly.

3.1.2. (Re)construction of Teacher Identity

Another theme emerged from the literature review is related to the reconstruction of teacher identity (e.g., Banegas & Consoli, 2021; Capobianco & Ríordáin, 2015; Dikilitaş & Çomoglu, 2022; Levin & Rock, 2003; Price, 2001; Smith & Sela, 2005; Trent, 2010). The research suggests that AR creates a space for reflection and questioning that allows PSTs to work on the discrepancy between vision and reality, which could engage them in a process of identity formation. For example, Trent (2010) examined the role that participation in an AR project played in (re)constructing the teacher identities of six pre-service English language teachers in Hong Kong. The results showed that participants experienced a contradiction when they realized that the results of their AR projects were not what they had expected. That is, although they used the techniques in their projects that they thought modern teachers would use, the results showed that the students did not like the techniques they used. Therefore, the participants began to question their ideal teacher identity (i.e., becoming a modern teacher who uses group work, inductive grammar instruction, etc.). Through this questioning and reflection, they realized that context (e.g., the school, the classroom, a particular group of students) can play a key role in teaching. Participation in the AR projects helped the PSTs (re)construct their teacher identities by opening new possibilities for new meanings of teaching and learning and by leading the participants to abandon rigid notions of teaching (modern teaching versus traditional teaching).

The review has also revealed that not only engaging in research, but also engaging with research can reshape teacher identities of PSTs (e.g., Dikilitaş & Çomoglu, 2022). In Dikilitaş and Çomoglu's (2022) study, reading, and collaboratively reflecting on AR stories created the reflective space needed in initial teacher education for (re)considering PST selves in relation to future selves as teachers. Their findings revealed that PSTs' reflective engagement with the stories of AR increased their awareness of real classroom challenges and teacher researchers' strategies for overcoming them, which contributed to their future teacher selves.

Additionally, the studies reviewed have revealed that the discursive spaces created by AR studies expose PSTs to empowered teacher identities (i.e., change agent, problem solver), thus their understanding of being a teacher is reconstructed and they start to position themselves as teacher-researchers (e.g., Dikilitaş & Çomoglu, 2022; Smith & Sela, 2005). For example, in

Dikilitaş and Çomoglu's (2022) study, the PSTs were exposed to empowered teacher identities through reading and co-reflecting on AR stories, and they reported that they wanted to use the research in their teaching practice in the future. Similarly, the results of Smith and Sela's (2005) study of 40 students in the fourth year of an initial teacher education program, who participated in AR projects within the practicum course, indicated that they began to see themselves as problem solvers because the course provided them with some research tools that they could use in the future to solve their own teaching problems.

3.1.3. Students as Partners

The literature review has also revealed that PSTs conducting AR studies gradually shift their attention to students, rather than focusing solely on their own concerns or practices (Aras, 2021; Hagevik et al., 2012; Levin & Rock, 2003; Smith & Sela, 2005; Ulvik et al., 2018). In their study, Levin and Rock (2003) examined the perspectives and experiences of five PSTs who planned, implemented and evaluated AR projects with their mentor teachers during a semester-long practicum experience. Their findings demonstrated that as they focused their attention on students via AR projects, they were able to gain new insights into students' perspectives, become more conscious of their needs and motivations, and learn about their progress, abilities, and performance.

The review has also revealed that through conducting AR projects, PSTs start to see students as partners or collaborators. Villacañas de Castro (2014), for instance, conducted a collaborative AR with PSTs to solve a problem related to an action research course he taught. Because PSTs in this course had difficulty understanding the procedural principles of AR, Villacañas de Castro redesigned his course by working with PSTs as co-researchers in an AR study to solve this challenge. The results showed that engaging in such a collaborative AR not only helped PSTs internalize the procedural principles of AR, but also changed their understanding of the role of students and heightened their awareness of the importance of co-working with students to solve a problem in the classroom. Similarly, Hagevik et al. (2012) found that PSTs gained a better understanding of the value of incorporating students' ideas to improve their teaching practice.

3.1.4. Collaboration

Several studies have shown that the PSTs working in AR teams begin to view collaboration as a fruitful way for their professional learning and improve their collaboration skills (e.g., Arefian, 2022; Amir et al., 2017; Capobianco & Ríordáin, 2015; Levin & Rock, 2003; Yan, 2016). However, the studies have also reported that one factor, the nature of collaboration, determines how PSTs conceptualize collaboration. In the AR projects with a triad collaborative model including teacher educators, mentor teachers, and PSTs, the results have varied depending on the context and the power relations between the partners. The findings have indicated PSTs consider collaboration a vital asset of AR if it is characterized by a less hierarchical relationship conducive to collaborative reflection. For example, in Levin and Rock's (2003) study, five PSTs planned, implemented, and evaluated action research projects with the support of their mentor teachers. Since the relationship between the mentor teachers and the PSTs was less hierarchical and a space for co-reflection was created, the collaboration and shared dialogue was deeply appreciated by the PSTs. Similarly, in Amir et al.'s (2017) study with 74 students in the third year of an initial teacher education program, the teacher educators created a "safe space" in which they were not only instructors but also members of a research group. In this atmosphere of mutual trust, the PSTs talked openly about sensitive topics and recognized the importance of collaboration. However, in the study of Burbank and Kauchak (2003), the PSTs reported that the hierarchical relationship negatively impacted open communication because they were in a vulnerable position as they were also evaluated by their mentor teachers. One of the PSTs reported that as a team member, she was primarily concerned with pleasing the mentor teacher instead of openly discussing problems that arose during the AR project.

3.1.5. (Re)conceptualization of Research

The studies reviewed have revealed that participation in AR projects (re)constructs PSTs' understanding of research and improves their research skills (e.g., Aras, 2021; Banegas & Consoli, 2021; Faikhamta & Clarke, 2015; Trent, 2010; Ulvik et al. 2018; Yan, 2016). For example, in the context of a four-year pre-service ELT program in southern Argentina, Banegas and Consoli (2021) explored the impact of a mandatory research module which aimed to help PSTs gain a research mindset by giving them the opportunity to conduct individual AR projects. The results indicated that the PSTs' traditional views of research were challenged and reconstructed as they saw how AR bridged the gap between theory and practice. They started to value research through realizing that it is a powerful practice which can transform or change their situated teaching practices.

3.2. Challenges for AR in Pre-Service Teacher Education

Despite the benefits given above and the widespread advocacy of AR as a tool to enhance the professional growth of PSTs, previous studies have demonstrated that there are some issues to consider when integrating this tool into initial teacher education. This section discusses the impediments encountered in incorporating AR into pre-service teacher education programs.

3.2.1. Practicum Restrictions

Since most of the AR studies implemented in initial teacher education were embedded in a practicum course in which PSTs are “outsiders” and have “little ownership over the norms, commitments or agendas” (Price, 2001, p.45) in the practicum school, doing AR in this context can be challenging (Ceylan, Uştuk & Çomoglu, 2017; Darwin & Barahona, 2019; Price, 2001). Indeed, Price's (2001) study of 11 PSTs conducting individual AR projects in the practicum school revealed that some mentor teachers were cynical about the ideas the PSTs wanted to pursue in their projects and therefore unconsciously set limits on them. The PSTs reported that they were not able to make as many changes or implement as many things as they wanted in their studies because they did not want to get a negative reaction from their mentor teachers. Similarly, examining the PSTs' experiences of AR in a practicum course, Darwin and Barahona (2019) found that the classrooms that they had borrowed and the schools that they temporarily had been during the practicum did not “act as facilitative sites” for conducting research, thus the PSTs had a negative or even “hostile” attitude towards research (p. 723). As a result, they suggested that the realities and constraints of practicum courses should be considered when designing AR projects.

3.2.2. Assessment Demands

Another issue reported in the context of integrating AR into initial teacher education concerns its use as a form of assessment. Previous studies have shown that the duality of research and assessment could have negative effects on PSTs' understanding and future practice of AR (e.g., Darwin & Barahona, 2019; Jakhelln & Pörn, 2019; Ulvik, 2014; Ulvik & Riese, 2016). As Cochran-Smith et al. (2009) stated, the requirement to write a project paper or report might prevent some PSTs from developing an inquiry mindset—an understanding of research as a vital part of daily instructional practices and drive them to focus on the aspects of inquiry called for in the scoring rubric. For example, in their study, Darwin and Barahona (2019) used Cultural Historical Activity Theory (CHAT) to examine PSTs' experiences of conducting AR in the context where AR is used as an assessment tool and they found that differing objectives, namely incremental development and completion of the criteria prescribed for the assessment, undermined the effectiveness of AR in initial teacher education. For the PSTs, conducting AR study turned into a compulsory task that simply had to be ended. In response to this problem, Smith and Sela (2005) suggested that teacher educators should be transparent with their students about what they value and appraise. That is, PSTs should know that the process is as important as the product (e.g., final paper, project report, etc.). They also emphasized that a portfolio approach

can be used instead of requiring a final product so that PSTs can make as many revisions in different sections as they want. In this way, they can feel more at ease during the research process.

3.2.3. Weak Communication in Partnerships

Partnerships among PSTs, mentor teachers, and teacher educators in AR studies have been advocated by many scholars (Hagevik et al., 2012) but research has shown that collaboration can be undermined by weak communication between different stakeholders (e.g., Burbank & Kauchak, 2003; Çomoglu & Dikilitaş, 2020; Darwin & Barahona, 2019; Jakhelln & Pörn, 2019; Ulvik, 2014; Ulvik & Riese, 2016). For example, to better understand the challenges of supporting and assessing PSTs' AR projects in the context of university-school collaboration, Jakhelln and Pörn (2019) examined the experiences of ten PSTs and found that teacher educators and practicum teachers tended not to contact each other, i.e., they avoided boundary crossings. Consequently, the PSTs reported that they had to work on the project alone. Similarly, in their study, Darwin and Barahona (2019) found a discrepancy between the design of AR and its implementation. Their findings revealed that even if AR projects were designed in a collaborative format, the PSTs had to operate as “solo outsiders” because there was little interaction between teacher educators and practicum teachers (Darwin & Barahona, 2019, p. 721). Darwin and Barahona (2019) stress that PSTs should not be the only ones crossing school-university boundaries if we want productive collaboration, like Jakhelln and Pörn (2016).

3.2.4. Time Constraints

One of the challenges reported in previous studies is the lack of time (e.g., Capobianco & Ríordáin, 2015; Faikhamta & Clarke, 2015; Price, 2001; Smith & Sela, 2005; Ulvik, 2014; Ulvik & Riese, 2016). Since AR studies conducted in initial teacher education were mostly integrated with practicum to bridge the gap between theory and practice, PSTs had to perform multiple roles, namely student, teacher, and researcher (Smith & Sela, 2005). Considering that they are new to two of these roles (i.e., they are novices in the teaching profession and have no research experience), participating in an AR project in this context is challenging and time-consuming for PSTs (Kennedy-Clark et al., 2018). For example, in Price's (2001) study, PSTs reported that they spent much of their time trying to figure out what to teach rather than reflecting on how to teach it. In addition, the findings showed that although PSTs managed to collect data for their AR projects, they had difficulty finding time to write in their journals.

The literature reviewed in this section has demonstrated that the potential benefits of pre-service teacher AR may be constrained by the realities of practicum experience (e.g., little ownership over norms and practices in practicum classroom), criteria prescribed for the assessment, weak communication between stakeholders (e.g., teacher educators and mentor teachers), and time constraints.

DISCUSSION AND IMPLICATIONS

The current review highlights that integrating AR into initial teacher education programs offers a variety of opportunities for PSTs, including promoting critical reflection, helping (re)construct teacher identity, positioning students as partners, valuing collaboration, and helping (re)conceptualize research. For instance, previous research has shown that participation in AR studies can create a space for PSTs to critically reflect on and examine their understanding and practice of learning and teaching. It also allows PSTs to reconstruct their professional identities by introducing them to empowered identities and providing them with the tools that enable them to develop their own personal theories. They come to realize that teachers can create change, solve problems, and conduct research in their classrooms and schools. In addition, prior studies have revealed that AR studies can raise PSTs' awareness of students' needs and interests, help them see students as their partners, and lead to changes in their understanding of collaboration and research

for professional growth. PSTs begin to view research and collaboration as integral parts of their professional development by engaging in/with AR projects.

Apart from the benefits AR could offer in initial teacher education, previous literature also emphasizes the micro and macro constraints of PSTs' conducting AR: practicum restrictions, assessment demands, weak communication between partners and time constraints. The literature reviewed indicates that AR should be introduced to PSTs as an important practice for ongoing professional development rather than a one-off project for which they are assessed or which they must complete to receive a diploma. It also demonstrates how participation in AR studies in the context of a practicum course brings about work overload, which exceeds PSTs' ability to complete the tasks or assignments in the time given. PSTs have difficulty in balancing the many competing demands on their time, such as lesson planning, writing reflection journals, collaborating with mentor teachers and teacher educators, collecting data, meeting other course requirements, etc. In addition to the lack of time, the review reveals that weak communication between partners undermines the impact of AR on PSTs' professional development. Therefore, particularly in a triad collaborative model that includes mentor teachers, teacher educators, and PSTs, it is essential to create a communicative space where all partners can come together and talk openly about sensitive issues to facilitate productive and genuine collaboration.

These limitations highlighted in the literature need to be taken into consideration by teacher educators since they are the basic realities of PSTs in a transitional period of their lives. This "becoming something new", i.e., transition from a learner to a teacher accompanied by "transition from self-concern to concern for others" (Delamarter, 2019, pp.149-171) is not always an easy task. Therefore, AR in initial teacher education needs to be considered as distinct from in-service AR practices since the PST self is somewhere in between a student and a teacher. PSTs are yet to develop a teacher identity, by negotiating their current and past selves with the help of "discursive spaces" where they could become critical of their own beliefs, attitudes and assumptions related to teaching and learning (Delamarter, 2019; Mezirow, 1997). It is at this point we believe that AR could open that discursive space needed for "the dialogue between past and future selves" (Delamarter, 2019, p. 175), if integrated appropriately into the programs and co-conducted with teacher educators, mentor teachers and PSTs in a reflective and non-hierarchical manner.

We suggest that AR conducted to help nurture teacher identity, that is, more teacher-self oriented rather than problem-focused, is more in line with the demands of this transitional stage for PSTs. We also believe that AR in pre-service teacher education could start with self-reflection and/or collaborative reflection with peers which includes engaging in negotiations with oneself, beliefs, attitudes, assumptions, previous experiences as a learner and current practices as a teacher (Kemmis, 2010; Ulrik & Riese, 2016). As Amir et al., propose, this kind of discourse requires the existence of a "safe space" where PSTs can better express themselves "in an atmosphere of mutual trust and immunity both within and outside the group" (p. 238). Hence, it is important for teacher educators to provide a safe place for AR initiatives where there is openness, mutual trust, and a symmetrical communication pattern.

Despite the benefits of conducting research for-PSTs as reported in this current review, initial teacher education programs in Turkey still do not position PSTs as teacher researchers who are able to work on their pedagogical puzzles. This insufficiency of initial EFL teacher education programs in Turkey in terms of equipping PSTs with research skills is a previously reported problem in the literature (e.g., Kizilaslan & Leutwyler, 2012). However, even after many years, almost no visible improvement has been achieved in the programs including EFL and other fields of teacher education in terms of boosting PSTs' inquiry and research skills. PSTs in the country are still considered passive receivers of knowledge from their teacher educators (Öztürk & Aydin, 2019). Overall, this international review on AR in pre-service teacher education pinpoints the need for the integration of inquiry and research skills into initial teacher education programs in the country for more reflective and empowered teachers

collaborating with their learners/peers through research. Therefore, the integration of AR and other forms of teacher research into existing courses or the design of new courses which position PSTs as knowledge generators should be on the agenda for teacher education in the country.

REFERENCES

- Amir, A., Mandler, D., Hauptman, S., & Gorev, D. (2017). Discomfort as a means of pre-service teachers' professional development—action research as part of the 'Research Literacy' course. *European Journal of Teacher Education, 40*(2), 231-245.
- Aras, S. (2021). Action research as an inquiry-based teaching practice model for teacher education programs. *Systemic Practice and Action Research, 34*(2), 153-168.
- Arefian, M. H. (2022). Collaborative action research as a reflective tool for pre-service EFL teachers' inclusion. *Reflective Practice, 1*-12.
- Banegas, D. L., & Consoli, S. (2021). Initial English language teacher education: The effects of a module on teacher research. *Cambridge Journal of Education, 51*(4), 491-507.
- Burbank, M. D., & Kauchak, D. (2003). An alternative model for professional development: Investigations into effective collaboration. *Teaching and teacher education, 19*(5), 499-514.
- Burns, A. (2019). Action research in English language teaching: Contributions and recent developments. In X. Gao (Ed.), *Second handbook of English language teaching* (pp. 991-1005). Cham: Springer.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and teacher education, 5*(1), 43-51.
- Capobianco, B. M., & Ní Ríordáin, M. (2015). Navigating layers of teacher uncertainty among preservice science and mathematics teachers engaged in action research. *Educational Action Research, 23*(4), 581-598.
- Ceylan, E., Uştuk, O., & Çomoglu, I. (2017). The ELT practicum in Turkey: A meta-synthesis of 2008-2017 qualitative research. *The Literacy Trek, 3*(2), 102-113.
- Clandinin, D. J. (2019). Teacher education as narrative inquiry. In *Journeys in Narrative Inquiry* (pp. 79-90). Routledge.
- Conroy, J., Hulme, M., & Menter, I. (2013). Developing a 'clinical' model for teacher education. *Journal of Education for Teaching, 39*(5), 557-573.
- Consoli, S., & Dikilitaş, K. (2021). Research engagement in language education. *Educational Action Research, 29*(3), 347-357.
- Çomoglu, I., & Dikilitaş, K. (2020). Learning to become an English language teacher: Navigating the self through peer practicum. *Australian Journal of Teacher Education, 45*(8), 23-40.
- Darwin, S., & Barahona, M. (2019). Can an outsider become an insider? Analysing the effect of action research in initial EFL teacher education programs. *Educational Action Research, 27*(5), 709-725.
- Delamarter, J. (2019). Becoming something new. In *Proactive Images for Pre-Service Teachers* (pp. 149-187). Palgrave Macmillan.
- Dikilitaş, K. (2020). Pre-service and in-service EFL teachers as researchers. In Çelik, S. (Ed.), *Preparing teachers for a changing world: Contemporary issues in EFL education* (pp. 167-174). Ankara: Vizetek

- Dikilitaş, K., & Comoglu, I. (2022). Pre-service English teachers' reflective engagement with stories of exploratory action research. *European Journal of Teacher Education*, 45(1), 26-42.
- Faikhamta, C., & Clarke, A. (2015). Thai pre-service science teachers engaging action research during their fifth-year internship. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(2), 259-273.
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80-92.
- Hagevik, R., Aydeniz, M., & Rowell, C. G. (2012). Using action research in middle level teacher education to evaluate and deepen reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 675-684.
- Jakhelln, R., & Pörn, M. (2019). Challenges in supporting and assessing bachelor's theses based on action research in initial teacher education. *Educational Action Research*, 27(5), 726-741.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2016). *Mindful L2 teacher education: A sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development*. Routledge.
- Kemmis, S. (2010). What is to be done? The place of action research. *Educational Action Research*, 18(4), 417-427.
- Kizilaslan, I., & Leutwyler, B. (2012). Pre-service teacher action research: Concept, international trends and implications for teacher education in Turkey. In N. Popov et al. (Eds.), *International perspectives on education* (pp. 155-162). Sofia: Bulgarian Comparative Education Society.
- Levin, B. B., & Rock, T. C. (2003). The effects of collaborative action research on preservice and experienced teacher partners in professional development schools. *Journal of teacher education*, 54(2), 135-149.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. In P. Cranton (Ed.), *Transformative learning in action: No. 74. Insights from practice – New directions for adult and continuing education* (pp. 5-12). San Francisco: Jossey-Bass.
- Murray-Harvey, R., T. Slee, P., Lawson, M. J., Silins, H., Banfield, G., & Russell, A. (2000). Under stress: The concerns and coping strategies of teacher education students. *European journal of teacher education*, 23(1), 19-35.
- Öztürk, G., & Aydin, B. (2019). English language teacher education in Turkey: Why do we fail and what policy reforms are needed?. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(1), 181-213.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2008). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. John Wiley & Sons.
- Ponte, P., Beijard, D., & Ax, J. (2004). Don't wait till the cows come home: Action research and initial teacher education in three different countries. *Teachers and Teaching*, 10(6), 591-621.
- Price, J. N. (2001). Action research, pedagogy and change: The transformative potential of action research in pre-service teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 43-74.
- Smith, K., & Sela, O. (2005). Action research as a bridge between pre-service teacher education and in-service professional development for students and teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 28(3), 293-310.

- Trent, J. (2010). Teacher education as identity construction: Insights from action research. *Journal of Education for Teaching*, 36(2), 153-168.
- Tripp, D. (2005). Action research: A methodological introduction. *Educacao e pesquisa*, 31(3), 443-466
- Ulvik, M. (2014). Student teachers doing action research in their practicum: why and how?. *Educational action research*, 22(4), 518-533.
- Ulvik, M., & Riese, H. (2016). Action research in pre-service teacher education—a never-ending story promoting professional development. *Professional Development in Education*, 42(3), 441-457.
- Ulvik, M., Riese, H., & Roness, D. (2018). Action research—connecting practice and theory. *Educational Action Research*, 26(2), 273-287.
- Ustuk, Ö., & Çomoglu, I. (2019). Lesson study for professional development of English language teachers: Key takeaways from international practices. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 12(2), 41-50.
- Van Katwijk, L., Jansen, E., & Van Veen, K. (2021). Pre-service teacher research: a way to future-proof teachers?. *European Journal of Teacher Education*, 1-21.
- Villacañas de Castro, L. S. (2014). Meta-action research with pre-service teachers: A case study. *Educational Action Research*, 22(4), 534-551.
- Willegems, V., Consuegra, E., Struyven, K., & Engels, N. (2017). Teachers and pre-service teachers as partners in collaborative teacher research: A systematic literature review. *Teaching and teacher education*, 64, 230-245.
- Yan, C. (2017). ‘You never know what research is like unless you’ve done it!’ Action research to promote collaborative student-teacher research. *Educational Action Research*, 25(5), 704-719.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZ

Öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında öğretmenliğe başladıklarında, genellikle hayal kırıklığı, kendinden şüphe duyma ve stres duygularının eşlik ettiği çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalmaktadırlar (Murray-Harvey ve diğerleri, 2000). Geleneksel hizmet öncesi öğretmen eğitiminde teori ve uygulama arasındaki boşluk, bu durumun sebeplerinden biri gibi görünmektedir (Conroy ve diğerleri, 2013). Bu sorunu gidermek için eylem araştırması, anlatı araştırması ve ders imecesi gibi araştırmaya dayalı profesyonel gelişim yaklaşımlarının kullanılması birçok araştırmacı tarafından önerilmektedir (Burns, 2019; Clandinin, 2019; Consoli ve Dikilitaş, 2021; Johnson ve Golombek, 2016; Ustuk ve Çomoglu, 2019).

Bu çalışmanın odak noktası olan eylem araştırması, adından da anlaşılacağı gibi, eylem ve araştırmayı aynı anda içeren ve bütünleştiren (Burns, 2019) ve öğretmen adaylarının gelişimi için en sık önerilen uygulamalardan biridir. Eylem araştırması, yaşanan sosyal sorunları anlamaya, anlamlandırmaya çalışmak ve bu sorunları yaşayan insanlar arasındaki etkileşimlerin ve uygulamaların kalitesini iyileştirmek için kullanılan bir araçtır (Burns, 2005). Eylem araştırması, öğretmenleri bilgiyi üreten ve yaşadıkları sorunlara çözüm bulabilen bireyler olarak görmekte (Burbank ve Kauchak, 2003), öğrencileri ise yapılan çalışmaların değerlendirilmesinde değerli bir bilgi kaynağı olarak kabul etmektedir (Ponte ve diğerleri, 2004). Yani eylem araştırması hem öğretmenin hem de öğrencinin sorunların çözümünde etkin rol oynamasının önemini vurgulamaktadır.

Eylem araştırması, birçok araştırmacı tarafından öğretmen gelişimi için önemli bir araç olarak görülse de okullarda henüz yaygın olarak kullanılmamaktadır (Willegems ve diğerleri, 2017). Çoğu zaman, öğretimin ayrılmaz bir parçası olarak değil, öğretime ek olarak yapılan ve başkalarının isteği üzerine gerçekleştirilen bir faaliyet olarak görülmektedir (Faikhamta ve Clarke, 2015). Bunun olası bir nedeni, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının, araştırmacı rolünü benimseyen ve araştırmanın öğretim ve öğrenme için ne kadar faydalı olduğuna ikna olmuş öğretmenler yetiştirmede başarısız olmasıdır (Willegems ve diğerleri, 2017). Birçok araştırmacı, öğretmen yetiştirme programlarının temel sorumluluklarından birinin, öğretimin karmaşıklığı ile başa çıkmak için araştırmayı kullanabilen öğretmenler yetiştirmek olduğunu vurgulamaktadır (Calderhead, 1989; Dikilitaş, 2020). Programlar öğretmen adaylarına sorgulayıcı bakış açısı geliştirebilecekleri bir alan yaratmalı (Van Katwijk ve diğerleri, 2021) ve derslerini gözlemlenmeleri, analiz etmeleri ve değerlendirmeleri için onlara gerekli araştırma araçlarını tanıtmalıdır. Bu bağlamda, bu alan taraması çalışması, eylem araştırmasının hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları için sağladığı faydaların yanı sıra öğretmen eğitimcilerinin ve öğretmen adaylarının eylem araştırması süreci boyunca karşılaşılabilecekleri zorlukları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda ulaşılması hedeflenen çalışmalar ERIC, Web of Science (WOS), Scopus ve PsycInfo veri tabanlarından 2000-2022 yılları arasını kapsayacak şekilde sistematik alanyazın taraması gerçekleştirilerek elde edilmiştir. Taramalarda “eylem araştırması”, “öğretmen adayı” ve “hizmet öncesi öğretmen eğitimi” anahtar sözcükleri farklı kombinasyonlarla kullanılmıştır. Potansiyel çalışmalar önceden belirlenmiş şu kriterler kullanılarak seçilmiştir: (1) deneyime dayalı olması (2) eylem araştırması yapan ya da yapılan eylem araştırmalarını okuyan öğretmen adaylarının bulgularını içeren çalışma olması (3) 2000 ve 2022 yılları arasında yayımlanmış olması. İncelemeler sonucunda bu kriterlere uygun 20 tam metin İngilizce çalışma bulunmuştur.

Araştırma kapsamına alınması uygun bulunan 20 makalenin bulgularına hibrit bir yaklaşımla tematik analiz uygulanmıştır (Fereday ve Muir-Cochrane, 2006). İlk olarak daha önceki literatür okumalarına dayanarak tümdengelimle dayalı iki ana tema belirlenmiştir: “hizmet öncesi öğretmen eğitiminde eylem araştırmasının faydaları” ve “hizmet öncesi öğretmen eğitiminde eylem araştırmasının zorlukları”. Daha sonra alt temalar tümevarımsal kodlama ile veriden elde edilmiştir.

Araştırmanın sonuçları hizmet öncesi öğretmen eğitiminde eylem araştırmasının öğretmen adayları için sağladığı birçok faydanın olduğunu ve çalışmalarda yaygın olarak vurgulanan faydaların beş alt tema altında verilebileceği görülmüştür. Bu alt temalar şu şekildedir: eleştirel derinlemesine düşünme, öğretmen kimliğinin (yeniden) inşası, öğretim faaliyetine öğrencinin aktif katılımı, iş birliği ve araştırmanın (yeniden) kavramsallaştırılması. İncelenen araştırmalarda, eylem araştırmasına katılımın ve yapılan eylem araştırmalarını okumanın, öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretim ile ilgili düşüncelerini tekrar gözden geçirmesi, daha derinlemesine ve eleştirel bir bakış açısıyla incelemesini sağladığı görülmüştür. Aynı zamanda öğretmenlerin sınıflarında ve okullarında değişim yaratabileceklerini, kendi sorunlarını çözebileceklerini ve araştırma yapabileceklerini fark etmelerini sağlayarak öğretmen adaylarının profesyonel kimliklerini yeniden yapılandırmaya olanak sağladığı belirlenmiştir. Buna ek olarak, incelenen araştırmalar, eylem araştırmasına katılmanın öğretmen adaylarının öğrencilerin ihtiyaçları ve ilgileri konusunda farkındalıklarını artırabileceğini, öğrencileri öğretimin faaliyetinin aktif katılımcıları olarak görmelerine yardımcı olabileceğini de göstermiştir. Ayrıca, öğretmen adayları, eylem araştırmalarına katılarak veya yapılan çalışmaları okuyarak araştırma ve iş birliğinin mesleki gelişimlerinin ayrılmaz bir parçası olduğunu görmeye başlamışlardır.

Analizler ikinci ana temayla yani “hizmet öncesi öğretmen eğitiminde eylem araştırmasının zorlukları” ile ilgili dört alt temanın olduğunu göstermiştir. Bunlar şu şekildedir: öğretmenlik uygulaması dersi kısıtlılıkları, değerlendirme talepleri, ortaklar arasındaki zayıf iletişim ve zaman kısıtlamaları. İncelenen çalışmalar, eylem araştırmasının öğretmen adaylarına, mezun olmak için

tamamlamaları gereken tek seferlik bir projeden ziyade mesleki gelişimleri için sürekli kullanabilecekleri önemli bir araç olarak tanıtılması gerektiğini göstermektedir. Çalışmalar, ayrıca öğretmenlik uygulaması dersi bağlamında yapılan eylem araştırmalarında öğretmen adaylarına yapabileceklerinden çok daha fazla iş yüklendiğini, bu durumun öğrencilerde strese sebep olduğunu göstermiştir. Yani ders planlama, yansıtma günlükleri yazma, uygulama öğretmenleri ve üniversite danışmanları ile çalışma, veri toplama, diğer ders gereksinimlerini karşılama vb. gibi birçok sorumlulukları olduğu için bunları zamanında tamamlamakta zorlandıkları belirlenmiştir. Yine öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında yapılan eylem araştırmaları, öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki yetkisinin sınırlı olmasından kaynaklı sorunlar yaşadığını göstermiştir. Özellikle yetkiyi elinde tutan uygulama öğretmenleri olduğu için onların araştırmaya ve iş birliğine olan bakış açıları bazı durumlarda öğretmen adaylarını zor durumda bırakabilmektedir. Buna ek olarak ortaklar arasındaki zayıf iletişimin eylem araştırmasının öğretmen adaylarının mesleki gelişimi üzerindeki etkisini olumsuz yönde etkilediği ortaya konulmuştur. Bu nedenle, özellikle uygulama öğretmenlerini, öğretmen eğitimcilerini ve öğretmen adaylarını içeren üçlü bir işbirlikçi modelde, üretken ve gerçek iş birliğini kolaylaştırmak için tüm ortakların bir araya gelip hassas konular hakkında açıkça konuşabileceği bir iletişim alanı yaratmak oldukça önemlidir.

Eğitimin Vazgeçilmez Parçası Dijital Oyunlar: Lisansüstü Tezlere Ait Bir Sentez Çalışması

Digital Games as an Indispensable Part of Education: A Synthesis of Graduate Thesis

Kevser ARSLAN¹, Fatma COŞTU²

¹*Sorumlu Yazar, Doktora Öğrencisi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye, arslankevser96@gmail.com, (https://orcid.org/0000-0003-0658-7175)*

²*Dr., MEB Zeytinburnu Şehitler Bilim Sanat Merkezi, Türkiye, fatmacostu@gmail.com, (https://orcid.org/0000-0002-7101-6267)*

Geliş Tarihi:01.09.2022

Kabul Tarihi:13.12.2022

ÖZ

Bu çalışmada, Türkiye’de eğitim alanında faydalanılan dijital oyunlara ait 2019-2022 yılları arasında yapılan lisansüstü tez çalışmalarının belirlenen ölçütler doğrultusunda incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma amacına uygun eğitimde yararlanılan 2019-2022 yılları arasındaki dijital oyunlara ait tezlere erişilmiş ve tezlerin her biri belirlenen ölçütler bağlamında değerlendirilerek, çalışma kapsamına 67 ulusal tez dahil edilmiştir. Çalışma kapsamına alınan tezler bir sentez çalışması çerçevesinde yürütülerek objektif bir bakış açısıyla irdelenmiştir. Çalışmalarda oyun bağımlılığı, başarı, tutum temalarına yoğunlaşmış olduğu tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen tez çalışmalarının çoğunlukla, deneysel desenle yürütüldüğü ve çalışma grubunun ortaokul öğrencileri olarak belirlendiği ortaya konulmuştur. Tezlerde nicel veri toplama aracı olarak oyun bağımlılığı ölçeği ve akademik başarı testi; nitel veri toplama aracı olarak ise görüşmelerden yararlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Veri analiz yöntemlerinden en fazla betimsel analiz, t-testi, ANOVA testi ve içerik analizlerinin tercih edildiği belirlenmiştir. Çalışma sonuçları baz alındığında; oyun bağımlılığı ve dijital oyun oynama ile birçok değişken arasında ilişkinin var olduğu, dijital oyunların akademik başarı, tutum ve görüşler üzerinde olumlu etki yarattığı yargılarına ulaşılmıştır. Çalışma doğrultusunda eğitimde dijital oyunların kullanılmasına yönelik araştırmacılara, eğitimcilere ve ebeveynlere ait önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler:Eğitim, teknoloji, dijitalleşme, dijital oyunlar, lisansüstü tezler, sentez çalışması.

ABSTRACT

In this study, it is aimed to examine the postgraduate thesis studies on digital games used in the field of education in Turkey between the years 2019-2022 in accordance with the determined criteria. The theses of digital games between the years 2019-2022, which were used in education suitable for the purpose of the study, were accessed and each of the theses was evaluated in the context of the determined criteria, and 67 national theses were included in the scope of the study. The theses included in the study were carried out within the framework of a synthesis study and examined from an objective point of view. It has been determined that the studies focus on the themes of game addiction, success, and attitude. It was revealed that the thesis studies carried out were mostly carried out with an experimental design and the study group was determined as secondary school students. Game addiction scale and academic achievement test as quantitative data collection tools in theses; it was concluded that interviews were used as a qualitative data collection tool. It was determined that descriptive analysis, t-test, ANOVA test and content analysis were the most preferred data analysis methods. Based on the study results; It has been

concluded that there is a relationship between game addiction and digital game playing and many variables, and that digital games have a positive effect on academic achievement, attitudes and opinions. In line with the study, suggestions were made to researchers, educators and parents regarding the use of digital games in education.

Keywords: Education, technology, digitalization, digital games, postgraduate theses, synthesis work.

GİRİŞ

Hızla gelişim kaydeden ve ilerleme gösteren teknolojiyle birlikte, her alanda dijitalleşme yoluna gidilmesi bir gereksinim haline gelmiştir. Dinamik bir yapıya ve disiplinler arası bir niteliğe sahip olan eğitim de mevcut gelişmelerden derinden etkilenmiş ve etkilenmeye devam etmektedir. Bununla beraber eğitimde dijitalleşme yönelimi her geçen gün artmaktadır, bu yönde birçok değişim ve gelişimler yaşanmaktadır. Eğitimde yaşanan dijitalleşme girişimine ayak uydurma gerekçesiyle öğrenci ve veliler eğitimlerini devam ettirebilmek için dijital araçlara yönelmeye zorunlu kılınmaktadır (Livari, Sharma ve Ventä-Olkkonen, 2020). Eğitimde değer kazanan dijitalleşme ortamlarında yararlanılan dijital araç ve materyallerin kullanılması, dijitalleşme sürecinde katalizör görevi görmektedir.

Dijitalleşme sürecinden etkilenen alanların başında gelen eğitimde, dijitalleşmeyle birlikte yararlanılan araçlardan biri ise dijital oyunlardır. Dijital oyunlar, K-12 eğitiminde kullanılabilecek en popüler ve etkili araçlardan biri olarak öne çıkmaktadır (Riopel, Nenciovici, Potvin, Chastenay, Charland, Sarrasin ve Masson, 2020). Gelişen teknoloji sonucu ortaya çıkan araç ve gereçler, oyuncularla veya sokaklarda farklı biçimlerde oynanan oyunların tersine dijital ortamlara dayalı oyunlara yerini bırakmıştır. Dijital oyunlar, dijital yerli olarak tanımlanan yeni nesil bireylerin ilgi odağına yerleşmiş (Demir ve Hazar, 2018) ve farklı bir boyut kazanmıştır. Dijital yerliler olarak ifade edilen bireylerin geleneksel oyunları tercih etmeyerek dijital oyunlara yönelmesi, dijital oyunlara geçiş sürecinin hızlanmasında rol oynamıştır (Demir ve Bozkurt, 2019; Gündoğdu, 2019). Günümüz bireylerinin temel yaşam aktiviteleri haline gelerek, eğlence ve serbest zamanlarında yer edinmiştir (Demir ve Cicioğlu, 2019). Dijital oyunların her yaşa hitap etmesi özellikle çocuk ve gençler tarafından ilgi çekici bulunması, giderek artan popülerlik sürecini hızlandırmıştır (Toh ve Lim, 2021). Dijital oyunların var olan ilgi çekiciliği sadece yaygın bir fenomen olmasının yanı sıra aynı zamanda dijital nesil öğrenenlerimizin açısından tanımlayıcı bir özellik haline gelmektedir (Li, Tay ve Pustaka, 2020). Beklenen bir şekilde, dijital oyunların eğitimde hızla geniş bir alana yayılım göstermesi şaşırtıcı olmamıştır (Sykes, 2018).

Her yaş grubu arasında popülerlik kazanan dijital oyunların çocukların gelişimine olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir (Talan ve Kalıncara, 2020). Eğitim amaçlı tasarlanan dijital oyunlar ile farklı öğrenme stilleri ve davranışlarına sahip bireylerle etkileşim kurma fırsatı oluşturulabilmektedir. Ayrıca resmi ve gayri resmi öğrenme ortamlarının tümünde, hem bire bir hemde grup eşliğinde nitelikli öğrenme sağlanabilmektedir (Turner, Johnston, Kebritchi, Evans ve Heflich, 2018). Öğrenme sürecine etkin bir biçimde entegre edilebilen dijital oyunlar; aktarılan bilgilerin anlamlı öğrenilmesi ve bireyselleştirilmiş sınıf öğrenimi deneyimlerinin kolaylaştırması noktasında etkili bir mekanizma sunabilir (Sykes, 2018). Bireylere fiziksel, sosyal, bilişsel, psikolojik gibi birçok açıdan katkı oluşturarak; sorumluluk alan, öz güvenli, girişken, cesaretli, kendinin farkına varan, başarılı bireyler yetiştirilmesine yardımcı olmaktadır (Gündoğdu, 2021). Dijital oyunlar öğrenme yollarını yeniden şekillendirerek, daha çekici bir öğrenme modu sağlama ve daha derin öğrenmeyi teşvik etme gücü sağlayabilmektedir (Li, vd., 2020). Stratejik düşünme, doğru ve aktif karar oluşturma, sorunları çözüme ulaştırma gibi bilişsel gelişim noktasında öğrenme sürecine pek çok faydalar sağlamaktadır (Hazar ve Hazar, 2017). Akıl yürütme, eleştirel düşünme ve kalıcılığın sağlanması gibi bilişsel hedefler üzerinde de olumlu etkisi olduğu ifade edilebilmektedir (Granic ve Lobel, 2013; Sykes ve Reinhardt, 2012).

Dijital oyunlarla duyuşsal öğrenme süreçlerine odaklanıldığından, öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonların arttırıldığı, derse katılımlarının aktifleştirildiği belirtilmektedir (Sarı ve Altun, 2016). Öğrencilerin duygusal deneyimleri olumlu yönde gelişim sağlamaktadır (Granic, Lobel ve Engels, 2014). Öğrenmeyi devamlı kılarak, eğlenerek ve zevk alarak problem çözme yeteneği kazandırabilmektedir (Gee, 2009). Bireylere yaparak ve yaşayarak öğrenme imkânı sunmanının yanında, onların keşfederek öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Yapararak yaşayarak öğrenme fırsatı tanımaktadır (Baek, 2010; Kirriemuir, 2002). Bireylerin el göz koordinasyonlarını ve psikomotor becerilerini geliştirdiği bununla beraber akademik başarılarını da arttırdığı ortaya konulmuştur (Lin ve Hou, 2015). Kişiselleştirilmiş anında geri bildirim ve sonuçların görselleştirilmesi açısından da önemli unsurlara sahiptir (Gomes, Falcão ve Tedesco, 2018). Dijital oyunların öğrenci deneyim ve eksiklerine göre bir ölçüt belirleyip yol haritası oluşturduğu, problem çözme becerisine dayalı öğrenmeyi sağladığı ifade edilmektedir (Turner vd., 2018). Öte yandan Aksoy ve Demir (2019) tarafından öğrenme sürecinde dijital oyunlardan yararlanılmasıyla öğretmenlerin ve öğrencilerin yaratıcılıklarının da geliştiğine vurgu yapılmıştır.

Dijital oyunların eğitim sürecinde bireylere kazandırdığı birçok katkısının var olduğu gözler önüne serilmektedir. Ancak dijital oyunların öğrenme etkinliklerine oluşturduğu sayısız avantajların yanı sıra, dezavantajlarının da var olduğu söylenebilir. Gündoğdu (2021) tarafından dijital oyunların fiziki, psikolojik, sosyolojik, dijital bağımlılık vb. yönlerden bireyler üzerinde olumsuz etkilerinin olabileceği belirtilmektedir. Bireylerin çeşitli faktörlere bağlı olarak dijital oyunları kontrol dışı oynamaları bahsi geçen olumsuz etkilerin oluşmasında gerekçe olarak gösterilebilmektedir. Dijital oyunlar; agresif olmaya, bağımlılığa ve anti-sosyal davranışların oluşmasına neden olabilmektedir (Sandford ve Williamson, 2005). Gerçekleştirilen bir çalışmada dijital oyunların eğitimde var olabilecek avantajlarına karşın dezavantajlarının da olduğuna işaret edilmiştir. Bazı öğrenciler açısından tehdit edici rekabet ortamı oluşturabilmesi, oyunu beceremeyecek öğrencilerin motivasyon kaybı yaşayabilmesi, işbirliği eksikliği yaşayan öğrencilerin başarısız olabilmesi, öğrenme stillerinin uyumsuzluk yaratabilmesi gibi dezavantajlarının olabileceği öne çıkarılmıştır (Bigdeli ve Kaufman, 2017). Diğer yandan, öğrencilerin derste sürekli oyun oynanması onları sıkabileceğinden (Arslan ve Yıldırım, 2021), buna bağlı olarak da öğretmenlerin sınıf yönetiminde birtakım problemlerle karşılaşabileceği ifade edilmektedir.

Dijital oyunların eğitim alanına sağlayabileceği avantajlar ve oluşturabileceği dezavantajların bir arada bulunması, dijital oyunların eğitimde kullanımına dair bazısı ruşaretlerini zihinlerde oluşturabilmektedir. Bu bağlamda gerçekleştirilebilecek bir sentez çalışması sonucunda elde edilen verilerin, eğitim alanında özne görevi görmekte olan bireylere yol gösterici olabilmesi beklenmektedir. Dijital oyunlara yönelik derin bir anlayış geliştirmek, dijital oyunlara yönelik deneyimler kazandırmak ve eğitimci bir bakış açısı oluşturmak açısından sentez çalışması kıymetli olabilir. Dijital oyunların eğitimde kullanımının olumlu ve olumsuz yönlerinin açığa çıkarılması ve belirli bir çerçeve çizilerek dijital oyuna dair farklı perspektifler kazandırılması çalışma çıktıları arasında sayılabilmektedir. Dijital oyunların günümüzde ve gelecekte eğitim alanında etkisini her anlamda sürdürebilecek olma düşüncesi yapılacak bir çalışmanın alan eğitimine sağlayacağı katkıyı ön plana çıkarmaktadır. Dijital oyunu sınıfa getirmek isteyen eğitimcilere, ev ortamında yararlanmak isteyen ebeveynlere, bu konuya dönük araştırma yapacak araştırmacılara büyük oranda rehber konumda bir çalışma olabileceği düşünülmektedir. Öte yandan alan yazında destek sağlayabilecek bir veri kaynağı oluşturacağı aşikârdır. Tüm bunlardan hareketle eğitimde dijital oyunlara yönelik gerçekleştirilecek bir sentez araştırmasının, dijital oyunların sahip olduğu dinamik yapısını net bir biçimde ortaya koyması öngörülmektedir. Çalışmanın amacı beklenen hedefler doğrultusunda oluşturulmuş ve belirlenen araştırma soruları bağlamında cevap aranmaya gayret gösterilmiştir. Bu çalışmada, ülkemizde eğitim alanında dijital oyunları temel alan ve 2019-2022 yılları arasında yapılan lisansüstü tez çalışmalarının belirlenen ölçütler doğrultusunda incelenmesi

amaçlanmıştır.Çalışma amacından hareketle oluşturulan aşağıdakiaraştırmasorularına cevap aranmıştır.

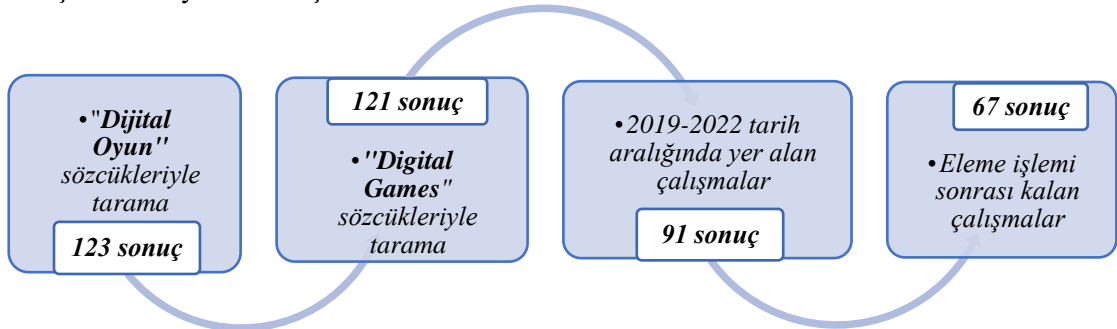
1. Lisansüstü tez çalışmaları hangi üniversite ve üniversiteler kapsamında gerçekleştirilmiştir?
2. Lisansüstü tez çalışmaları hangi konulara dönük olarak gerçekleştirilmiştir?
3. Lisansüstü tez çalışmalarında hangi araştırma yöntemi tercih edilmiştir?
4. Lisansüstü tez çalışmalarında hangi çalışma grubu veya örneklem grubu tercih edilmiştir?
5. Lisansüstü tez çalışmalarında hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?
6. Lisansüstü tez çalışmalarında hangi veri analizi yöntemleri kullanılmıştır?
7. Lisansüstü tez çalışmalarında elde edilen genel sonuçlar nasıldır?

YÖNTEM

Bu araştırma, eğitimde yararlanılan dijital oyunlara yönelik olarak yazılmış olan lisansüstü tezlerin sentezlemesini amaçlayan nitel araştırma yaklaşıma dayalı yürütülen bir sentez çalışmasıdır. Sentez çalışmaları, belirlenen konu alanına dönük alan yazında gerçekleştirilen çalışmaları toplama, analiz etme ve yeni bulgular ortaya koyma amacı taşıyan sistematik bir yaklaşım biçimi olarak ifade edilebilmektedir (Brown, 2017; Çalık ve Sözbilir, 2014; Dinçer, 2018; Polat ve Ay, 2016).

2.1. Verilerin Toplanması

Çalışmanın bu aşamasında öncelikle genel anlamda tezlere erişilebilecek Google Akademik, YÖK Ulusal Tez Merkezi, Proquest veri tabanları taranmıştır. Taramalar 2021 yılı Eylül ayında başlatılmış ve 2022 yılı Ağustos ayında tamamlanmıştır. Genel tarama sonrasında, yeterli sayıda araştırma olduğu tespit edilerek, belirlenen konu bazında sentez çalışması yapılması uygun görülmüştür. Eğitim sürecinde yararlanılan dijital oyunlara yönelik tez çalışmalarına bire bir erişilmesi adına derinlemesine inceleme başlatılmıştır. Gerçekleştirilen incelemeler sonrasında bazı tez çalışmalarında dijital oyuna yönelik özele inilirken; bazı çalışmalarda ise daha genel başlıklar ve anahtar sözcüklerden yararlanıldığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda arama yapılacak anahtar sözcüklere karar verilmiştir. Bu bağlamda derinlemesine tarama aşaması için anahtar sözcükler belirlenmiştir. “*Dijital Oyun*” ve İngilizce karşılığı “*Digital Games*” sözcükleriyle tarama işlemi yapılmıştır. Belirlenen anahtar kelimeler yazılarak ve “*Eğitim ve Öğretim = Educationand Training*” konu alanı seçilerek sonuçlar tekrardan incelenmiştir. Sonraki süreçte incelenen çalışmalar doğrultusunda, dâhil etme ve dışlama ölçütleri oluşturulmuştur. Çalışmada takip edilen tarama basamaklarında ulaşılan çalışma sayılarına Şekil 1’de yer verilmiştir.

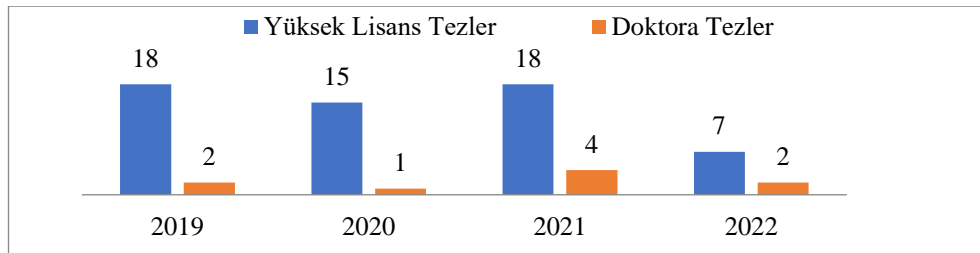


Şekil 1. Araştırmada Takip Edilen Tarama Basamakları ve Ulaşılan Çalışma Sayıları

Şekil 1 incelendiğinde, takip edilen tarama basamakları sürecinde ulaşılan çalışmaların sayıları ayrıntılı olarak görülmektedir. İlk olarak çalışmaların 2019-2022 yılları arasında yapılan eğitimde yararlanılan dijital oyun tez çalışmaları olması dikkate alınmıştır. Belirlenen yılları kapsayan 91 tez çalışması olduğuanlaşılmıştır. Sonraki aşamada, çalışmaların her biri içerik bazında incelenerek bazı çalışmalar kapsam dışı tutularak eleme işlemi

tamamlanmıştır. Eleme işlemi sonrasında geriye analiz işlemine dahil edilmesi uygun görülen 67 tez çalışması kalmıştır. Eleme işleminin ilk aşamasında, makale yazarları tezlerin eğitim alanı kapsamında olmasını önemli bir kriter olarak göz önüne almışlardır. Eğitim alanında taranan fakat öğretim veya eğitim kapsamına uzak çalışmalar en başından çıkarılmıştır. Bunlar; sağlık bilimleri ve bazı psikoloji alanları (eğitim bilimleri hariç), resim-iş, enformatik bilim alanlarına, eğitim dışı sosyal medyaya dönük çalışmalar olarak sıralanabilir. Çalışmaların doğrudan eğitim odaklı olması istenmiş ve bu istek doğrultusunda temelde eğitim çıktılarını test etmesi dikkate alınmıştır. Dolayısıyla, makale yazarları alan eğitimi uzmanlarının görüşlerine başvuru yaparak bu türde çalışmalarını araştırmanın analiz sürecine katmamışlardır. Akabinde eğitime dönük ancak dijital oyunlar çerçevesinden uzak çalışmalar belirlenerek derinlemesine irdelenmiştir. Tez içeriğinde dijital oyun olmayan ancak dijital oyuna ait verilere yer veren ve dijital oyunun alt kategoride yer aldığı çalışmalar analiz sürecinin dışarısında tutulmuştur. İnternet bağımlılığını veya teknoloji bağımlılığını konu alan çalışmalar bunlara örnek olarak verilebilir. Tez çalışmalarında aslında temelde internet bağımlılığı ve buna bağlı bazı değişkenleri test edilmiş ancak bulguların az bir kısmında ve bazı kategorilerde dijital oyunlara yer verilmiştir. Yani kısaca dijital oyunların çalışma odağında uzak olan internet ve teknoloji bağımlılığına ait bazı çalışmalar analiz edilmemiştir. Web 2.0 araçlarının yararlandığı bazı çalışmaların makale yazarları ve alan eğitimi uzmanlarının ortak kararlarıyla çalışma kapsamına alınmamasına karar verilmiştir. Bahsi geçen çalışmalarda dijital oyun arka planda kalmış olması veya çalışmanın oldukça küçük bir bölümünde kullanılması gerekçe gösterilmiştir. Tarama esnasında kullanılan anahtar sözcüklere dönük olarak sonuçlarda yer alan EBA odaklı tez çalışmasının uzman görüşleri doğrultusunda analiz edilmemesi uygun görülmüştür. Mevcut çalışmanın dijital oyunlar çerçevesinde gerçekleştirilmemiş olup, EBA’da yer alan dijital içerikli videoların tasarım ilkelerine göre incelenmesi kanıt olarak kullanılmıştır. Dijital videoların incelenmesi odaklı bir tez çalışması olması nedeniyle, analize dahil edilmemesi uygun görülmüştür. Diğer yandan yapay zekaya dönük olan ancak dijital oyunlar adı altında ifade edilen tez çalışması, sentez dışında tutulmuştur. Çalışmada yapay zeka sistemiyle somut oyuncaklar tasarlanmıştır, odakta dijital oyunlara ait bir veriye rastlanmamıştır. Ancak çalışmanın tartışma bölümünde dijital oyunlar ile ilişki kurulması sebebiyle sonuçlarda yer almaktadır. Bu bağlamda araştırmacılar tarafından analiz edilmesi uygun görülmemiştir. Öte yandan örneğin akıl ve zeka temalı kapsam dışında tutulan bir tez çalışmasında, öğretmenlerin akıl zeka oyunlarına ait görüşleri alınmıştır. Yalnızca alınan görüşlerin içeriğinde dijital oyunlara ait veriye öğretmenler tarafından yer verildiği görülmüştür. Dolayısıyla mevcut çalışmanın dijital oyunları ele alma noktasında yetersiz olduğuna karar verilmiştir. Özetle, makale yazarlarının alan eğitimi uzmanlarıyla ortak çalışmasıyla derinlemesine gerçekleştirilen eleme işlemi sonrasında toplamda 23 tez çalışması kapsam dışında tutulmuştur. Ayrıca bir çalışmada erişim sağlanamaması dolayısıyla analiz dışında tutulmuştur. Tamamlanan eleme işlemi sonrasında geriye kalan 67 çalışma analiz edilmeye hazır hale getirilmiştir. Araştırma kapsamında analiz edilecek her bir tez; T1, T2, T3...T68 şeklinde kodlanarak, tez künyelerine ait bilgiler Ek1’de sunulmuştur.

Çalışma kapsamında analiz edilecek lisansüstü tezlerin yıllara göre ve türlere göre dağılımlarına Şekil 2’de yer verilmiştir.



Şekil 2. Çalışma Kapsamına Dâhil Edilen Dijital Oyun Tezlerinin Yıllara ve Türlerine Göre Dağılımları

Şekil 2 incelendiğinde, son dört yılda eğitimde dijital oyun kullanımına yönelik olarak lisansüstü tezlerin yıllara ve türlere göre dağılımları görülmektedir. 2019 yılında yalnızca 18 tane yüksek lisans tezi bulunmasına karşın 2 doktora tezi bulunmaktadır. 2020 yılında ise 15 yüksek lisans tezi ve 1 doktora tezi yazıldığı görülmektedir. 2021 yılında 18 yüksek lisans tezi ve 4 doktora tezi yer aldığı anlaşılmaktadır. 2022 yılında da çalışma kapsamına dâhil edilen 10 çalışmadan 7'si yüksek lisans tezi, 2'si ise doktora tezidir.

2.2. Veri Analizi

Çalışma kapsamında değerlendirilmek üzere belirlenen tez çalışmalarının tümü analiz edilme işlemine geçilmeden araştırmacılar tarafından okunarak incelenmiştir. İlk aşamada gerçekleştirilen inceleme sonrasında tezlerin temelde hangi kod ve temalar altında toplanabileceğine karar verilmiştir. Belirlenen çalışmalar gözden geçirilerek kodlama oluşturulmuştur. Her bir çalışmanın amacı, süreci, yöntemi, analiz metotları ve sonuçları takip edilmiştir. İncelenen çalışmalar doğrultusunda her birini kapsayan kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kod şablonu baz alınarak, tema ve kodlar detaylandırılmıştır. Çalışmalar, birincil kodların uyumlulukları ve uygulanabilirlikleri doğrultusunda uygun kodlara ve temalara yerleştirme işlemi gerçekleştirilmiştir. Daha sonraki aşamada veri analizinin nitelikli hale getirilmesi adına, çalışmaların kod ve temaları tekrardan bir incelemeden geçirilmiştir. Bu inceleme sürecinde gözden kaçan kod ve temalar düzenlenmiştir (Çalık ve Sözbilir, 2014; Çalık ve Wiyarsi, 2021). Elde edilen verilerin daha anlaşılır olabilmesine olanak sağlanması hedeflenerek, bulgular tablolar ve grafikler halinde sunulmuştur.

Çalışmalar analiz edilirken takip ve karar verme sürecine yönelik bilgiler sırasıyla verilmiştir. Çalışma yöntemleri analiz edilirken, tüm çalışmaların yöntem bilgilerinin verildiği görülmüştür. Analiz edilme sürecinde, çalışmaların değerlendirme ölçütleri lisansüstü eğitim derecesine sahip ve sentez çalışması yapmış olan eğitimi uzmanlarıyla gerçekleştirilen görüşmeler doğrultusunda karar verilmiştir. Tüm değerlendirme ölçütleri alan eğitimi uzmanlarıyla varılan uzlaşma sonucu belirlenmiştir. Ancak tez çalışmalarında var olan bağımlı ve bağımsız değişkenlerin de bir değerlendirme ölçütü olması tartışılmıştır. Bu ölçütün dahil edilmesine ait yapılan fikir alış-verişi sonrasında, amaç ve temalar ölçütünde oldukça benzer veriler olduğu kanısına varılmıştır. Dolayısıyla da bağımlı ve bağımsız değişkenler ölçütünün ayrıca incelenmemesi konusunda fikir birliğine ulaşılmıştır. Diğer yandan çalışmaların genelinin değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlaması ve az sayıda uygulamaya dayalı çalışma olması gerekçesiyle de, uygulama süreleri ölçütüne bakılmaması uygun görülmüştür. Çalışma kapsamında belirlenen ölçütler baz alınarak belirlenen tezlerin analiz edilme süreçlerine aşama aşamaya verilmiştir.

1) Tez çalışmalarının hangi üniversitede gerçekleştirildiği incelenerek, uygun bir grafik oluşturularak bulgularda sunulmuştur.

2) Tez çalışmalarının amaçları incelenerek, her bir amaç doğrultusunda öne çıkan temalar belirlenerek sentez işlemi tamamlanmıştır ve tablolara sunulmuştur.

3) Çalışmalar temelde nitel, nicel ve karma desenler olarak ayrıştırılmıştır ve tezlerde belirtilen yöntemler uygun temaya yerleştirilmiştir. Bazı çalışmalar iki yöntem ifade edilmiştir. Örneğin ölçek geliştirme ve tarama olarak her ikisinin belirtildiği çalışmalar iki farklı tema altına da yerleştirilmiştir. Ancak bazı çalışmalarda ölçek geliştirme işlemi olmasına karşın yöntemde belirtilmemiş ise ölçek geliştirme çalışması başlığına eklenmemiştir. Bazı çalışmalar ise karma desen olarak belirtilmesine karşın hangi türü olduğuna değinilmemiştir. Bu tür çalışmalarda ise uygulama biçimine yönelik yapılan açıklamalar ile uygun karma desene dâhil edilmiştir. Yalnızca tarama olarak belirtilen çalışmalar ise genel tarama temasına dâhil edilmiştir. Benzer biçimde devam eden süreçle her bir tez çalışmasının yöntemi analiz edilerek, sentez işlemi tamamlanmıştır.

4)Tez çalışmalarının gerçekleştirildiği örneklem ve çalışma grubu analizleri gerçekleştirilirken, okul kademeleri düzeyleri dikkate alınarak temalar oluşturulmuştur ve çalışmalar uygun başlık altına alınmıştır. Bazı çalışmalar birden fazla çalışma grubuna dönük olarak gerçekleştirilmesi nedeniyle birden fazla başlık altına yerleştirilmiştir. Örneğin bir çalışma hem 6. sınıf hem 7.sınıf grubuna hitap etmiş ise her iki başlık altına da yerleştirilme gereksinimi duyulmuştur. Diğer kategorisine ise karar verilen temalara yerleştirilemeyen dijital oyun izleyicileri, öğretim görevlisi ve hem ortaokul hem lise düzeyi gibi geniş çalışma grupları dâhil edilmiştir.

5)Tez çalışmalarınırdelendiğindeveri toplama araçlarının, nitel veri toplama araçları ve nicel veri toplama araçları biçimde iki ana başlıkta kategorize edilmesine karar verilmiştir. Fen bilimleri, Türkçe, sosyal bilgiler gibi başarı ölçen testler akademik başarı testi başlığına; doküman incelemesi ve oyun incelemesine dayalı olan çalışmalar diğer başlığına; fen bilimleri, hayat bilgisi, sosyal bilgiler dersi tutumuna dönük ölçme araçlar, bilgisayar, sosyal medya vb.ölçme araçları. tutum ölçekleri başlığına; oyun, ders vb. yönelik olan motivasyon ölçekleri motivasyon ölçekleri başlığına; farklı seviye öğrencilere yönelik uygulanan dijital oyun, sosyal medya, internet, bilgisayar veya akıllı telefon gibi bağımlılık ölçekleri bağımlılık ölçekleri başlığına; görüşmelerin tümü (yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, odak grup... vb) görüşme başlığına yerleştirilmiştir. Ayrıca katılımcılar ile ilgili bilgi toplanılan tüm demografik formlar kişisel bilgi başlığı altında toplanmıştır. Çalışmalarda kullanılan uygun başlığa yerleştirilemeyen bazı ölçekler diğer başlığı altında toplanmıştır. Bulgular bölümünde diğer ölçek türlerine ait örnekler dipnot biçiminde belirtilmiştir.

6)Tez çalışmalarının veri analiz yöntemleri sentez işlemine tabi tutulurken, analiz işlemini kolaylaştırmak adına benzer biçimde nicel veri analizi veya nitel veri analizi başlıkları altında kategorize edilmiştir. İçerik analizleri ve/veya betimsel analizleri esas alan tezler nitel veri analizi başlığı altında; istatistik analizleri esas alan tezler ise nicel veri analizi başlığı altında toplanmıştır. Bazı veri analizi yöntemleri ise diğer kategorisi altında toplanmıştır ve bu kategoride yer alan analiz örneklerine dipnot biçiminde yer verilmiştir.

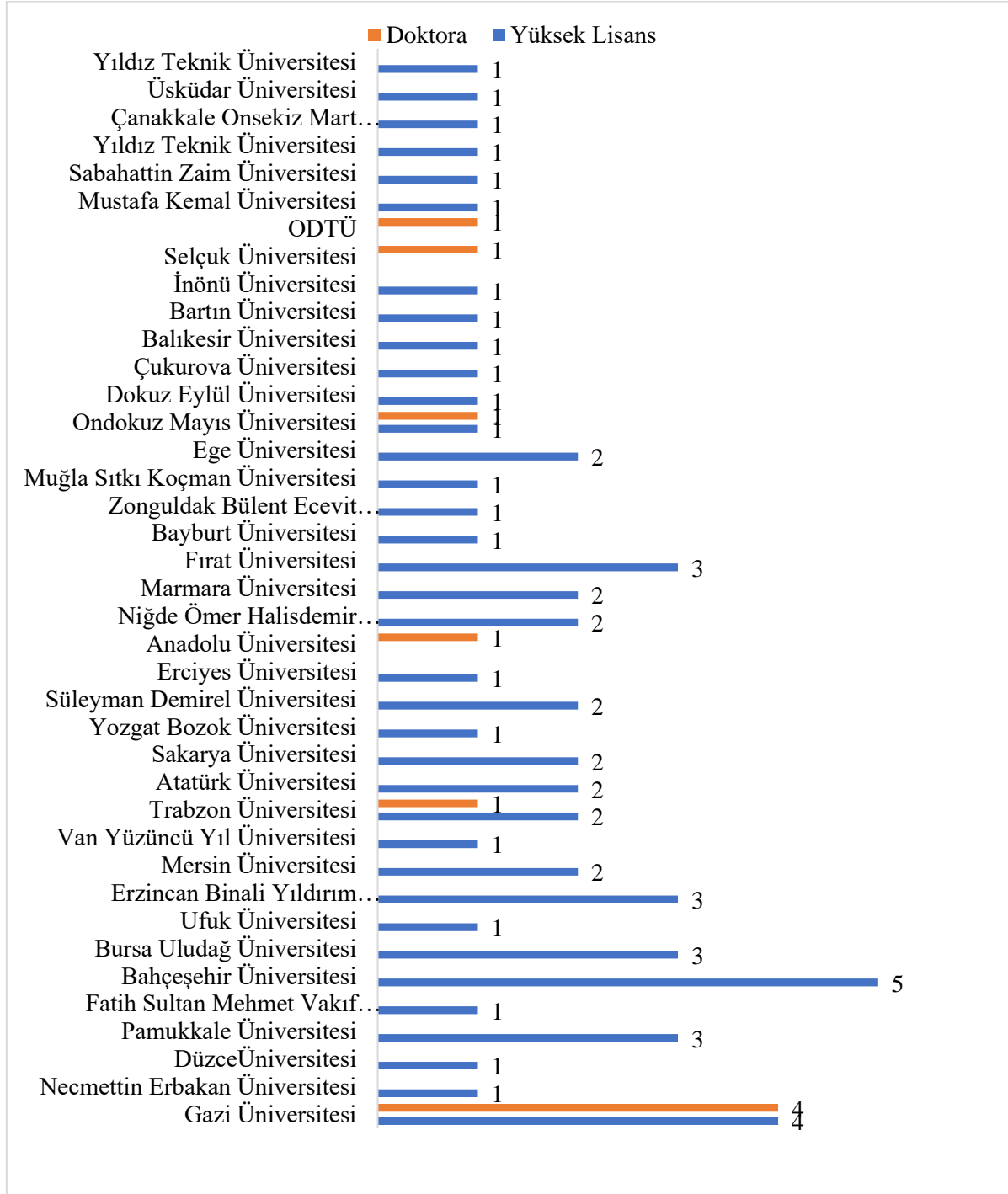
7)Tez çalışmalarında ulaşılan sonuçlar temel alınarak incelemeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmalarda birden fazla sonuca ulaşılmış olduğu görülmüştür. Ancak veri analizi sürecinde, çalışmalarda ulaşılan temel sonuçlar dikkate alınarak sentez işlemi yapılmıştır. Örneğin dijital oyun bağımlılığı ile sosyal medya arasındaki ilişkinin yanında, cinsiyet gibi değişkenlere de bakılıp sonuçlar bölümünde yer verilen çalışmalarda, alt sonuç olarak belirtilebilen cinsiyet değişkeni sonucu tabloya dâhil edilmemiştir. Bu şekilde her bir tez çalışmasının sonuçları irdelenerek tablolar halinde sunulmuştur. Sonuçlar özet bölümünde alınmış olsa da çalışma içerikleri incelenmiştir.

2.3. Araştırma Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırma geçerliliğinin ve güvenirliliğinin sağlanması amacıyla çalışmalara erişme,değerlendirme dahil etme ve veri analizi süreçleri titizlikle tamamlanmıştır. Özellikle analiz sürecinde, kod ve tema kontrolleri yinelenerek tutarlılığı sağlanmıştır. Ayrıca alan eğitim uzmanlarıyla belirlenen zaman aralıklarında gerçekleştirilen görüşmelerle, analiz süreci teyit edilerek ilerletilmiştir. İki farklı uzman araştırmacı tarafından rastgele seçilen 10 tez çalışması bireysel olarak incelenmiştir. Araştırmacılar arasında %95 oranında yüksek bir uyumun var olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sentez çalışmasının her bir aşaması; ilk aşama olan çalışmaların karar verilmesinden itibaren verilerin yorumlanması da dâhil lisansüstü eğitim derecesine sahip daha önceden bu çalışmaya benzer şekilde sentez çalışması gerçekleştirenalan eğitim uzmanlarının kontrolünde tamamlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde belirlenen amaç çerçevesinde incelenen tez çalışmalarına ait ulaşılan bulgular, oluşturulan şekiller ve tablolar aracılığıyla sunulmuştur. Eğitim alanında faydalanılan dijital oyunlara ait yapılan lisansüstü tezlerin gerçekleştirilen üniversitelere göre dağılımına Şekil 3'te yer verilmiştir.



Şekil 3. "Dijital Oyun" Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Şekil 3 incelendiğinde, dijital oyunlara ait tezlerin gerçekleştirildiği üniversitelere göre dağılımları görülmektedir. Tez çalışmalarının hem doktora tez hem de yüksek lisans tezi bakımından en fazla Gazi Üniversitesi’nde gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Bunu takiben ise Bahçeşehir, Pamukkale, Erzincan, Uludağ ve Fırat Üniversitesi’nde dijital oyun tezlerinin yazıldığı görülmektedir. Bununla birlikte Atatürk Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Trabzon Üniversitesi, Ömer Halis Demir Üniversitesi de dijital oyun konulu tezlerin gerçekleştirildiği üniversiteler arasında yer almaktadır.

Eğitim alanında faydalanan dijital oyunlara ait yapılan lisansüstü tezlerin çalışma konularına göre dağılımlarına Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. “Dijital Oyun” Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Çalışma KonularınaGöre Dağılımları

Çalışma Konularına	Ulusal Tez Türü		
	Yüksek Lisans	Doktora	Frekans
Dijital Oyun Bağımlılığı	T1,T2,T3,T7,T10,T14,T21,T23,T26,T32,T34,T35,T39,T51,T52,T54,T58,T59,T62,T63,T64	T53	22
AkademikBaşarı Etki	T12,T15,T17,T23,T28,T31,T33,T37,T50,T51,T56,T57,T63,T67	-	14
Tutum Etki	T12,T13,T17,T28,T31,T37,T53,T67	T60	9
Görüş Belirleme	T9,T13,T40,T41,T46	-	5
Matematiksel Beceri/ Kavram Gelişim	T4,T28,T42	T8	4
Bilimsel Düşünme, Yaratıcı ve Gelişim	T23,T37,T38	T16	4
Motivasyon Etki	T33,T50,T51,T56	-	4
KavramÖğretimi	T41	T16,T24	3
Sosyal Medya Bağımlılığı	T2,T39,T63	-	3
Siber Aylaklık	T1,T5	-	2
Akıllı Telefon/İnternetBağımlılığı	T2,T39	-	2
Benlik Saygısı	T5,T35	-	2
Ebeveyn Rehberlik	T3,T14	-	2
Türkçe Öğrenimi	T9,T33	-	2
Sosyal Beceri Kazanımı	T11,T21	-	2
Kalıcılığı Etki	T12,T17,T56	-	2
Analitik/Eleştirel Düşünme	T15,T41	-	2
Psikolojik Sağlık	T26,T35	-	2
Diğer	T2,T3,T4,T5,T7,T9,T10,T11,T14,T15,T20,T22,T25,T26,T27,T29,T34,T35,T38,,T40,T43,T44,T47,T49,T55,T57,T58,T59,T61,T62T65,T66	T6,T8,T16,T19,T30,T45,T48,T60	40

*Diğer (covid-19 pandemi, konuşma kaygıları, öğretimsel nitelikleri,yalnızlık,dijital oyun oynama motivasyonu,fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu,matematiği sevme düzeyleri,sosyaleğilimleri,oyunlardanyararlanma,sosyal yeterlilik,yaşantsal kaçınma ve yalnızlık,dijital oyun destekli sosyal beceri,ölçekgeliştirme,algoritmikdüşünme,problem çözme beceri,yaratıcıdüşünme,argümantasyon odaklı eğitsel oyun,argümantasyon becerilerinin gelişimi,güvenlik kurallarına uyma beceri,dijital oyun tasarım element ihtiyaç ve tercihi,ingilizce sözcük öğretimi,bilişsel ve duyuşsal,kazanımlar,bilinçli farkındalık düzeyleri,oyunalgı,tarihöğretimi,oyun geliştirme/tasarlama,duygusalzeka,sosyal destek, STEM alanlarına ilgi düzeyleri,oyun oynama alışkanlık,görsel algı gelişimi,ebeveynlerin dijital oyun rehberlik,mesleki gelişim,teknolojientegrasyonu,oyun beceri, davranış/bilişsel hata, sosyal duygusal öğrenme becerileri..vb).

Tablo 1 incelendiğinde, dijital oyunlara ait lisansüstü tezlerin çalışma konularına göre dağılımları görülmektedir. Tez çalışmalarının en fazla dijital oyun bağımlılığı konusu üzerine yoğunlaşmış olduğu anlaşılmaktadır. Bunu takiben çalışmaların; akademik başarıya, tutuma, matematiksel becerilere, motivasyona, bilimsel düşünme-yaratıcı ve gelişime ve kavram öğretimine etkisinin test edilmesine yönelik olarak yazıldığı görülmektedir. Ayrıca siber aylaklık, benlik saygısı, sosyal medya bağımlılığı, sosyal beceri, psikolojik sağlamlık gibi konulara da yönelen tezlerin olduğu belirlenmiştir.

Eğitim alanında faydalanan dijital oyunlara ait yapılan lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımlarına Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2.“Dijital Oyun” Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımları

Çalışma Yöntemi	Ulusal Tez Türü			
	Yüksek Lisans	Doktora	Frekans	
Nicel Araştırma Yöntemi	Deneysel Desen	T11,T12,T17,T22,T28,T31,T33,T36,T37,T41,T43,T46,T49,T50,T57	T45	16
	İlişkisel Tarama	T1,T2,T3,T7,T14,T21,T23,T26,T32,T34,T35,T39,T54,T55,T58, T62,T63,T67	T6,T60	24
	Betimsel Tarama	T4,T5,T10,T44	-	3
	Korelasyonel	T18,T44,T51,T59	-	1
	Genel Tarama	T40	T6	2
	Ölçme Aracı Geliştirme	T14,T40	-	2
	Kesitsel Tarama	T20	-	1
	Belirtilmemiş	T27,T64	-	1
Nitel Araştırma Yöntemi	Durum Çalışması	T15,T42,T61,T66	T24	5
	Eylem Araştırması	T19,T29	-	2
	Analitik	T9	-	1
	Meta-sentez	T25	-	1
	TGA	T47	T48	2
	Alan Çalışması	T65	-	1
	Doküman analizi	T52	-	1
Karma Araştırma Yöntemi	Açıklayıcı Sıralı Desen	T13,T38,T56	T30	4
	İç içe Karma Desen	T8	-	1
	Yakınsayan paralel	T16	-	1
	Zenginleştirilmiş Desen	-	T53	1

Tablo 2 incelendiğinde, dijital oyunlara ait tezlerin yürütülmüş olduğu araştırma yöntemlerine göre dağılımları görülmektedir. Gerçekleştirilen tez çalışmalarının, nicel araştırma metoduna dayalı olarak en fazla deneysel desenle, devamında isetaramadeseninedayalı olarak yürütülmüş olduğu anlaşılmaktadır. Nitel araştırma metoduna dayalı olarak ise en fazla durum ve eylem araştırmaları ön plana çıkmaktadır. Nitel ve nicel araştırmanın bir arada olduğu karma desenlerinden ise en fazla açıklayıcı karma desenden yararlanıldığı tespit edilmiştir.

Eğitim alanında faydalanılan dijital oyunlara ait yapılan lisansüstü tezlerin araştırma çalışma / örneklem gruplarına göre dağılımlarına Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. “Dijital Oyun” Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Çalışma/Örneklem Grupları Göre Dağılımları

	Çalışma/Örneklem Grubu	Ulusal Tez Türü		
		Yüksek Lisans	Doktora	Frekans
İlköğretim Seviyesi	Okul Öncesi	T11,T34,T37,T40,T43,T44	T8	7
	1.Sınıf	T19	-	1
	2.Sınıf	T55	-	1
	3.Sınıf	T17,T27,T36,T51,T55	-	5
	4. Sınıf	T27,T31,T51,T55,T67	T16,T45	7
Ortaokul Seviyesi	5. Sınıf	T15,T21,T26,T28,T33,T41, T58,T66	T24	9
	6.Sınıf	T7,T12, T15,T21,T26, T50, T58, T66	T24	9
	7.Sınıf	T7,T15, T21, T22,T23, T26,T38, T58, T66	-	9
	8.Sınıf	T2,T7,T21,T23, T26,T35,T56, T58,T66	-	9
	Belirtilmemiş	T5	-	1
Lise Seviyesi	9.Sınıf	T32,T39,T54,T59	-	4
	10.Sınıf	T32, T54, T59	-	3
	11.Sınıf	T32,T39,T54, T59	-	4
	12.Sınıf	T54,T59	-	2
	Belirtilmemiş	T29	-	1
Lisans Seviyesi	Üniversite Öğrencileri	T1,T10,T46,T47,T63,T30	-	6
	Türkçe Öğrenen Öğrenciler	T9	-	1
	Hazırlık Öğrencileri	T20	-	1
Öğretmen ve Aile	Okul Öncesi Ebeveynleri	T3,T14	-	2
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	T13,T61	-	2
	Sınıf Öğretmeni	T13	-	1
	Okul Öncesi Öğretmeni	T65	-	1
	Matematik Öğretmeni	T42,T61	-	2
	Fen Bilimleri Öğretmeni	T46,T61	-	2
	İngilizce Öğretmeni	-	T48	1
	Bilişim Öğretmeni	T61	-	1
Doküman ve Materyal	Dijital Oyunlar	T4	-	1
	Alan Yazın Çalışmaları	T25	-	1
	İnternet Kaynakları	T52	-	1
	Dijital Oyun Yayın İzleyicileri	T18	-	1
Diğer	Öğretim Görevlileri	T20,T46	-	1
	E-Spor Oyuncuları	-	T53	-
	Hafif Düzey Zihinsel Yetersizliğe Sahip Öğrenciler	T57	-	1
	Liselerde Spor Yapan Öğrenciler	-	T60	1

Ortaokullarda Dijital Oyun Oynayan Öğrenciler	T62	-	1
Yaş Aralığı	T64, T49, T6	-	3

Tablo 3 incelendiğinde, dijital oyunlara ait tezlerin üzerinde çalışıldığı çalışma /örneklem gruplarına göre dağılımları görülmektedir. Tez çalışmalarının en fazla ortaokul seviyesinde öğrenciler üzerinde gerçekleştirildiği ortaya konulmuştur. Ortaokul seviyesinden sonra ise, ilkokul ve lise öğrencilerini kapsayan örneklem grubuyla da çalışılmıştır. Okul öncesi öğrencilerine dönük olarak yapılan çalışmaların da var olduğu belirlenmiştir. En az tez üretilen çalışma grubunun ise öğretmenler ve ebeveynlere ait olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca dijital oyunların ve alan yazın çalışmalarının da örneklem olarak incelendiği tez çalışmalarına da rastlanmıştır. Öte yandan hafif düzeyde zihinsel engeli olan bireylere dönük çalışmanın var olduğu görülmektedir.

Eğitim alanında faydalanılan dijital oyunlara ait yapılan lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımına Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. “Dijital Oyun” Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Veri Toplama AraçlarınaGöre Dağılımları

Veri Toplama Araçları	Ulusal Tez Türü		Frekans	
	Yüksek Lisans	Doktora		
Nicel Veri Toplama Araçları	Kişisel Bilgi Formu	T1,T2,T3,T5,T10,T11,T13,T14, T18,T23,T26,T32,T34,T39,T40, T43,T44,T46,T51,T54,T58,T59, T62,T63	T6,T8, T45,T60	28
	Bağımlılık Ölçekleri	T1,T2,T3,T5,T7,T10,T14,T21, T23,T26,T32,T34,T35,T36,T39, T51,T54,T59,T62,T63,T64	T30,T53	23
	Akademik Başarı Testleri	T12,T17,T19,T22,T28,T31, T33,T50,T51,T56,T57,T67	T30,T48	14
	Tutum Ölçekleri	T12,T17,T28,T31,T36,T39,T64	T53, T60	9
	Anket	T20,T27,T41,T63	T48	5
	Bilimsel Beceri Ölçekleri	T37,T38	T16	3
	Motivasyon Ölçekleri	T18, T33,T50,T51,T56	T6	6
	Kavram Testleri	T41	T16	2
	Dijital Oyun Ölçekleri	T3, T13,T14, T40,T44	-	5
	Kalıcılık Testi	T17	-	1
Nitel Veri Toplama Araçları	Diğer Ölçekler	T1, T2, T5, T7, T8,T10,T11, T14,T18,T21,T23,T26,T32,T34, T35,T38,T43,T46,T54,T55,T58, T59,T62,T63,T64	T30,T45, T53, T60	29
	Görüşme	T12,T13,T15,T19,T29,T37,T40, T42,T47,T56,T57,T61, T65,T66	T24,T30,T 48,T53	9
	Gözlem/ Alan Notları	T15,T19,T29,T47,T49, T61	T8	7
	Rubrikler	T42	T30	2
	Video ve Ses Kayıtları	T61	T8	2
	Fotoğraf /Resim Kartları	T61	T8,T16	3
	Günlükler	T19	-	1
	Öğrenci Çizimleri	T19	-	1

Diğer	T4,T8,T11,T25,T29,T57	T16,T48	8
Alan Yazın/ Doküman	T47,T52	-	2

*Diğer (STEM alanlarına ilgi ölçeği, çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği, duygusal zekâ ölçeği, oyun akış ölçeği, öz yeterlik ölçeği, akademik erteleme, konuşma kaygısı ölçeği, sosyal beceri ölçeği, sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme ölçeği, yaşantısal kaçınma ölçeği, matematiği sevmeye ölçeği, sosyal eğilimler ölçeği, benlik saygısı ölçeği, eğitim ortamlarında siber aylıklık, program değerlendirme anketi oyunsallık ölçeği, ergen gelecek beklentileri ölçeği, spora öğretmen değerlendirme formu, yönelik tutum ölçeği, ders planları, düşünme senaryoları argümantasyon testleri, BEP, farkındalık görsel algı testi, web tabanlı eğitim materyali değerlendirme ölçeği, yaratıcı düşünce testi, bilişsel, hatalar ölçeği, yalnızlık ölçeği ve internet ebeveynlik stilleri. ... vb.)

Tablo 4 incelendiğinde, dijital oyunlara ait tezlerde kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımları görülmektedir. Tezlerde en fazla kişisel bilgi formu, bağımlılık ölçekleri, başarı ve tutum testleri, anket gibi nicel veri toplama araçlarından yararlanıldığı anlaşılmaktadır. En nicel veri toplama aracı olarak ise kalıcılık ve kavram testlerinin kullanıldığı belirlenmektedir. Nitel olarak değerlendirilen veri toplama araçlarından en fazla görüşme ve gözlemlerden; en az ise rubrik, ses kayıtları, kartlardan faydalanıldığı belirlenmiştir.

Eğitim alanında faydalanılan dijital oyunlara ait yapılan lisansüstü tezlerin veri analiz yöntemlerine göre dağılımlarına Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5.“Dijital Oyun” Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Veri Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımları

Veri Analizi Yöntemi	Ulusal Tez Türü			
	Yüksek Lisans	Doktora	Frekans	
Nicel Veri Analizi	Normallik Dağılım Testi Analizleri	T2,T3,T5,T7,T10, T11,T12,T13,T14, T17,T18,T22,T23,T26,T28,T33,T34, T35,T36,T37,T38,T39,T40,T41,T43, T44,T50,T51,T54,T55,T64,T67	T6,T8, T30,T45, T48,T60	38
	T-Testi Analizleri	T2,T3,T5,T10,T12,T13,T14,T17, T20,T23,T26,T27,T28,T32,T33,T34, T36,T39,T40,T41,T44,T45,T50,T51, T54,T55,T56,T58,T62,T64,T67	T6,T48, T60	34
	Tanımlayıcı/ Betimleyici Analizler	T1,T7,T9,T14,T15,T17,T20,T21, T23,T27,T29,T31,T33,T37,T39,T41, T42,T44,T46,T49,T51,T55,T56,T57, T59,T62,T63,T64,T67	T6,T30,T 45,T48	33
	Tek Yönlü Anova Testi Analizi (ANOVA)	T2,T3,T10,T12,T14,T17,T20,T26, T27,T32,T37,T39,T44,T51,T54,T55, T56,T62,T63,T64	T6,T60	22
	Korelasyon Testi Analizleri	T2,T5,T14,T18,T21,T23,T26,T32,T3 4, T35, T39,T43,T54,T58,T62	T6,T60	17
	Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Analizleri	T19,T22,T37,T38, T43,T57,T67	T8,T16, T30,T48	11
	Man Whitney U Testi Analizleri	T7,T11,T22,T30 T37,T43,T56,T67	T8	9
	Etki Değeri Analizleri	T16,T21,T37,T41,T67	T8, T30	7
	Madde Analizleri ve Faktör Analizleri	T14,T28,T33,T40,T51	T30,T53	7
	Kruskal Wallis Analizleri	T7,T37,T44	T48,T60	5
	T1,T5,T7,T10,T11,T17,T18,T24,T28	T30,T53,	26	

	Diğer	,T32,T34,T35,T37,T40,T41,T42,T43 ,T54,T55,T58,T59,T62,T63	T60	
Nitel Veri Analizi	İçerik Analiz/ Betimsel Analiz	T4,T9,T12,T13,T19,T24,T25,T29,T3 8,T42,T46,T47,T52,T56,T57,T61,T6 5,T66	T8,T30, T48,T53	23
	Rubrik	T16,T38,T42	T30	4

*Diğer (nicel analizler (kalcılık testi, hiyerarşik regresyon, durbin-watson testi tümevarımsal analiz, tukey testi, güvenilirlik testleri, çarpıklık/baskınlık, manova, çoklu regresyon, dunnet c testi, varyans analizi ki kare... vb.)

Tablo 5 incelendiğinde, dijital oyunlara ait tezlerde yararlanılan veri analiz yöntemlerine göre dağılımları görülmektedir. Tezlerde yararlanılan nicel analiz yöntemlerinden en fazla normallik testi, betimsel analiz, t-testi analizleri, ANOVA testi analizlerinden yararlanılırken; en az Kruskal Wallis, etki değeri hesaplamaları ve madde analizlerinden yararlanıldığı anlaşılmaktadır. Nitel veri analizlerinden en fazla içerik veya betimsel analizin tercih edildiği sonucuna tablodan ulaşılmıştır.

Eğitim alanında faydalanan dijital oyunlara ait yapılan lisansüstü tezlerde ulaşılan sonuçlara göre dağılımlarına Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6. “Dijital Oyun” Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerde Ulaşılan Sonuçlara Göre Dağılımları

Ulusal Tez Türü				
	Çalışma Sonuçları	Yüksek Lisans	Doktora	Frekans
Akademik Başarı Etki	Başarı puanlarını olumlu etkileme	T12,T17,T19,T22,T28,T31, T33,T36,T50,T56,T63,T67	T30	13
Öğretim Sürecine Katkı	Öğretimi olumlu etkileme	T9,T13,T46,T47,T49 T56,T57,T61, T65	T48	10
	Bilişsel ve duyuşsal kazanımlar elde etme	T25	-	1
	Severek katılım sağlama	T37	-	1
	Sözcük öğretiminde yarar sağlama	T22	-	1
	Yalnızlık	T5,T10,T59	-	3
	Bilinçli farkındalık	T26,T64	-	2
	Pandemiyle bağımlılık eğiliminin artması	T3,T52	-	2
Dijital Oyun Bağımlılığı & Değişkenler ile İlişkinin Varlığı	Kendini toplama gücü	T1	-	1
	Matematik motivasyonu/başarı	T51	-	1
	Fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu	-	T6	1
	Sosyal eğilim	T7	-	1
	Sosyal yeterlilik düzeyi	T10	-	1
	Yaşantısal kaçınma	T10	-	1
	Olumlu davranışlar içeren sosyal yetkinlik	T14	-	1
	Sosyal beceri	T21	-	1
	Yayın izleme motivasyonları yetkinlik	T18	-	1
	Bağımlılık düzeyi az	T21	-	1

	Akademikerteleme davranışı	T23	-	1
	Duygusal zekâ	T34	-	1
	Sosyalduygusal öğrenme becerileri	T62		
	Sosyal destek	T35	-	1
	Çevreye pozitif tepki verme	T54	-	1
	Sosyal medya	T39	-	1
	Psikolojiksağlamlık	T35	-	1
	Duygusal-davranışsal sorunlar/olumsuz bilişsel hatalar	T58	-	1
Tutum Etki	Tutum puanlarını olumlu etkileme	T17,T31,T36,T53,T67	-	5
Kalıcılığı Etki	Kalıcılığı sağlama	T11,T12, T17	-	3
Motivasyon Etki	Motivasyonlarını olumlu etkileme	T33,T50,T56	-	3
Kavram Öğretimi	Kavramsal anlamayı olumlu etkileme	T41	T16	2
	Kavram a-öğrenmesini kolaylaştırma	T43	-	1
	Somut öğrenme ortamı sağlama	T33, T43	-	2
Matematik Becerisi	Matematiksel becerileri olumlu etkileme	T24	T8	2
Benlik Saygısı	Dijital oyun bağımlılığı arasında ilişkinin varlığı	T5, T35	-	2
Siber Aylaklık	Oyun bağımlılığı arasında ilişkinin varlığı	T1	-	1
Sosyal Medya Bağımlılığı	Dijital oyun konuşma kaygıları ile sosyal medya bağımlılıkları arasında ilişkinin varlığı	T2	-	1
Akıllı Telefon Bağımlılığı	Sosyal medya arasında ilişkinin varlığı	T2	-	1
Sosyal Beceri Kazanımı	Sosyal becerileri kazanımlarını olumlu etkileme	T11	-	1
Bilimsel Düşünme, Yaratıcı ve Gelişim	Bilişsel gelişim düzeyini olumlu etkileme	T37	-	1
	Bilimsel süreç becerilerini olumlu etkileme	T37	-	1
	Bilimsel yaratıcılık düzeylerini olumlu etkileme	T38	-	1
	Yaratıcı düşünme becerisini olumlu	T45	-	1

		etkileme		
	Bilimsel düşünme becerilerini iyileştirme	-	T16	1
Analitik/ Eleştirel Düşünme	Eleştirel düşünme becerilerini olumlu etkileme	T41	-	1
	Ebeveyn tutumuyla oyun alışkanlığının etkilenmesi	T40	-	1
Ebeveyn Rehberlik	Ebeveyn rehberlik stratejisi ile dijital teknolojiyle geçirilen süre arasında ilişki arasında ilişkinin varlığı	T44	-	1
Görüş Belirleme	Olumlu görüşler/ Olumsuz görüşler	T9,T13,T40,T41,T46	-	5
		T42	-	1
	Diğer	T4,T14,T15,T20, T27,T29,T32, T38,T40, T43,T55,T66	T53, T60	15

*STEM alanlarına ilgi düzeylerini olumlu etkileme, Tarihsel düşünme becerilerini olumlu etkileme, hafıza, dikkat, mantık, görsel ve sözel beceri geliştirme, oyun tasarımı element ihtiyaçlarının ve tercihlerinin belirleme, görsel algı gelişimlerini olumlu etkileme, oyunsallık tutumları ve sporda prososyalve antisosyal davranışları arasında ilişkinin varlığı, gerçek yaşam durumlarını deneyimleme imkânı, oyun bağımlılığı ile sınıf ve oyun değişkenleri arasında ...vb.)

Tablo 6 incelendiğinde, dijital oyunlara ait tezlerde elde verilere dair ortaya konulan sonuçlarına göre dağılımları görülmektedir. Dijital oyunların; akademik başarı ve tutum puanlarını olumlu etkilediği, kalıcılığı sağladığı, kavramsal öğretimi üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Dijital oyunlara dayalı dijital bağımlılık düzeylerinin; benlik kaygısı, sosyal medya bağımlılığı, akademik erteleme, bilinçli farkındalık, sosyal eğilim, yalnızlık, sosyal yetkinlik, psikolojik sağlamlık vb. değişkenler arasında ilişkinin var olduğu tespit edilmiştir. Dijital oyunların problem çözme, yaratıcılık, somut öğrenme ortamı sağlama, eleştirel düşünme, sosyal beceri kazandırma, motivasyonları, matematiksel becerileri noktasında bireylere birçok kazanım sağladığına tablodan ulaşılmaktadır. Ayrıca bilişsel ve duyuşsal kazanımları da olumlu etkilediği anlaşılmaktadır. Dijital oyunların fen ve matematik, yabancı dil ve Türkçe, tarih ve sosyal bilgiler öğreniminde olumlu etkilerinin var olduğusaptanmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada, eğitim alanına dönük olarak yazılan dijital oyun alanındaki lisansüstü tez çalışmaları belirlenen ölçütler temel alınarak analiz edilmiştir ve araştırma soruları doğrultusunda elde edilen sonuçlar değerlendirilmiştir.

Dijital oyunlara yönelik tezlerin en fazla Gazi Üniversitesi'nde yazıldığı ortaya konulmuştur. Gazi Üniversitesi'nin teknik alanlara yönelik eğitim araştırmalarına odaklandığı bilinen bir araştırma üniversitesi olması ve dijital oyunlarında uygulama gerektiren materyal olma niteliği göz önüne alındığında, şaşırtıcı bir veri olmadığını söylemek mümkündür.

Tez çalışmaları genel anlamda dijital oyun bağımlılığı teması üzerine yoğunlaşmaktadır. Eğitimde dijitalleşmeyle birlikte bireyler, birçok öğretimsel işlevin çevrim içi ortamda yürütülmesi gereksinimiyle karşı karşıya kalmaktadır. Özellikle son yılda ortaya çıkan Covid-19 pandemisi, eğitimde dijitalleşmede patlama noktası olarak gösterilebilmektedir. Öğretimin uzaktan yapılması ve öğretmenlerin öğretim esnasından dijital materyallerden yararlanma ihtiyacı, gündelik bir rutin haline gelmiştir. Eğitim faaliyetleri de bu nedenle dijital ortama aktarılmıştır (Üstün ve Özçiftçi, 2020). Pandemiyle beraber eğitim sürecinde özne görevi olarak görülebilecek öğrencilerin çevrimiçi ortamda geçirmiş oldukları zaman önemli oranda

artmıştır(Baltacı, Akbulut ve Yılmaz, 2021; Chen, O'Brien, Latner ve Lin,2020; Galán, Martínez-López, Lázaro-Pérez ve Sarasola Sánchez-Serrano,2020; Karakaya, 2021;Lin, 2020).Ebeveynler tarafından öğrencilerin zamanlarının çoğunu bilgisayar üzerinde geçirmesi normal karşılanır bir durum haline gelmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin bu durumları, internette geçirdikleri zamanı kontrolsüz kullanabilme olasılığını tetikleyebilmiştir. Araştırmacıların ise dijital oyun bağımlıklarını farklı açılardan irdeleyen tezler ortaya koyması ve bu probleme daha da yoğunlaşmaları doğal karşılanabilmektedir. Öğrencilerin pandemi süreci ve sonrasında teknolojiyi eğitimde yanlış ve kontrolsüz kullandığına, dijital oyun oynama süresinde artış yaşandığı, teknoloji kullanım alışkanlıklarının değiştiğini ortaya koyan çalışmalara rastlanması (Aktaş ve Daştan, 2021; Arslan, Görgülü Arı ve Hayır-Kanat, 2021; Balcı, Durmuş ve Sezer, 2021; Karakaya, 2021), mevcut gerekçeye önemli birdayanaksağlamaktadır.Diğer yandan dijital oyunlara ait çalışmalarda; akademik başarı, tutum, farklı türden beceriler, kavram gelişimi, bilimsel düşünme, yaratıcı düşünme, kavramsal anlama temaları öne çıkmaktadır. Öğretim sürecinde hem öğretmenler, hem ebeveynler, öğretimin etkin yerine getirilmesi akademik başarı artışına bakılarak değerlendirme yargısı yer edinebilmektedir. Öğrencilerin akademik başarıları, derse karşı tutumu, kavramsal öğrenmesi temel alınarak öğrenci durum analizi yapılabilmektedir. Bu bağlamda eğitimde dijital uygulamalarda başarıya ve kavramsal öğrenmeye odaklanılmış olması, bahsi geçen olasılıklarla ilişkilendirilebilmektedir.

Gerçekleştirilen tez çalışmalarının araştırma metotları incelendiğinde,çalışmaların genel araştırma metoduna dayalı olarak en fazla deneysel desen ve tarama deseniyle yürütülmüştür. Çalışmalar irdelendiğinde genel anlamda dijital oyunların belirlenen değişkenler bağlamında ilişkisini ortaya koyan tezler olması gerekçesiyle tarama modeliyle yürütülmesi beklenen bir sonuçtur. Ayrıca fen, matematik gibi derslerin öğretim sürecinde dijital oyunlarının etkisinin test edilmesi gerekçesiyle yarı deneysel desen olması şartıdır. Bahsi geçen desende öğretim sürecinde uygulanan dijital oyunların etkililiğinin test edilmesinin hedeflenmesi, yarı deneysel desenden yararlanılması gerekli kılınmış olabilmektedir. Deneysel araştırmaların, öğretim materyali veya etkinliği etkisini ortaya koyması gayreti vardır (Bacanak, Değirmenci, Karamustafaoğlu ve Karamustafaoğlu, 2011).Dolayısıyla tez çalışmalarında yararlanan dijital oyunların bir öğretim materyali olarak ele alınması ve etkililiğinin test edilmesi, deneysel tasarımın kullanılmasını zorunlu kılabilir.

Tez çalışmalarının en fazla ortaokul seviyesinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirildiği ortaya konulmuştur. Bir yandan ortaokul seviyesinde bilimsel kavramları zihinlerinde anlamlandırma süreci olması diğer yandan dijital oyunların görselleştirme ihtiyacını gidermesi ve öğrencilere deneyerek yapma imkânı sunması; ortaokul seviyesinde daha etkin kullanılmasını doğrulayabilmektedir. Karamustafaoğlu ve Kılıç (2020), ortaokul döneminin soyut döneme geçişi olarak kabul edilmesi gerekçesiyle eğitsel oyunların bu dönemdeki öğrencilerde tercih edilebildiğini ifade etmektedir. Bunu takiben ise okul öncesi öğrencilerine dönük olarak çalışmaların yapılmış olduğu belirlenmiştir. Çalışma sonuçlarını desteklemiş olacak ki, Ding, Guan ve Yu (2017)'in dijital oyun tabanlı öğrenme üzerine yürütülen mevcut ampirik araştırmaların esas olarak ergenlere odaklandığını açıklamıştır. Çalışmalarda ilköğretim seviyesinde okul öncesi öğrencilerinin örneklem olarak seçilmesi, ilköğretimde dijital oyunların etkililiğinin sağlanması açısından daha küçük gruplardan başlanılmasının daha uygun olabileceği olasılığını akıllara getirmektedir. Ortaya atılan fikri desteklercesine, bir çalışmada eğitim ve öğretimde dijital oyunların her farklı seviyeye uygun olduğu ancak okul öncesi gibi küçük yaşlar için uygunluğuna vurgu yapılmıştır (Ülker ve Bülbül, 2018). Tez çalışmalarında üzerinde en az araştırma yapılan grubunise öğretmenler ve ebeveynlere ait olduğu anlaşılmaktadır. Dijital oyunların çocuklara yansımalarının daha net bir biçimde ortaya çıkarılması açısından ebeveynlere ait çalışmaların olmaması dikkat çekicidir. Diğer yandan dijital oyunların eğitim ortamlarında ilk elden kullanıcılardan biri olan öğretmenlerle çalışılması önemli olabilecektir. Ayrıca dijital oyunların ve alan yazın çalışmalarının da örneklem olarak incelendiği tez çalışmalarına da rastlanmıştır. Dijital oyunların çalışmalarda incelenmesinde, dijital oyun uygulamalarından yararlanmak isteyen bireylere hedeflediği amaca hizmet edebilecek oyuna

karar verme sürecinde yardımcı olabileceği amaçlanmış olabilmektedir. Tezlerde en fazla kişisel bilgi formu, bağımlılık ölçekleri, başarı ve tutum testleri, anket gibi nicel veri toplama araçlarından faydalandığı anlaşılmaktadır. Nitel veri toplama araçlarından ise görüşme ve gözlemlerin en fazla kullanıldığı belirlenmiştir. Tez çalışmalarının genellikle yapılan öğretiminin etkililiğini test etme veya farklı değişkenler arasındaki ilişkiyi saptamaya yönelik yapıldığı görülmektedir. Bu sonuç bağlamında, araştırmacıların çoğunlukla ölçek veya anket türü veri toplama araçlarından yararlanması doğal karşılanabilir.

Gündoğdu (2021) tarafından gerçekleştirilen bir meta-sentez çalışmasında, dijital oyunların doğru kullanımlarının bir yandan fiziksel, zihinsel, duyuşsal ve psikomotor açıdan bireyleri destekleyebileceği diğer yandan akademik başarıyı, motivasyonu arttırarak öğrenmeyi zevkli hale getirebileceği belirlenmiştir. Dolayısıyla mevcut çalışmada incelenen tez çalışmalarının sonuçlarıyla örtüşme gösterdiği açıktır. İncelenen çalışma sonuçları doğrultusunda dijital oyunların, birçok branşta akademik başarıyı olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin bilişsel becerilerinin dijital oyunlar sayesinde geliştiği de ayrıca ulaşılan tez sonuçlarıdır. Çalışma sonucuna kanıt oluşturacak ki, dijital oyunlar öğrenmeyi sağlayan bilişsel bir araç olarak da kullanılabilirliği ifade edilmektedir (Morrongiello, Schwebel, Bell, Stewart ve Davis, 2012). Dijital oyunların ezberlemenin ötesinde bir öğrenme ortamı sunarak, akılda kalıcılığı sağladığına tez çalışmalarının sentezi sonucunda ulaşılmıştır. Usta ve Güntepe (2019)'nin dijital oyun tasarlanmanın ezberden uzak, bilginin kalıcılığını sağladığı ve öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediği bir yöntem olduğunu ortaya koyması, çalışma bulgularımızla dayanak oluşturabilmektedir. Benzer biçimde gerçekleştirilen bir meta-analiz çalışmasında, bilim öğreniminde dijital oyunların kullanımının, bilginin kalıcılığının sağlanmasını önemli ölçüde destekleyebileceğini göstermektedir (Riopel vd.,2020). Dijital oyunların hatırlama süreçlerini iyileştirme niteliğinin yanı sıra problem çözme becerilerini de geliştirebildiğine de (Chuang ve Chen, 2007) ayrıca vurgu yapılmıştır. Tez çalışmalarında dijital oyunlarla yapılan öğretimin, öğrenmeyi etkin hale getirdiği, motivasyon üzerinde önemli etkiler yaptığı ve sosyal becerileri de geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ribeiro (2019) dijital oyunların; motivasyon, sosyal ve iletişim becerilerinin gelişimine imkan yaratarak öğrenmeyi yatkın hale getiren mükemmel bir stratejisi olduğunu belirtmektedir. Aynı şekilde dijital oyunların motive edici, merak uyandırıcı uygulamaları sayesinde öğrencilerin etkin öğrenmesinde faydalı bir yol olduğu ifade edilmektedir (Papadakis, 2018). Dijital oyunlar ile öğrencilerin yaratıcı düşünme sürecine dâhil oldukları öğrenme fırsatı yakaladıkları ve yaratıcı bir bakış açısı kazandıkları ifade edilmektedir (Behnamnia, Kamsin, Ismail ve Hayati, 2020). Hung, Huang ve Hwang (2014), dijital destekli oyunların öğrenci başarısı, öz-yeterliliği ve motivasyonu desteklediğini ortaya koymuştur.

Çalışmalarda fen öğretiminde dijital oyunların etkili olduğu ve fen öğretiminde etkin olarak kullanılabilir bir materyal olabileceği görüşünün baskın bir şekilde savunulduğu söylenebilir. Tez çalışma sonuçlarınca savunulan görüşe dayanak oluşturan bir analiz çalışmasında, dijital oyunların problem çözme, eleştirel düşünme birçok açıdan fen eğitimcilerine ve uygulayıcılarına fayda sağlayabileceğine vurgu yapılmıştır (Hussein, Ow, Cheong, Thong ve Ebrahim, 2019). Öte yandan gerçekleştirilen başka bir çalışmada ise, dijital oyunların fen öğretiminin farklı düzeylerindeki öğrenciler açısından önemli ölçüde fayda sağlayabileceğine işaret etmektedir (Tsai ve Tsai, 2020). Tez çalışmaları, dijital oyunlardan matematik öğretimi sürecinde de yararlanılmasının gereksinim duyulduğunun göstergesidir. Deng, Wu, Chen ve Peng (2020) gerçekleştirdikleri durum çalışmasında, dijital oyun oynamanın öğrenci katılımını ve öğrenmeye olan ilgisini arttırdığını fakat akademik başarının sağlanması açısından kaygı taşıdığını öğretmen görüşlerine dayanarak sunmuştur. Bu noktada dijital oyunların matematik eğitiminde etkili olmasında işleme dayalı bir ders olmasının bazı endişeler yaratması ihtimalini öne çıkarabilmektedir. Yine başka bir meta-analiz araştırmasında, dijital oyunların matematik eğitiminde öğrencilerin motivasyonunu ve performansını artırabilecek etkili bir yöntem olduğu bildirilmiştir (Byun ve Joung, 2018). Chen, Tseng ve Hsiao (2018), dijital oyun tabanlı öğrenmenin kelime dağarcığı üzerindeki olumlu etkilerini göz

önüne serdiği meta-analiz çalışmasında, dijital oyunların kelime kazanımı üzerindeki büyük bir etki büyüklüğü varlığını belirtmiştir. Mevcut çalışmada da incelenen çalışmaların dil eğitiminde sözcük öğretiminde yarar sağlaması sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Gerçekleştirilen başka bir meta-analiz çalışmasında dijital oyunların öğrenci öğrenmesini önemli derecede geliştirdiği belirtilerek, dijital oyunların önemi vurgulanmaktadır(Clark, Tanner-Smith ve Killingsworth, 2016). Diğer taraftan; tarih ve sosyal bilimleri öğretiminde yarar sağlamaktadır.

Chen (2017) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada dijital oyunların öğrenme motivasyonu ve başarısı üzerinde var olan olumlu etkisini tespit ederek, mevcut çalışmamızla ortak sonuçlara erişmiştir. Aynı şekilde dijital oyunların; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor bilgi ve beceri kazanımını geliştirdiği, müfredat dışı bir öğrenme fırsatı verdiği, tekrarlayan öğrenme deneyimi sağladığı öğrenciler için uygulanabilir etkili bir öğretim stratejisi [araç] olduğu işaretlenmektedir. Bununla birlikte; öğretme-öğrenme sürecini olumlu yönde geliştirdiği, eğitimcilere kolaylık sağladığı, anında geri bildirim verdiği, öğrencilerin bilgilerini dolaylı olarak zenginleştirdiği, soyut kavramları somutlaştırdığı,işbirliği içerisinde çalışma olanağı tanınması, performans geliştirici ve kavram yanılgılarının giderilmesinde önemli bir konumda olduğu ifade edilmektedir (Bigdeli ve Kaufman, 2017). Dolayısıyla dijital oyunların öğrenme ve öğretme sürecine sunduğu sayısız faydaların, hem çalışmamız sonuçları hem de alan yazın sonuçları ile birçok noktada kesişme gösterdiği aşikârdır.

Dijital oyunların, sosyal medya bağımlılığı ve dijital oyun bağımlılığında artış yaşanmasına gerekçe olduğu, çalışma çerçevesinde gerçekleştirilen analizler sonucunda ortaya konulmuştur. Nitekim karşı karşıya kalınan pandemi sürecinde bu oranda daha da artış yaşandığı tespit edilmiştir. Dijital oyunların; konuşma becerilerinde problemler yaşanması, yalnızlık, benlik kaygısı vb. sorunlarla karşı karşıya kalınması ve bireylerde önemli ölçüde bağımlılık durumu oluşturabileceği tespit edilmiştir. Alan yazın çalışmaları sonuçlarından dijital oyun bağımlılığına bağlı olarak agresyon, saldırganlık, psikolojik ve sosyolojik bozukluğa dayalı davranışların görülebileceği anlaşılmaktadır (Balıkçı, 2018; Mustafaoğlu ve Yasacı, 2018; Paulus, Ohmann, VonGontard ve Popow, 2018; Sugaya, Shirasaka, Takahashi ve Kanda, 2019). Pandemi sürecinde önemli düzeyde artan dijital oyun oynandığı ve bağımlılık oranının arttırdığı belirlenmiştir (Aktaş ve Daştan, 2021). Oyunlar, bağımlılık yaratmasının yanı sıra bireylerde bilinçsizce ve kontrolsüz kullanım alışkanlıkları da oluşturabilmektedir. Bilinçsiz ve yanlış kullanıldığında bireylerde birçok sorunları yaratabilmesi ve bireyleri birer oyun bağımlıları haline getirebilmesinin sonucu (Gündoğdu, 2021), çalışmamıza destekleyici bulgular sağlamaktadır. Salgın sürecinden bu yana öğretim sürecine ait birçok faaliyetin çevrim içi olması ve bununla beraber ebeveynler tarafından ders dışı faaliyetlerin ayırt edilmemesi durumu ortaya çıkabilmektedir. Dolayısıyla bireylerin dijital oyun oynama aktivitelerinin ebeveyn kontrolünden çıkabilmesi ve bireylerde bağımlılık yaratabilecek noktaya gelmesi ilişkilendirilebilmektedir. Toran, Ulusoy, Aydın, Deveci ve Akbulut (2016)'un çocukların dijital oyun oynamasının annelerin kontrolünde olmadığı, dijital oyunlar konusunda yeteri kadar donanımlı olmadıkları ve bu konuda uzman desteği almadıkları tespit etmesi, çalışmamız ile kesişme göstermektedir. Dijital oyunlarla birlikte akademik erteleme davranışının da öne çıktığı anlaşılmaktadır. Bu durum oyunlara harcanan zaman artışı ve kazanmaya odaklanma bağımlılığı ile yapılması gereken işleri erteleme alışkanlıklarının oluşmasıyla ilişkilendirilebilmektedir. Dijital oyunların etkin anlamlandırılması ve entegre edilmesiyle eğitim-öğretim sürecine muazzam bir potansiyel gösterdiği (Sykes, 2018) ve geniş kapsamlı uygulanabilirliğiyle (Ülker ve Bülbül, 2018) önemli bir konumda olduğu vurgulanmaktadır. Değerlendirilmeye alınan tezlerde elde edilen sonuçlar, dijital oyunların eğitim ortamlarında eğitimciler, öğrenciler ve aileler için sayısız imkânlar sunarak öğretim sürecini etkin bir noktaya taşıdığını göstermektedir. Tez çalışmalarında öğretmenlerin oyun tasarım konusunda oldukça yeterli donanıma sahip olmadığının ortaya koyulması, bu konuya verilmesi gereken önemi gözler önüne sermektedir. Öğretmenlerin tasarım becerilerinin istenilen düzeyde görülmemesi, eğitimcilerin yeni nesil teknolojileri pek takip edememeleri ve yatkınlık gösterememeleri çıkarımında bulunabilmektedir.

ÖNERİLER

Çalışma çerçevesinde belirlenen ölçütler bağlamında analiz edilen tezlere ait sonuçlar ortaya konulmuştur. İncelenen tezlere dayalı olarak çalışma bağlamında öneriler sunulmuştur. Tezlerin fen ve matematik eğitiminde beklenilir sayıda olmadığı ifade edilebilmektedir. Dijital oyunların her alanda yaygınlık kazanmasının yanında özellikle fen eğitiminde oldukça fazla somut kavramların yer alması ve görsel duyuya hitap etmesi gerekçesiyle, dijital oyunlara dönük fen alanına ait tez sayısının arttırılması tavsiye edilmektedir. Ayrıca dijital oyunların, sözcük öğreniminde etkili olabileceği gerekçesiyle yabancı dil alanına ait çalışmalar da fazlaştırılabilmektedir. Alan yazında dijital oyunların; bireylere eğitim sürecinde her açıdan etkin bir yöntem olabileceği belirtilmektedir. Ancak tez temaları başarı ve tutum üzerine yoğunlaşmaktayken; sosyal eğilim ve yeterlilik, yalnızlık, birçok beceri, problem çözme, eleştirel bakabilme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme ve eğitim sürecinde yararlanılan yeni tekniklerle entegre edilen çalışmaların az sayıda olduğu anlaşılmaktadır. Bu noktada araştırmacıların ve eğitimcilerin dijital oyunları daha farklı uygulamalar ve hedeflerle bütünleştirerek eğitim sürecinde yararlanılması önerilmektedir. Dijital oyun konusunda çalışılacak tezlerde örneklem grubu olarak ailelerin veya öğretmenlerin seçilmesi önerilmektedir. Dijital oyunların öğretim sürecinde daha etkin kullanımının sağlanması ve uygulamaların daha verimli hale getirilmesi açısından bu öneri değerli olabilir. Dijital oyunların uygulamaya dönük olması ve sınıf ortamı bazında öğrenci-öğretmen kullanımı gerektirmesi, eylem çalışmalarının ve durum çalışmaları sayısında artma gereksinimi hissettirebilmektedir. Tez çalışmalarından yola çıkılarak ortaya koyulan faydaları göz önüne alındığında, dijital oyunların öğretim sürecini değerli hale getirmek ve öğrenci açısından verimliliği sağlamak amacıyla sıklıkla kullanılması önerilmektedir. Dijital oyunların fen, matematik, Türkçe, yabancı dil, sosyal bilgiler eğitiminde olumlu etkilerinin tespit edilmesi, mevcut branşların konu öğretimlerinden dijital oyunların kullanılması tavsiye edilmektedir. Tez çalışmalarından dijital oyunların bağımlılık, siber aylıklık davranışlarını tetikleyebileceği veya çeşitli sağlık problemlerine neden olduğuna ulaşılmıştır. Bu noktada; dijital oyun oynama süreleri kontrol edilebilmeli ve seviyeye uygun oyunlar seçilmeye gayret gösterilebilmelidir. Ebeveynler ve öğretmenlerle işbirliği sağlanarak kontrol sağlanabilmelidir. Eğitim ortamlarında ise oynatılan oyunların uygunluğu etkili bir biçimde değerlendirilmelidir ve hedefe hizmet edebilecek oyunlar seçilmelidir. Öğretmenlere istenilen düzeyde oyun tasarımı becerisi kazandırılmaya gayret gösterilmesi gerekmektedir. Farklı eğitim düzeylerindeki öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için oyun mekanizmaları özenle geliştirilmeli (Tsai ve Tsai, 2020), dijital oyunlar tasarlanırken oyunlar basitten karmaşığa göre hazırlanmalı ve sıralanmalı, sıra ile bölümler tamamlanmadan diğer oyuna geçilmeyecek şekilde dizayn edilmeli (Altınışık, 2021), dijital oyun tasarımında öğretmenler, ebeveynler ve çocuklar tasarım aşamasına dâhil edilmeli (Ercan, 2021), anlaşılır oyun yönergeleri hazırlanmalıdır (Alkan, 2019). Ayrıca öğrencilere eğlenceli, öğrenmeyi gerçekleştirecek, yaratıcılık düzeylerini arttıracak, anlaşılır ve basit işlevli oyunlar tasarlanmalıdır. Tüm bunlara ek olarak yalnızca oyunların bilişsel hedefe dayandırmaktan öte duygusal, psiko-motor ve duygusal hedeflerine dayandırılan oyunlar geliştirilmesi önerilmektedir. Bunlara ek olarak öğretmenlerin yeterli oyun tasarlama becerisini sahip olmaması durumunun ortadan kaldırılması ve öğretmenlere gerekli öz-yeterlilikler kazandırılmalıdır.

KAYNAKÇA

Aksoy, N. C.,& Demir, B. K. (2019). Matematik öğretiminde dijital oyun tasarlamının öğretmen adaylarının yaratıcılıklarına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 147-169. <http://dx.doi.org/10.17152/gefad.421615>

- Aktaş, B., & Daştan, N. B. (2021). Covid-19 Pandemisinde Üniversite Öğrencilerindeki Oyun Bağımlılığı Düzeyleri ve Pandeminin Dijital Oyun Oynama Durumlarına Etkisi. *Bağımlılık Dergisi*, 22(2), 129-138. <https://doi.org/10.51982/bagimli.827756>
- Arslan, K., Arı, AG, & Kanat, MH (2021). Covid-19 pandemi sürecinden uzak eğitim hakkında veli sistemi. *Ulakbilge Sosyal Bilgiler Dergisi*. 57; 192-206. <http://dx.doi.org/10.7816/ulakbilge-09-57-0>
- Arslan, K., & Yıldırım, M. (2021). Effect of Online Science Course Supported with Web 2.0 Tools on the Academic Achievement of Fifth Grade Students and Student Opinions. *Science Education International*, 32(4), 311-322. <https://doi.org/10.33828/sei.v32.i4.6>
- Bacanak, A., Değirmenci, S., Karamustafaoglu, S., & Karamustafaoglu, O. (2011). E-dergilerde yayınlanan fen eğitimi makaleleri: yöntem analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(1), 119-132.
- Balcı, E., Durmuş, H., & Sezer, L. (2021). Corona Günlerinde Uzaktan Eğitim Bağımlılık Gelişiminde Bir Risk Oluşturur mu?. *Bağımlılık Dergisi*, 22(1), 100-102.
- Balıkçı, R. (2018). *Çocuklarda ve Ergenlerde Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı Ve Agresif Davranışlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baltacı, Ö., Akbulut, Ö. F. & Yılmaz, E. (2021). Problemlerli internet kullanımında güncel bir risk faktörü: covid-19 pandemisi. *Hümanist Perspektif*, 3(1), 97-121. <https://doi.org/10.47793/hp.872503>
- Behnamnia, N., Kamsin, A., Ismail, M. A. B., & Hayati, A. (2020). The effective components of creativity in digital game-based learning among young children: A case study. *Children and Youth Services Review*, 116, 105227. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105227>
- Bigdeli, S., & Kaufman, D. (2017). Digital games in health professions education: Advantages, disadvantages, and game engagement factors. *Medical Journal of the Islamic Republic of Iran*, 31, 117. <https://dx.doi.org/10.14196%2Fmjiri.31.117>
- Brown, J. C. (2017). A metasynthesis of the complementarity of culturally responsive and inquiry-based science education in k-12 settings: implications for advancing equitable science teaching and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(9), 1143-1173. <https://doi.org/10.1002/tea.21401>
- Byun, J., & Joung, E. (2018). Digital game-based learning for K-12 mathematics education: A meta-analysis. *School Science and Mathematics*, 118(3-4), 113-126. <https://doi.org/10.1111/ssm.12271>
- Chen, C. Y., Chen, I.H., O'Brien, K., Latner, J. D. & Lin, C. Y. (2020). Psychological distress and internet-related behaviors between school children with and without overweight during the COVID-19 outbreak. *Research Square*, 1-20. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2020.110219>
- Chen, M. H., Tseng, W. T., & Hsiao, T. Y. (2018). The effectiveness of digital game-based vocabulary learning: A framework-based view of meta-analysis. *British Journal of Educational Technology*, 49(1), 69-77. <https://doi.org/10.1111/bjet.12526>
- Chen, Y. C. (2017). Empirical study on the effect of digital game-based instruction on students' learning motivation and achievement. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(7), 3177-3187. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00711a>

- Chuang, T. Y., & Chen, W. F. (2007). Effect of Digital Games on Children's Cognitive Achievement. *Journal of Multimedia*, 2(5), 27-30. <https://doi.org/10.4304/jmm.2.5.27-30>
- Clark, D. B., Tanner-Smith, E. E., & Killingsworth, S. S. (2016). Digital games, design, and learning: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research*, 86(1), 79-122. <https://doi.org/10.3102%2F0034654315582065>
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39 (174), 33-38. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Çalık, M., & Wiyarsi, A. (2021). A systematic review of the research papers on chemistry-focused socioscientific issues. *Journal of Baltic Science Education*, 20(3), 360-372. <https://doi.org/10.33225/jbse/21.20.360>
- Demir, G. T., & Hazar, Z. (2018). Dijital oyun oynama motivasyonu ölçeği (doomö): geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Physical Education & Sports Science/Bedensel Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12(2), 128 – 139.
- Demir, G. T., & Cicioğlu, H. İ. (2019). Fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu ile dijital oyun oynama motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Spor Bilimleri ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(3), 23-34. <https://doi.org/10.33689/spormetre.522609>
- Deng, L., Wu, S., Chen, Y., & Peng, Z. (2020). Digital game-based learning in a Shanghai primary-school mathematics class: A case study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(5), 709-717. <https://doi.org/10.1111/jcal.12438>
- Diñçer, S. (2018). Content Analysis in Scientific Research: Meta-Analysis, Meta-Synthesis, and Descriptive Content Analysis. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(1), 176-190. <https://doi.org/10.14686/buefad.363159>
- Ding, D., Guan, C., & Yu, Y. (2017). Game-Based learning in tertiary education: A new learning experience for the Generation Z. *International Journal of Information and Education Technology*, 7(2), 12–25. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2017.7.2.857>
- Gee, J. P. (2009). Deep learning properties of good digital games: how far can they go?. In *Serious games* (pp. 89-104). Routledge.
- Gomes, T. C. S., Falcão, T. P., & Tedesco, P. C. D. A. R. (2018). Exploring an approach based on digital games for teaching programming concepts to young children. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 16, 77-84. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2017.12.005>
- Gómez-Galán, J., Martínez-López, J. Á., Lázaro-Pérez, C. & Sarasola Sánchez-Serrano, J. L. (2020). Social networks consumption and addiction in college students during the COVID-19 pandemic: *Educational approach to responsible use. Sustainability*, 12(18), 7737. <https://doi.org/10.3390/su12187737>
- Granic I., & Lobel, A. (2013). Video games play may provide learning, health, social benefits, review finds. Retrieved from <http://www.apa.org/news/press/releases/2013/11/video-games.aspx>
- Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. C. (2014). The benefits of playing video games. *American Psychologist*, 69(1), 66. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0034857>
- Gündoğdu (2021). *Dijital oyun kavramına yönelik: Bir meta-sentez betimleme*. Yüksek Lisans Tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yozgat.
- Hazar, Z., & Hazar, M. (2017). Çocuklar için dijital oyun bağımlılığı ölçeği. *Journal of Human Sciences*, 14 (1), 203-216. <https://doi.org/10.14687/jhs.v14i1.nnnn>

- Hung, C. M., Huang, I., & Hwang, G. J. (2014). Effects of digital game-based learning on students' self-efficacy, motivation, anxiety, and achievements in learning mathematics. *Journal of Computers in Education*, 1(2), 151-166. <https://doi.org/10.1007/s40692-014-0008-8>
- Hussein, M. H., Ow, S. H., Cheong, L. S., Thong, M. K., & Ebrahim, N. A. (2019). Effects of digital game-based learning on elementary science learning: A systematic review. *IEEE Access*, 7, 62465-62478. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2916324>
- Karakaya, E. N. (2021). *Covid-19 Sürecinde Eğitime Evde Devam Eden Ortaöğretim Öğrencilerinin Teknoloji Bağımlılığı Düzeylerinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Karamustafaoğlu, O., & Kılıç, M. F. (2020). Eğitsel Oyunlar Üzerine Yapılan Ulusal Bilimsel Araştırmaların İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 1-25. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.730393>
- Li, Q., Tay, R., & Pustaka, A. (2020). Let Us Save Lives Using Games! A Study of the Effect of Digital Games for Traffic Education. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(2), 199-218. <https://doi.org/10.1177%2F0047239520926152>
- Lin, M. P. (2020). Prevalence of internet addiction during the covid-19 outbreak and its risk factors among junior high school students in Taiwan. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8547. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228547>
- Livari, N., Sharma, S., & Ventä-Olkkonen, L. (2020). Digital transformation of everyday life—How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care?. *International Journal of Information Management*, 55, 102183. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183>
- Morrongiello, B. A., Schwebel, D. C., Bell, M., Stewart, J., & Davis, A. L. (2012). An evaluation of The Great Escape: Can an interactive computer game improve young children's fire safety knowledge and behaviors?. *Health Psychology*, 31(4), 496-502. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0027779>
- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z., & Özdiñçler, A. R. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 1-21. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2018.5.2.0051>
- Papadakis, S. (2018). The use of computer games in classroom environment. *International Journal of Teaching and Case Studies*, 9(1), 1-25.
- Paulus, F. W., Ohmann, S., Von Gontard, A., & Popow, C. (2018). Internet gaming disorder in children and adolescents: a systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 60(7), 645-659. <https://doi.org/10.1111/dmcn.13754>
- Polat, S., & Ay, Ö. (2016). Meta-Sentez: Kavramsal Bir Çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 52-64. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s3m>
- Ribeiro, M. D. C. (2019). Analog and Digital Games as a Pedagogical Tool in the Teacher Training Context. *Research in Social Sciences and Technology*, 4(2), 163-173.
- Riopel, M., Nenciovici, L., Potvin, P., Chastenay, P., Charland, P., Sarrasin, J. B., & Masson, S. (2020). Impact of serious games on science learning achievement compared with more conventional instruction: an overview and a

meta-analysis. *Studies in Science Education*, 1-46.
<https://doi.org/10.1080/03057267.2019.1722420>

- Sarı, A., & Altun, T. (2016). Oyunlaştırma yöntemi ile işlenen bilgisayar derslerinin etkililiğine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *1. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education* 7(3), 553-577.
<http://doi.org/10.16949/turkbilmat.277871>
- Sugaya, N., Shirasaka, T., Takahashi, K., & Kanda, H. (2019). Bio-psychosocial factors of children and adolescents with internet gaming disorder: a systematic review. *BioPsychoSocial Medicine*, 13(1), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s13030-019-0144-5>
- Sykes, J. M. (2018). Digital games and language teaching and learning. *Foreign Language Annals*, 51(1), 219-224. <https://doi.org/10.1111/flan.12325>
- Sykes, J., & Reinhardt, J. (2012). Language at play: Digital games in second and foreign language teaching and learning. In J. Liskin-Gasparro & M. Lacorte (Series Eds.), *Theory and practice in second language classroom instruction* (pp. 1-157). New York: Pearson-Prentice Hall.
- Talan, T., & Kalinkara, Y. (2020). Ortaokul öğrencilerinin Dijital Oyun Oynama Eğilimlerinin ve Bilgisayar Oyun Bağımlılık Düzeylerinin İncelenmesi: Malatya İli Örneği. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 9 (1), 1-13.
- Tekkurşun Demir, G., & Mutlu Bozkurt, T. (2019). Dijital oyun oynama tutumu ölçeği (DOOTÖ): Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-18. <https://doi.org/10.33468/sbsebd.79>
- Toh, W., & Lim, F. V. (2021). Using video games for learning: Developing a metalanguage for digital play. *Games and Culture*, 16(5), 583-610.
<https://doi.org/10.1177%2F1555412020921339>
- Toran, M., Ulusoy, Z., Aydın, B., Deveci, T., & Akbulut, A. (2016). Çocukların Oyundan Yararlanabilmesi İçin Annelerin Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (5), 2263-2278.
- Tsai, Y. L., & Tsai, C. C. (2020). A meta-analysis of research on digital game-based science learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(3), 280-294. <https://publons.com/publon/10.1111/jcal.12430>
- Turner, P. E., Johnston, E., Kebritchi, M., Evans, S., & Heflich, D. A. (2018). Influence of online computer games on the academic achievement of nontraditional undergraduate students. *Cogent Education*, 5(1), 1437671.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1437671>
- Usta, N. D., & Güntepe, E. T. (2019). Dijital oyun tasarlamının öğrenmeye etkisi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (18), 1213-1232.
<https://doi.org/10.29029/busbed.562553>
- Ülker, Ü., & Bülbül, H. İ. (2018). Dijital Oyunların Eğitim Seviyelerine Göre Kullanılma Durumları. *Tünav Bilim Dergisi*, 11 (2), 10-19.
- Üstün, Ç., & Özçiftçi, S. (2020). Covid-19 pandemisinin sosyal yaşam ve etik düzlem üzerine etkileri: bir değerlendirme çalışması. *Anatolian Clinic Journal of Medical Sciences*, 25(1) 142-153. <https://doi.org/10.21673/anadoluklin.721864>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The tendency towards digitalization in education is increasing day by day, and there are necessary changes in the direction of digitalization in education. In order to keep up with the digitalization initiative in education, students and their parents are obliged to turn to digital tools in order to continue their education (Livari, Sharma, & Ventä-Olkkonen, 2020). One of the materials with different purposes in education, which stands out and undergoes changes in the sense of digitalization, is games. Digital games stand out as one of the most popular and effective media that can be used in K-12 education (Riopel, Nenciovici, Potvin, Chastenay, Charland, Sarrasin, & Masson, 2020). It can be said that digital games, which have gained popularity among all age groups, have positive effects on the development of children (Talan & Kalinkara, 2020). Digital games designed for educational purposes can create an opportunity to interact with individuals with different learning styles and behaviors. Digital games, which can be effectively integrated in the classroom environment, can provide a mechanism for making meaningful use of the information conveyed by the educator and facilitating individualized classroom learning experiences (Sykes, 2018). By reshaping the ways of learning, digital games can provide the power to provide a more attractive learning mode and encourage deeper learning (Li, et al., 2020). In addition, in a study carried out, it has been found that digital games have disadvantages in spite of their advantages in education. It has also been stated that there may be some disadvantages for some students, such as creating a threatening competitive environment, students who can not play the game may experience loss of motivation, students who lack cooperation may fail, and learning styles may create incompatibility (Bigdeli & Kaufman, 2017). Synthesis work is important in terms of developing a deep understanding of digital games, gaining experience and creating a perspective on digital games. It is believed that the idea of being able to maintain the influence of digital games in the field of education today and in the future in every sense can be put forward with a synthesis study. The study designed in this way can be a guide for educators who want to bring digital games to their classrooms, parents who want to use it in the home environment, and other researchers who will do research on this subject. Based on these reasons, in this study, it is aimed to examine the post graduate thesis studies made between 2019-2022 on educational digital games used in the field of education in Turkey in accordance with the determined criteria.

Methods

This research is a synthesis study based on a qualitative research approach that aims to synthesize post graduate theses written for digital games used in education. In this context, the digital game thesis studies used in the education held between 2019-2022 were scanned considering the determined keywords. A total of 91 thesis studies that met the specified criteria were reached. In the next stage, each of the studies was examined on the basis of content, and 24 theses were excluded by excluding them from the scope. A total of 67 studies remaining after this elimination were analyzed in this study. The coding was created by reviewing the determined thesis studies. Each study was reviewed and codes covering each were created. Based on the created code template, the theme and codes are detailed. Data analysis was completed by placing the studies in appropriate codes and themes.

Results

Thesis studies generally focus on the theme of digital game addiction. On the other hand, digital games stand out with the themes of academic achievement, attitude, skills, concept development, scientific thinking, creative and conceptual understanding. The thesis studies were carried out with the most experimental design and scanning design based on the quantitative research method. It has been revealed that the thesis studies are mostly done on secondary school students. Data collection tools such as personal information form, addiction scales,

achievement and attitude tests, and questionnaires that are used most in theses are under the title of quantitative data collection tools. Considering that the data collection tools used in the studies are determined for the study purposes, the data sources used can serve the determined goal. In line with the results of the study examined, it has been determined that digital games have a positive effect on academic success in many branches. Thesis studies indicate that digital games make learning effective, effective on motivation and improve social skills. In the study, the opinion that digital games are effective in science teaching and that digital games can be used effectively in science education is dominant.

Discussion and Conclusion

Supporting the results of the study, Ding, Guan, and Yu (2017) state that current empirical research on digital game-based learning is mainly conducted with adolescents. It is also the result of the thesis that students' cognitive skills improve thanks to digital games. It is stated that digital games can also be used as a cognitive tool for learning (Morrongiello, Schwebel, Bell, Stewart, & Davis, 2012). Ribeiro (2019) states that digital games are an excellent tool that makes them prone to learning by creating opportunities for development of motivation, development of social and communication skills. Likewise, digital games are shown as motivators and curiosity creators and an effective way of optimizing student learning in daily education practices (Papadakis, 2018). Another study also indicates that science teaching with digital games can provide significant benefits for students at different levels (Tsai & Tsai, 2020). Chen, Tseng, and Hsiao (2018) stated that digital games have a large effect size on vocabulary acquisition in their meta-analysis study, in which they revealed the positive effects of digital game-based learning on vocabulary. It is parallel with the results that the theses examined in the present study also provide benefits in teaching vocabulary in language education. As a result of the analyzes carried out within the framework of the study, it has been revealed that digital games are the reason for the increase in social media addiction and digital game addiction.

Ekler

Ek 1. Çalışma Kapsamında Analiz Edilen Ulusal Lisansüstü Tezler

- *T1.Sert, U. (2021). *Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Ortamlarında Siber Aylaklık ve Dijital Oyun Bağımlılık Düzeyleriyle İlgili Yordayıcı İlişkilerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- *T2.Alturan, N. (2021). *Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygıları İle Dijital Oyun, Sosyal Medya ve Akıllı Telefon Bağımlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Düzce
- *T3.Güzen, M. (2021). *Covid-19 Pandemi Öncesi ve Pandemi Sürecinde 4-6 Yaş Çocuklarının Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimleri ve Ebeveyn Rehberlik Stratejilerinde Görülen Farklılıkların İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- *T4.Altunışık, M.(2021). *Dijital Oyunların Matematiksel Kavram Gelişimi ve Öğretimsel Nitelikler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- *T5.Aras, E.(2021). *Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığının Yalnızlık ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkisi ve Dijital Oyun Bağımlılığının Çeşitli Demografikler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- *T6.Güler, H.(2021). *Lise Öğrencilerinin Dijital Oyun Oynama Motivasyonları İle Fiziksel Aktiviteye Katılım Motivasyonlarının İncelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *T7.Özdemir, M.(2021). *Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı ve Sosyal Eğilimleri*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- *T8.Genç Çopur, H.(2021). *Dijital Oyun Destekli Matematik Eğitim Programının 54-66 Aylık Çocukların Saymaya İlişkin Temel Matematik Becerilerinin Gelişimine Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *T9.Abdelmoneim, H.M. (2021). *Eğitsel Dijital Oyunlarla Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenimi: Dijital Türkçe Öğrenim Oyunlarının Analiz Edilmesi ve Öğrencilerin Eğitsel Dijital Oyunlardan Yararlanma Durumlarının ve Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- *T10.Ercan, Ö. (2021). *Üniversite Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Düzeylerinin Sosyal Yeterlilik, Yaşantısal Kaçınma ve Yalnızlık Değişkenleri Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- *T11.Akyel, A.İ. (2020). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocuklara Uygulanan Dijital Oyun Destekli Sosyal Beceri Eğitim Programının Sosyal Beceri Kazanımına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *T12.Ağırgöl, M.(2020). *Fen Bilgisi Öğretiminde Eğitsel Dijital Oyun Kullanımının Öğrenci Akademik Başarısına, Bilgi Kalıcılığına ve Tutumuna Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- *T13.Altun, A.(2020). *Sosyal Bilgiler Dersinde Dijital Oyunlardan Yararlanmaya İlişkin Öğretmen Tutum ve Görüşleri Üzerine Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- *T14.Budak, K.S. (2020). *Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Ölçeğinin ve Dijital Oyun Ebeveyn Rehberlik Stratejileri Ölçeğinin Geliştirilmesi*,

Problem Davranışlarla İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- ***T15.**Cömert, A.(2020). *Dijital Oyun Tabanlı Öğrenme Yöntemiyle Tasarlanan ve Uygulanan Problem Çözme Etkinliklerine Yönelik Öğrenci Görüşler.* Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- ***T16.**Bağ, H.(2020). *Eğitsel Bir Dijital Oyun Yardımıyla Kavramsal Anlama Düzeylerinin, Bilimsel Düşünme Alışkanlıklarının ve Argümantasyon Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi.* Doktora Tezi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- ***T17.**Kaynar, B.(2020). *Eğitsel ve Dijital Oyun Tabanlı Etkinliklerin Hayat Bilgisi Dersindeki Akademik Başarı Tutum ve Kalıcılığa Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- ***T18.**Üngören, Y.(2020). *Dijital Oyun Yayını İzleyicilerinin Kişilik Yapıları Ve Kullanım Davranışları İle Yayın İzleme Motivasyonlarının İncelenmesi: Twitch Örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- ***T19.**Cesur, F.(2020). *İlkokul Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Oyun Tabanlı Öğretimle Öğrencilerin Güvenlik Kurallarına Uyuma Becerilerinin Geliştirilmesi.* Yüksek lisans Tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Yozgat.
- ***T20.**Sayın İ.(2020). *Hazırlık Eğitiminde Dijital Oyun Tabanlı Dil Öğretimi İçin Dijital Oyun Elementlerine Yönelik İhtiyaç Analizi.* Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- ***T21.** Atak, F.(2020). *10-14 Yaş Arasındaki Çocukların Dijital Oyun Bağımlılığı İle Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ***T22.**Kuşçuçuran, B.N. (2020). *Dijital Oyun Tabanlı İngilizce Sözcük Öğretimi Üzerine Deneysel Bir Çalışma.* Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- ***T23.**Kıbaroğlu, F.N. (2020). *Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılık Düzeyleri İle Akademik Erteleme, Öz Yeterlik ve Bilgi İşlemsel Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- ***T24.**Alkan, S. (2019). *Dijital Olarak Tasarlanmış Bir Eğitsel Oyun Ortamında Ortaokul Öğrencilerinin Alan Kavramının Gelişiminin İncelenmesi.* Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- ***T25.**Bire, F.N. (2019). *İlköğretim ve Ortaöğretimde Kullanılan Dijital Eğitsel Oyunların Etkilerinin Meta-Sentez Yoluyla İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- ***T26.**Keskin, B.(2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı İle Psikolojik Sağlık ve Bilinçli Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- ***T27.**Kaya, M.(2019). *İlkokul Öğrencilerinin Dijital Oyunlara Yönelik Algularının İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- ***T28.**Yavuzkan, H.(2019). *Eğitsel Dijital Oyunların 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısına ve Tutumuna Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

- ***T29.**Erdem, S. (2019). *Tarih Eğitiminde Dijital Oyunların Kullanılması: CivilizationVı Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- ***T30.**Damlı, V. (2019). *Deneyimsel Oyun Modeli Temel Alınarak Geliştirilen Dijital Oyunun Manyetizma Konusundaki Başarıya Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ***T31.**Anıl, E.(2019). *İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Eğitsel Oyun ve Dijital Oyun Öğretiminin Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- ***T32.**Kağızmanlı, N.(2019). *Ergenlerde Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Dijital Oyun Bağımlılık Düzeyleri Üzerindeki Yordayıcı Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bayburt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bayburt.
- ***T33.**Yüksel H.(2019). *Türkçe Dersinde Kullanılan Eğitsel Dijital Oyunların Ders Başarısı ve Motivasyona Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- ***T34.**Ünsal, A.(2019). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygusal Zekâsı ve Dijital Oyun Bağımlılıklarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ***T35.** Özmen, M.(2019).*Ortaokul Öğrencilerinde Dijital Oyun Bağımlılığı Düzeyinin Yordanması*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- ***T36.** Öztürk, G.(2021). *Fen Metinleri Destekli Dijital Oyun İle Fen Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarı ve Bilgisayar Kullanmaya Yönelik Tutumuna Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- ***T37.**Yıldız, S.(2019). *Dijital ve Sınıf İçi Eğitsel Oyunlarla Gerçekleştirilen Fen Eğitiminin Okul Öncesi Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerine ve Bilişsel Gelişim Düzeylerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- ***T38.**Sarıçam, U.(2019). *Dijital Oyun Tabanlı Stem Uygulamalarının Öğrencilerin Stem Alanlarına İlgileri ve Bilimsel Yaratıcılığı Üzerine Etkisi: Minecraft Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- ***T39.**Uslu, Ş. (2019). *Lise Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı, Dijital Oyun Bağımlılığı ve Sosyal Medyaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- ***T40.**Yiğit, N.(2019). *Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Dijital Oyun Oynama Alışkanlıklarına İlişkin Anne/Baba Görüş ve Uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- ***T41.** Alp, G.(2019). *Scratch Programı İle Web Destekli İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Kavramsal Anlama Düzeylerine ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- ***T42.**Öztürk, A.(2019). *Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Scratch Programıyla Tasarladıkları Oyunların Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi: Cebirden Yansımalar*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.
- ***T43.**Saydam, Y.(2022). *Eğitici Dijital Oyunlar İle Desteklenmiş Görsel Algı Eğitiminin Çocukların Görsel Algısı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- ***T44.** Utuş, T.(2022). *Ebeveynlerin Dijital Oyun Rehberlik Stratejileri İle Dijital Oyunların Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Etkisine Yönelik Ebeveynlerin Algularının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- ***T45.** Budak Kaymaz, O.(2022).*Dijital Oyun Prototipleme Eğitiminin 10 Yaş Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- ***T46.** Kılıç, M.(2022).*Fen Eğitiminde Eğitsel Dijital Oyun Tasarımı ve Oyun Hakkında Akademisyen, Öğretmen ve Aday Öğretmenlerin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- ***T47.** Fırıncı, E.(2022). *Ortaokul Öğrencileri İçin Programlama Öğretimine Yönelik Oyun Tabanlı Bir Ortamın Tasarım Süreci*. Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- ***T48.** Başoğlu, E.B(2022).*A Mobile Teacher Professional Development Course on Digital Game-Enhanced Language Learning*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ***T49.** Durdu, E. (2022). *Etkileşimli Eğitsel Oyun Kullanarak İyileştirici Müdahalenin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilere Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- ***T50.** Mısıır, G.D.(2022).*Fen Eğitiminde Dijital Bilgisayar Oyununun Geliştirilmesi Ve Başarıya Etkisinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- ***T51.** Öndeş, K.B.(2022). *İlkokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılıkları İle Matematik Başarıları Ve Motivasyonları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer HalisDemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- ***T52.** Altın, Ü.(2021). *Dijital Oyun Bağımlılığının Pandemi Öncesi ve Süresince Öğrencilerin Davranışları Üzerine Etkilerinin Medya Üzerinden İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- ***T53.** Tekkurşun Demir, G.(2021).*Spora Yönelik Tutum, Dijital Oyun Bağımlılığı Farkındalık ve Eğilimler: X, Y İle Z Kuşağının Karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ***T54.** Ateş, S.(2021). *Ergenlerde Dijital Oyun Bağımlılığının Yordayıcıları Olarak Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri ve Gelecek Beklentileri*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- ***T55.** Aydın, S.(2021). *Özel Yetenek Tanısı Alan ve Almayan Öğrencilerin Dijital Oyun Tercihleri ve Bu Oyunlar Yoluyla Geliştirilen Becerilerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- ***T56.** Köse, R.B.(2021). *Harmanlanmış Öğrenme Yöntemiyle İşlenen Matematik Dersinde Eğitsel Dijital Oyun Kullanmanın Öğrenci Başarısına ve Motivasyonuna Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çukurova.
- ***T57.** Özdemir Sarılioğlu, R.(2021). *Hafif Düzey Zihinsel Yetersizliğe Sahip Öğrencilerin Madde Ve Isı Konusunu Anlamalarına Yönelik Bir Dijital Oyun Geliştirilmesi ve Uygulanması*. Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- ***T58.** Ayyıldız, D.(2021). *Ortaokul Öğrencilerinde Dijital Oyun Bağımlılığı, Davranışsal-Duyusal Sorunlar ve Olumsuz Bilişsel Hatalar Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- ***T59.**Çakır V.D.(2021). Analysis of TheDigital Game Addiction of High School Students in Terms of TheRelationshipBetweenLonelinessand Internet ParentingStyles, andInvestigation of Digital Game Addiction in Terms of VariousDemographics. Master Thesis, Bahçeşehir University,
- ***T60.**Üstündağ, S.(2021). *Spor Yapan Lise Öğrencilerinin Dijital Oyun Oynama Tutumları İleOyunsallık ve Sporda Sosyal Davranışlarının İncelenmesi*. Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- ***T61.**Özkan, Y.(2021). *Dijital Oyun Tabanlı Öğrenme Uygulamalarının Teknoloji Entegrasyonu Sürecinde Kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- ***T62.**Tilki, M.(2021). *Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı İle Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- ***T63.**Sezer Köşeler (2020).*Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Sosyal Medya Kullanımı ve Dijital Oyun Bağımlılıklarının Akademik Başarıya Etkisi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- ***T64.**Karzi, Vahid (2020).*Bilinçli Farkındalık, Dijital Oyun Bağımlılığı ve Demografik Değişkenler Arasındaki İlişki* Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- ***T65.**Kırmusaoğlu, L.(2020).*Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Dijital Oyunlar İle Dış Mekân Oyunları Arasındaki Tercihleri: Öğretmenlerin Gözlemlerine Yönelik Bir Alan Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ***T66.**Taştekin, E. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Oynama Alışkanlıklarının Öğrenci ve Veli Bakış Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- ***T67.**Erkan, A.(2019). *İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Eğitsel Oyun Ve Dijital Oyun Öğretiminin Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Kolektif Öğretmen Kültürü Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması

Adaptation of Collective Teacher Culture Scale to Turkish

Mehmet Şükrü BELLİBAŞ¹, Çiğdem APAYDIN², Mustafa ÇELİK³

¹ Sorumlu Yazar, Doç. Dr., Temel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Adıyaman Üniversitesi, Türkiye, msbellibas@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0003-1281-4493>)

²Doç. Dr., Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye, cigdemapaydin@akdeniz.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-4457-3199>)

³Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, 02mustafacelik@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0003-0619-8495>)

Geliş Tarihi: 09.09.2022

Kabul Tarihi: 13.12.2022

ÖZ

Bu araştırmada, Skaalvik ve Skaalvik (2021) tarafından geliştirilen Kolektif Öğretmen Kültürü (Collective Teacher Culture) Ölçeğinin (KÖKÖ) Türkçeye uyarlanmasına yönelik geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu kapsamda, öncelikle ilgili ölçeğin Türkçe çevirisi yapılarak dil ve kapsam geçerliğine yönelik işlemler gerçekleştirilmiştir. Bu işlemler sonrasında oluşan Türkçe ölçek formu ile toplanan veriler üzerinden güvenirlik ve geçerliğe yönelik analizler yapılmıştır. Analizlerde, Türkiye'nin çeşitli illerindeki kamu okullarında (anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise, Bilim ve Sanat Merkezi, Halk Eğitim Merkezi) görev yapmakta olan 346 öğretmenden toplanan veriler kullanılmıştır. Yapı geçerliği için kullanılan açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ölçeğin iki boyut ve 17 maddeden oluşan yeni bir formunu oluşturmuştur. Bu kapsamda, ölçeğin Türkçe formunun alt boyutları olarak öğretmenler arası ortak anlayış ve öğretmen işbirliği boyutları elde edilmiştir. Sonuç olarak, Kolektif Öğretmen Kültürü Ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliğine yönelik yeterli kanıtlar sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kolektif öğretmen kültürü ölçeği, uyarlama, geçerlik-güvenirlik.

ABSTRACT

In the present study, validity and reliability analyses were conducted to adapt the Collective Teacher Culture Scale (COLQ) to Turkish, which was developed by Skaalvik and Skaalvik (2021). Study followed several steps. Firstly, the scale was translated into Turkish and the language and content validity procedures were carried out. Reliability and validity were conducted using the dataset collected with the Turkish scale form. The analyses were carried out with the data collected from 346 teachers working in public schools (kindergarten, primary school, secondary school, high school, Science and Art Center, Public Education Center) in various provinces of Turkey. Explanatory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) used for construct validity created a new form of the scale consisting of two dimensions and 17 items. The dimensions of mutual understanding between teachers and teacher cooperation were obtained as sub-dimensions of the Turkish form of the scale. As a result, sufficient evidence was presented for the validity and reliability of the Turkish version of the Collective Teacher Culture Scale.

Keywords: Collective teacher culture scale, adaptation, validity-reliability.

GİRİŞ

Günümüzde öğrenci başarısına dair vurgu her zamankinden çok daha güçlü bir biçimde karşımıza çıkmaktadır. Genelde eğitim kurumlarının özeldede okulların öğrencilerin başarısını iyileştirme konusunda ulusal ve uluslararası düzeyde büyük bir baskı altında olduğu söylenebilir. Öğrenci başarısına güçlü etkisi nedeniyle baskıyı doğrudan hissedenler genelde öğretmenler olmaktadır (Flores, 2020). Birlikte hareket eden, yüksek bir iş-doyumuna ve adanmışlık duygusuna sahip, sürekli gelişim sürecinde bulunan öğretmenler olmadan öğrenci başarısına ilişkin sürdürülen reform çabalarının başarılı olma ihtimali oldukça düşüktür (Stearns vd., 2015).

Örgütler olarak okullardan istenilen çıktılarının ortaya çıkması büyük ölçüde öğretmenlerin kolektif çabasına bağlıdır. Bireysel düşünüldüğünde öğretmenler sadece kendi sınıflarında etkili olabilirken, kolektif bir bilinç ile hareket eden öğretmenler birbirlerine destek sunarak okulun ortalama başarısını artırabilirken aynı zamanda sınıflar arasındaki başarı farkını da azaltabilirler (Levine ve Marcus, 2007). Skaalvik ve Skaalvik (2021), yüksek kolektif öğretmen kültürünün hâkim olduğu okullardaki öğretmenlerin, kolektif kültürün zayıf olduğu okullardaki öğretmenlere kıyasla daha güçlü bir özerklik, iş doyumunu ve aidiyet algılarına sahip olduğunu tespit etmiştir. Bunun yanında güçlü bir sosyal etkileşimin olduğu ve öğretmenlerin birlikte hareket edebildiği okullardaki öğretmenlerin kolektif yeterliklerinin de daha güçlü olduğu görülmektedir (Ross, Hogaboam-Gray ve Gray, 2004). Öğretmenlerin bireysel yeterliklerinin toplamının ötesinde yeterliğe atıfta bulunan kolektif yeterlik (Bandura, 2000) daha güçlü bir öğretmen mesleki gelişimine (Karacabey, Bellibaş ve Adams, 2022), daha yüksek bir adanmışlık duygusuna (Cansoy, Parlar ve Polatcan, 2020) ve iyileştirilmiş öğrenci başarısına işaret etmektedir (Eells, 2011). Bu nedenle kolektif öğretmen kültürünün benzer bir biçimde olumlu öğretmen ve öğrenci çıktıları ile ilişkili olması beklenebilir. Bunun tersi düşünüldüğünde öğretmenlerin kendilerini izole ettiği okul ortamlarında yabancılaşma ve tükenmişlik gibi olumsuz duyguların hâkim olduğu gözlemlenmiştir (Schlichte, Yssel ve Merbler, 2005).

Öğretmenlerin duygu durumları, mesleki gelişimleri ve sınıf içi uygulamaları ile öğrenci başarısı açısından büyük öneme sahip olmasına karşın, okullarda kolektif öğretmen kültürüne ilişkin uluslararası araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte Türkiye’de öğretmen işbirliği, mesleki öğrenme toplulukları gibi kolektif kültürün bileşenlerini oluşturan konularda çokça araştırma mevcut iken kolektif kültüre ilişkin araştırma girişimi bulunmamaktadır. Türkiye’deki okullarda kolektif öğretmen kültürüne odaklanan bu çalışmanın hedefi gerek araştırmacıların gerekse politika yapımcılar ile uygulayıcıların okulların kolektif kültürünü değerlendirmek ve geliştirmek adına kullanabilecekleri bir ölçme aracı ortaya koymaktır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı Skaalvik ve Skaalvik (2021) tarafından geliştirilen kolektif öğretmen kültürü ölçeğini Türkçeye uyarlayarak Türk eğitim ve okul sistemine uyarlanacak biçimde geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını gerçekleştirmek ve ilgili ölçeği tüm eğitimcilerin hizmetine sunmaktır.

1.1. Teorik Çerçeve

Skaalvik ve Skaalvik (2021) tarafından tanımlanan kolektif öğretmen kültürü kavramı bir okulda bulunan öğretmenlerin geliştirdikleri ortak eğitsel hedefleri ve değerleri, güçlü bir öğretmen işbirliği ve kolektif yeterlik, olumlu ve destekleyici sosyal ilişkileri kapsamaktadır. Kolektif öğretmen kültürü; ortak değerler, değerler uyumu, kolektif meslektaş yeterliği, destekleyici meslektaş ve öğretmen işbirliği alt boyutlarından oluşmaktadır.

1.2. Ortak Değerler

Değerler kavramı çok tartışılmış olsa da, örgütsel değerlere yapılan atıflar eğitim yönetimi alanında nadirdir. Örgütsel değerler, örgütsel işlevin basit, anlaşılır değişkenleri olarak görülür (Greenfield ve Ribbins, 1993). Örgütsel değerler, kişisel değerler ve bireysel rollerle uyumlu (Brudney, Hebert ve Wright, 2000); işyeri kültürüne katkıda bulunan ilkeleri içeren (Schein,

1992); örgütsel amacı oluşturmak için maddi olmayan örgütsel niteliklerden oluşan (Bolman ve Deal, 2008) ve örgütsel vizyonu hayata geçiren yönetim ilkelerinin kümesi olarak tanımlanır (Senge, 1990). Örgütsel değerler birden fazla bireysel değerın yamalı bohçası olarak yorumlanabilir. Ortak amaç ve değerler kolektif öğretmen kültürünün önemli bir alt boyutudur. Ortak amaç ve değerler uyarlanabilir öğretmen işbirliği için önemli bir ön koşul olarak algılanmaktadır. İşbirliği istekli ortaklar arasında güvene dayalı ilişkiler gerektirir (Thomson ve Perry, 2006). Skaalvik ve Skaalvik (2018) çalışmasında, öğretmenler arasında paylaşılan değerler algısının iş tatmini ile pozitif, tükenmişlik belirtileri ve öğretmenlik mesleğini bırakma motivasyonu ile negatif ilişkili olduğunu bulmuştur. Ayrıca ortak amaç ve değerleri vurgulayan öğretim liderliği kolektif öğretmen yeterliğini artırmaktadır (Cansoy vd., 2020). Olumlu sosyal ilişkilerin, destekleyici çevrenin, kolektif öğretmen yeterliğinin, öğretmenler arasındaki işbirliğinin, ortak amaç ve değerlerin birbiriyle ilişkili yapılar olduğu ve kolektif öğretmen kültürünü oluşturduğu söylenebilir.

1.3. Değerler Uyumu

Birey ve çevre arasındaki uyum, örgütsel literatürde birey ile meslek, birey ile çalışma grubu ve birey ile örgüt arasındaki uyum olarak kabul edilir (Muchinsky ve Monahan, 1987). Birey ve örgüt arasındaki uyum ile ilgili çalışmalarda (Yahyagil, 2005; Yücel ve Çetinkaya, 2016; Kılıç ve Yener, 2015; Özcan, 2012) birey ve örgüt arasındaki uyumun değerlendirilmesinde değerlere odaklanılır. Çünkü değerler örgüt ve birey için istikrarlı davranışların ön koşulu olarak kabul edilmektedir (Taşdan, 2010). Eğitim kurumlarında değerler uyumu kavramı, öğretmenlerin etkili değerlendirme ve öğretim uygulamalarını neyin oluşturduğu konusunda birbirleriyle anlaşma derecesi olarak tanımlanır (Donohoo, O'Leary ve Hattie, 2020). Bir okuldaki öğretmenler kendi aralarında ne kadar uyumlu olursa, sosyal olarak ikna olma olasılıkları da o kadar yüksek olur (Ross vd., 2004). Değerler uyumunun yüksek olduğu bir okulda, öğretmenler başarılı işbirliğini deneyimlemek için daha fazla fırsat bulabilir böylece meslektaş desteğini oluşturan sosyal süreçlerin, kolektif yeterlik üzerindeki olumsuz duyguları azaltılabilir. Skaalvik ve Skaalvik (2021: 1396) değerler uyumunu "*öğretmenlerin öğretim yaptıkları okulda hâkim olan normları ve değerleri hissetme derecesi*" olarak tanımlamıştır. Değer uyumunun yapısı, paylaşılan değerler ile örtüşür. Yazarlara göre değer uyumu bireysel açıdan öğretmenin çalışmakta olduğu okulda var olan hedef ve değerleri paylaşıp paylaşmadığına odaklanır. Ortak değerlerin yüksek olduğu bir okulda, bazı öğretmenler okulda hâkim olan değerlerin kendi kişisel değerleriyle uyumlu olmadığını düşünebilir. Bu durum öğretmenlerin değer uyumsuzluğuna düşmelerine neden olup, onların birbirleriyle olan etkileşimlerini etkileyerek motivasyonları üzerinde önemli bir etki oluşturabilir (Moller vd., 2013). Öğretmenlerin motivasyonu öğretimlerini etkileyebileceğinden, öğretmenler arasındaki ve öğretmenler ile okul yönetimi arasındaki sosyal ilişkiler de öğrencilerin öğrenmesini doğrudan ya da dolaylı bir şekilde etkileyebilir. Öğretmenler arasındaki sosyal etkileşimlerin kalitesi, öğretmenlerin birlikte çalışma yeteneklerini ve istekliliklerini etkileyerek onların ortak çaba yoluyla başarılı olma deneyimlerini de artırabilir. Bu tür deneyimler, kolektif öğretmen yeterliğinin geliştirilmesi için önemli gereksinimlerdir (Bandura, 1997).

1.4. Kolektif Öğretmen Yeterliği

Kolektif öğretmen yeterliği terimi, Rotter (1966) tarafından ileri sürülen kontrol odağı teorisine ve Bandura (1997) tarafından önerilen sosyal bilişsel teoriye kadar uzanan popüler bir araştırma konusudur. Ayrıca yazarlar, kolektif öğretmen yeterliğinin bireysel niteliklerin toplamından daha fazlası olduğunu öne sürmüşlerdir. Kolektif öğretmen yeterliği, öğretmenlerin eylemlerini kontrol etmelerini ve verilen bir görevi yerine getirmelerini sağlayan bir grubun ortak inancıdır. Bandura (1997) bu durumu karşılıklı nedensellik olarak açıklamakta ve kolektif yeterlik inancını, inançların ve eylemlerin karşılıklı olarak birbirini geliştirdiği bir iklimi oluşturduğunu ifade etmektedir. Bu döngüde olumlu bir öğrenme kültürü, öğrenci başarısına yol açan kolektif kültürü teşvik etmektedir. Böylece kolektif öğretmen yeterliği bir okuldaki kolektif öğretmen kültürünün oluşumunda önemli rol alır. Öğretmenler, kolektif çabalarıyla başarılı olabilirler.

Kolektif yeterlik en güçlü kaynağı, ustalık deneyimleridir (Adams ve Forsyth, 2006). Skaalvik ve Skaalvik (2007) işbirliği ve ortak çabadan kaynaklanan ustalık deneyimlerinin, birlikteliğe olan inancı artırmak için özellikle uygun olduğunu öne sürmektedir. Bununla birlikte, personel arasında ortak amaç ve değerlerin yanı sıra öğretmenlerin değer uyumu duygusunun başarılı işbirliği ve kolektif yeterlik geliştirmek için ön koşul olduğu söylenebilir. Skaalvik ve Skaalvik (2019), kolektif öğretmen yeterliğini, değer uyumu ve destekleyici bir meslektaş ortamında çalışma ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler ve okul yönetimi arasında olduğu kadar öğretmenler arasındaki olumlu ve destekleyici sosyal ilişkilerin, toplu öğretmen yeterliği ile ilişkilidir (Liu, Bellibaş ve Gümüş, 2021). Öğretmenlerin ortak çaba ile başarılı olabileceklerine inanmaları, kendi aralarındaki sosyal etkileşimin kalitesini artırabilir.

1.5. Destekleyici Meslektaşlar

Meslektaş desteği, bir örgütte çalışan bireylerin mesleki anlamda kendi aralarında paylaşmış oldukları bilgi, teknik ve temel becerileri ifade eder. Bireyin iş dışında da çalışma arkadaşlarından almış olduğu destek meslektaş desteği olarak nitelendirilir (Çoban, 2005). Meslektaş desteği, çalışma arkadaşlarının birbirlerine sağladıkları iş ve duygusal desteğin tamamı olarak tanımlanabilir. Çalışanlar arasında olumlu sosyal ilişkiler meslektaşlar arasında paylaşılan değerlerin uyumlu olduğunu gösterir (Scott ve Bruce, 1994). Çalışma arkadaşlarının kendi aralarında paylaşmış oldukları bilgi ve deneyimler, çalışanların motivasyonlarını olumlu etkiler (Şirin ve Yücel, 2020). Destekleyici meslektaşlar öğretmenlik mesleğinde bir güç kaynağı olarak nitelendirilmiştir (Waddell, 2010). Destekleyici bir ortam iş kaynaklarının, iş tatmininin ve örgütsel bağlılığın önemli bir belirleyicisidir (Geisler, Berthelsen ve Muhonen, 2019). İşyerinde olumlu ve destekleyici sosyal ilişkilerin bağlılık, aidiyet duygusu, kolektif öğretmen yeterliği ve iş tatmini ile pozitif, tükenmişlikle negatif ilişkili olduğunu göstermiştir (Skaalvik ve Skaalvik, 2019). Kolektif bir kültür değer uyumu, sosyal destek ve kolektif yeterlik ile karakterize edildiğinde, öğretmenlerden yüksek derecede özerkliği deneyimlemeleri beklenebilir. Örneğin işyerine ait olma ihtiyacının karşılanma derecesi, kişinin motivasyonunu ve bağlılığını etkileyebilir. Öğretmenlerin öğretmenlik yaptıkları okula aidiyet duygularının yüksek, iş doyumu ve duygusal tükenme ile düşük düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Polat, 2019).

1.6. Öğretmen İşbirliği

Örgütsel araştırmalarda, işbirliği kavramı sosyal öğrenme ve yetişkin öğrenme teorilerine dayanmaktadır (Çoban, Özdemir ve Bellibaş, 2020). Eğitim bağlamında, bu teoriler, bireylerin kolektif olarak çalışmalarını ve birbirlerinden öğrenmeleri için fırsatlar oluşturarak öğrenme ortamının iyileştirilmesine odaklanır (Goddard vd., 2015; Wahlstrom ve Louis, 2008). Eğitimde öğretmen işbirliği, öğretmenlerin meslektaşlarıyla bilgi alışverişinde bulunma deneyimlerini ve birbirlerinden öğrenme fırsatlarını ifade eder (Geijsel vd., 2009). Ayrıca, öğretmen işbirliği, öğretimde değişimi (Darling-Hammond, 2017) ve öğrenci başarısını (Goddard vd., 2007) teşvik eden profesyonel öğrenme topluluklarının en hayati bileşenlerinden biridir. Okullarda öğretmen işbirliği, pedagojik çalışmalarını karşılıklı hedeflere yönlendiren, her biri grup içinde kendi özerkliğini koruyan ve birbirine güvenen bir grup öğretmen tarafından bir etkinlik olarak nitelendirilir (Vangrieken vd., 2015). Öğretmen işbirliği, öğretmenler arasında değişim ve desteğin artmasına neden olmakta ve bu da hem kişisel hem de mesleki ilişkileri güçlendirmektedir (Çoban vd., 2020). Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir çalışmada, öğretmen işbirliğinin aracılık ettiği öğretmenlerin kolektif etkinliği üzerinde ana liderliğin dolaylı bir etkisi bulunmuştur (Goddard vd., 2015). Okul yöneticileri, öğretmenler arası işbirliğini destekleyerek öğretmenlerin sorumluluk almalarını sağlar (Liu vd., 2021). Böylelikle öğretmenlerin öğretme becerileri gelişir ve öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme çıktılarından sorumlu hissetmelerini sağlar (Hallinger ve Murphy, 1985).

Sosyo-bilişsel öğrenme teorisyenleri, okuldaki sosyal etkileşimlerin öğretmenlerin karşılıklı olarak belirlenmiş hedefleri birlikte gerçekleştirebilmeleri için fırsatlar sağladığını, böylece bireylerin kendilerini akranlarıyla karşılaştırdıkları ve böylece tüm grubun potansiyeli

hakkında fikir edinebildikleri durumlar yarattığını savunmuşlardır (Goddard vd., 2015; Goddard ve Kim, 2018). Bireylerin, diğer grup üyelerinin kendi hedeflerine ulaşma yeteneklerine inandıkları takdirde, işbirliğinin kişisel hedeflerine ulaşmada yararlı olduğu düşünülür (Johnson ve Johnson, 1989). Bu nedenle bir grubun potansiyeline olan bireysel inanç, toplumsal karşılıklı bağımlılık ve dolayısıyla işbirliği için ön koşuldur (Little ve Madigan, 1997; Logsdon, 1991). Hollanda'da (Truijen vd., 2013), Güney ve Orta Amerika'da (Gray ve Summers, 2015) yapılan ampirik çalışmalarda, öğretmenlerin ortak çalışmalarının potansiyeline inandıkları takdirde işbirlikçi ilişkilere girme ve daha yoğun işbirliği yapma olasılıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Gray ve Summers, 2015).

YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli illerindeki kamu okullarında görev yapan 346 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmada 346 katılımcı olup, katılımcıların yarısı AFA sürecinin yer aldığı Çalışma 1 grubu için diğer yarısı DFA sürecinin yer aldığı Çalışma 2 grubu olarak ayrılmıştır. Dolayısıyla her iki çalışmaya da 173 kişi rastlantısal olarak seçilmiştir.

2.2. Uyarlama Çalışması

Bu araştırmada, Skaalvik ve Skaalvik (2021) tarafından geliştirilen Kolektif Öğretmen Kültürü Ölçeğinin (KÖKÖ) Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır (Brislin, 1980). Bu kapsamda ölçek İngilizceden Türkçeye eğitim yönetimi alanında doktora bulunan, ayrıca Türkçe ve İngilizce diline hâkim üç uzman öğretim üyesi tarafından bağımsız olarak çevrilmiştir. Bu çeviriler araştırmacılar tarafından bir araya getirilmiş, en uygun anlam üzerinde tartışılmıştır. Çevrilen maddelerin en anlaşılır olanı üzerinde araştırmacılar hem fikir olduktan sonra tek bir Türkçe form oluşturulmuştur. Bu aşamada, İngilizce versiyonunda destekleyici meslektaşlar boyutunda yer alan 2. ile 4. maddelerin aynı olduğu görülerek orijinal ölçeği geliştiren yazarlardan biri olan Einar M. Skaalvik'den e-posta aracılığı ile görüş alınmıştır. Einar M. Skaalvik 2. ile 4. maddelerin tekrar ettiğini teyit ederek, 4. maddenin doğru ifadesini göndermiştir. Daha sonra ölçme aracı, eğitim dili İngilizce olan bir eğitim yönetimi programından doktoralı öğretim üyesi tarafından yeniden İngilizceye çevrilmiştir. Bu çeviri, Einar M. Skaalvik'e e-posta aracılığı ile gönderilmiş ve İngilizce geri çevirinin orijinal ölçekle anlamsal eşdeğerliliği konusunda teyit alınmıştır. Böylece ölçeğin İngilizce çevirisi ile Türkçe çevirisi arasındaki anlam kayması önlenmeye çalışılmıştır.

Ölçeğin dil geçerliğinin sağlanmasının ardından Türkçe formun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Geçerlik çalışması kapsamında, kapsam geçerliği eğitim yönetimi ve öğretmen yetiştirme alanında uzman 4 öğretim üyesi ile gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, araştırmacılar tarafından hazırlanan uzman değerlendirme formu belirlenen uzmanlara gönderilerek uzmanlardan ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği ve öğretmenlerin kolektif kültür düzeylerini ölçme açısından uygunluğu konusunda görüş talep edilmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda ölçekte yer alan maddelerde düşük cümleler, kelimelerin Türkçeye uygunluğu ve anlaşılabilirliği açısından bazı küçük düzeltmeler gerçekleştirilmiş ve ölçek düzenlenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ölçeğe son hali verilmiştir.

Kolektif Öğretmen Kültürü Ölçeği (KÖKÖ) dört boyuttan (ortak değerler, değerler uyumu, kolektif öğretmen etkinliği, destekleyici meslektaşlar) ve toplam 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ortak değerler boyutu (1,2,3) üç maddeden, değerler uyumu (4,5,6) üç maddeden, kolektif öğretmen etkinliği (7,8,9,10) dört maddeden ve dördüncü boyut olan destekleyici meslektaşlar (11,12,13) ise üç maddeden oluşmaktadır. KÖKÖ, 6'lı (1=tamamen katılmıyorum, 6 = tamamen

katılıyorum) Likert tipindedir. Ölçeği oluşturan maddeler arasında ters madde bulunmamaktadır. Orijinal ölçeğin boyutlarına ait Cronbach alfa değerleri sırasıyla ortak değerler ($\alpha = .84$), değerler uyumu ($\alpha = .81$), kolektif öğretmen etkinliği ($\alpha = .80$) ve destekleyici meslektaşlar ($\alpha = .73$) şeklindedir.

Skaalvik ve Skaalvik (2021) öğretmenler arasında olumlu sosyal ilişkilerin, destekleyici çevrenin, kolektif öğretmen yeterliğinin, ortak amaç ve değerlerin birbiriyle ilişkili yapılar olduğunu ve kolektif öğretmen kültürünü oluşturabileceğini belirtmektedir. Yazarlar Norveç okullarında öğretmenlerin birbirleriyle işbirliği yapmalarının zorunlu hale getirilmesinden dolayı, kolektif öğretmen kültürü yapısına öğretmen işbirliğini dâhil etmediklerini ifade etmektedir. Ancak yazarlar bu boyutun önemine atıf yapmakta ve başarılı öğretmen işbirliğinin zorunlu ve planlı olduğu durumlarda, olumlu ilişkilerin, sosyal desteğin veya hedefler ve değerler üzerinde anlaşmanın iyi bir göstergesi olmayabileceğini belirtmektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2021). Türkiye’de ise öğretmenler arasında zorunlu ve planlı bir işbirliği olmaması nedeniyle araştırmacılar tarafından ölçeğe dört maddeden (14,15,16,17) oluşan *öğretmen işbirliği* boyutu eklenmiştir. Ölçek 5’li Likert (5= Kesinlikle katılıyorum, 1= Kesinlikle katılmıyorum) tipinde hazırlanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Ölçeğin güvenirlik analizi için SPSS 20.00 ve doğrulayıcı faktör analizi için LISREL VIII (Jöreskog ve Sörbom, 2001) kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirliği Cronbach alfa katsayıları ve madde toplam korelasyonları ile değerlendirilmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışmasında ise ölçeğe araştırmacılar tarafından dört madde eklenmesi nedeniyle açıklayıcı faktör analizi, ardından doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yakınsak geçerlik (convergent validity) ve diskriminant geçerlik (discriminant validity), birleşik güvenirlik (composite reliability) ile ve her bir yapı tarafından ortalama açıklanan varyans (Average Variance Extracted =AVE) doğrulayıcı faktör analizi sonuçları kullanılarak değerlendirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde en yüksek olabilirlik (Maximum Likelihood) yöntemi kullanılmıştır. En yüksek olabilirlik kullanımının uygun olmasını sağlamak için örneklem büyüklüğünün minimum 100 ila 150 arasında olması gerekmektedir. Örneklem büyüklüğü arttıkça, en yüksek olabilirlik yönteminden elde edilen veriler arasındaki farkı belirlemede de duyarlılık artmaktadır (Hair, Anderson, Tatham ve Black, 1998). Değişkenler arasındaki korelasyonun belirlenmesinde Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı tekniği ve Spearman Brown sıra farkları korelasyon katsayısı tekniği kullanılmıştır. Korelasyon katsayıları değerlendirilirken katsayılar, mutlak değer olarak .70 ile 1.00 arasında “yüksek”, .69 ile .30 arasında “orta”, .29 ve daha düşük değerlerde “düşük” düzeyde ilişkili olarak (Büyüköztürk, 2005) yorumlanmıştır.

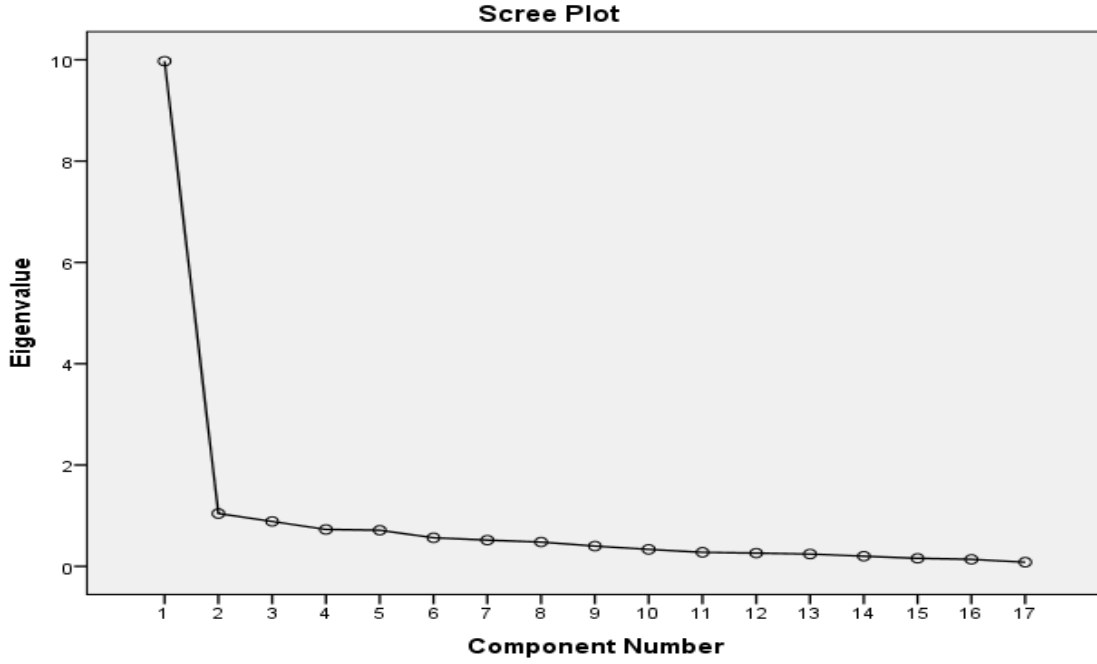
BULGULAR

3.1. Çalışma 1 - Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)

Çalışma 1’de 83 (%48) kadın, 90 (%52) erkek olmak üzere 173 katılımcı yer almaktadır. Katılımcıların 122’i (%70.5) lisans, 48’i (%27.7) yüksek lisans ve 3’ü (%1.7) doktora eğitimine sahiptir. Katılımcıların 11’i (%6.4) anaokulu, 26’sı (%15) ilkokul, 51’i (%29.5) ortaokul, 33’ü (%19.1) lise, 49’u (%28.3) Bilim ve Sanat Merkezi ve 3’ü (%1.7) Halk Eğitim Merkezinde görev yapmaktadır. Katılımcıların öğretmenlik deneyimleri ise 1 ila 35 yıl arasında değişmekte olup, ortalama 15 yıldır.

KÖKÖ, 17 maddeden ve beş boyuttan bir ölçektir. İlk olarak açıklayıcı faktör analizi (AFA) gerçekleştirilerek ölçeğin faktör yapısının keşfedilmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin öncelikli olarak, faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla KMO ve Bartlett testi yapılmıştır. Bu kapsamda KMO testi ölçüm sonucunun .50 ve daha üstü, Bartlett küresellik testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir (Jeong, 2004). Analiz sonucu elde

edilen KMO örneklem yeterliği istatistiği sonuçları, maddeler arası korelasyonların faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir (KMO= .93) (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bir diğer varsayım testi olan Barlett küresellik testi sonucunda elde edilen veri yapısının AFA yapmaya uygun olduğunu göstermiştir ($\chi^2=2381.176$, $p<.000$). Analizde, öz değeri 1'den büyük olan 17 faktör olduğu belirlenmiştir. Şekil 1'de faktörlerin öz değerlerine ait saçılma diyagramı verilmiştir.



Şekil 1. KÖKÖ'ye Ait Saçılma Diyagramı Faktör Yapısı.

Şekil 1 incelendiğinde, KÖKÖ için öz değeri diğer faktörlerden daha yüksek olan ve açıkladığı varyansı daha yüksek olan iki faktörün baskın olduğu anlaşılabilir. Velicer (1976) saçılma diyagramının araştırmacının bakış açısında göre değişebilen subjektif bir yöntem olduğunu, bu nedenle de diğer yöntemlere yardımcı bir yöntem olarak kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Bu aşamadan sonra, ölçeğin faktör yapısının daha iyi anlaşılabilmesi için döndürme yöntemlerinden varimax (dikey) döndürme kullanılmıştır. AFA için maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerleri için sınır değeri .30 olarak alınmıştır. Veri yapısının çok değişkenli normallik özelliği göstermesi sebebiyle maksimum olabilirlik yöntemi kullanılmıştır (Nunnally ve Bernstein, 1994). Yapılan AFA sonucu maddelerin faktörlerde gösterdiği yük miktarı, özdeğerler, açıklanan varyans, açıklanan kümülatif varyans miktarı ve güvenilirlik değerleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Kolektif Öğretmen Kültürü Ölçeğine Ait Faktör Yapısı

Kolektif Öğretmen Kültürü Ölçeğine Ait Maddeler	Faktör-1 Öğretmen işbirliği ($\bar{x} = 2.97$)	Faktör-2 Öğretmenler arası ortak anlayış ($\bar{x} = 3.04$)
M13. Bu okuldaki öğretmenler, birbirlerine yardım eder ve birbirlerini destekler.	.83	
M15. Bu okulda öğretmenler, sıklıkla birbirlerini gözlemler ve öğretim faaliyetlerine dair birbirlerine dönüt verirler.	.82	

M12. Bu okulda meslektaşlar arasındaki ilişkiler, dostluğa ve karşılıklı ilgiye dayanır.	.81	
M14. Bu okuldaki öğretmenler, ders planı yapmak için sıklıkla işbirliği yaparlar.	.78	
M17. Bu okulda öğretmenler, sıklıkla öğrenci başarısını değerlendirmek için bir araya gelirler.	.70	
M11. Eğitim konularında, talep etmem halinde meslektaşlarımdan her zaman yeterli desteği alabilirim.	.66	
M16. Bu okulda öğretmenler, sıklıkla ortak mesleki gelişim etkinliklerine katılırlar.	.65	
M8. Bu okuldaki öğretmenler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını başarıyla karşılar.	.59	
M7. Bu okulun öğretmenleri olarak, dezavantajlı öğrencileri bile eğitim öğretim faaliyetlerine dâhil edebiliriz.	.49	
M4. Eğitim değerlerim, bu okulda vurgulanan değerlerle uyumludur.		.77
M10. Bu okulda, davranış ve öğrenme güçlüğü bakımından en zorlayıcı sınıflarda bile, güvenli ve kapsayıcı bir atmosfer oluşturabiliyoruz.		.74
M9. Bu okulda disiplin problemleri ile başarılı bir şekilde baş etmemizi sağlayan ortak bir dizi kurala ve düzenlemeye sahibiz.		.72
M3. Bu okuldaki öğretmenler, genel öğretim faaliyetleri konusunda bir dizi norm ve kurallara sahiptir.		.72
M6. Okulumda nitelikli öğretimi oluşturan unsurlar konusunda bir uzlaşma ve ortak görüş vardır.		.71
M2. Bu okuldaki öğretmenler, okul gelişiminin amaçları ve araçları konusunda ortak bir algıya sahiptir.		.70
M1. Bu okuldaki öğretmenler ve idareciler, okulun hangi yönde geliştirilmesi gerektiği konusunda ortak bir anlayışa sahiptir.		.65
M5. Meslektaşlarım ve ben eğitimde neyin önemli olduğu konusunda hem fikiriz.		.62
Özdeğer	5.837	5.180
Açıklanan Varyans (%)	%34	%31
Cronbach Alfa	.93	.92
Toplam Varyans		%65
Toplam Cronbach Alfa		.96

Tablo 1 incelendiğinde KÖKÖ ölçeğinin ilk boyutunda 9, ikinci boyutunda 8 olmak üzere toplam 17 maddelik iki boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Faktörlerde yer alan maddelerin faktör yükleri incelendiğinde Faktör-1’de .49 - .83, Faktör-2’de ise .62 - .77 arasında değişmektedir. Faktörlerin açıkladıkları varyans oranları incelendiğinde Faktör-1’in %34, Faktör-2’nin %31 açıklanan varyans oranına sahip olduğu toplamda iki boyutun %65’lik varyans açıklama oranını temsil ettiği belirlenmiştir. Söz konusu faktör adlarının isimlendirilmesinde özellikle faktör yükü yüksek olan maddeler incelenmiş ve alanyazın destekli isimlendirmeler yapılmıştır. Buna göre Faktör-1 “Öğretmen İşbirliği”, Faktör-2 “Öğretmenler Arası Ortak Anlayış” ismini almıştır. KÖKÖ’ye yönelik elde edilen boyutların aritmetik ortalama değerleri Tablo 1’de (her bir faktörün yanında parantez içinde) görülmektedir. Ölçeğe göre *Öğretmen İşbirliği* faktörünün 3.04’lük bir ortalamaya, diğer boyut olan *Öğretmenler Arası Ortak Anlayış* faktörünün de 2.97’lik değeri aldığı tespit edilmiştir. Tablo 1’de göre KÖKÖ için yapılan AFA sonucunda ölçeğin iki faktörlü olduğu sonucuna varılmıştır.

3.2. Güvenirlik Analizi

İç tutarlık (internal consistency) ölçek içindeki ifadelerin homojenliği ile ilgilidir. Tek boyutlu veya çok boyutlu bir ölçekte tek bir boyut, birbiriyle iyi bir korelasyona sahip ifadeler setini barındırmalıdır. KÖKÖ'nün iç tutarlığı, ölçeği geliştiren Skaalvik ve Skaalvik (2021) kabul edilebilir standartlarda (Cronbach alfa değerleri .84 –.73) bulunmuştur. Bu durumda ölçeğin genel iç tutarlığının ve alt boyutların iç tutarlığının mevcut olması beklenmektedir. Bu kapsamda yapılan analizlerde, KÖKÖ için Cronbach alfa katsayısı .95 olarak elde edilmiştir. Ayrıca, KÖKÖ'yü oluşturan 2 boyutun her biri için yapılan analizlerde iç tutarlık katsayısı olan Cronbach alfa değerleri .77'nin üzerinde bulunmuştur. Cronbach alfa değerleri incelendiğinde tüm boyutların güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir (Cronbach, 1990). Maddelerin birbirleriyle olan korelasyonu için Spearman testinden yararlanılmıştır. Tablo 2'de maddelerin birbirleriyle olan korelasyonları verilmektedir.

Tablo 2'ye göre öğretmenler arası ortak anlayış boyutunu oluşturan maddelerden M1 ve M2 arasında ($r = .68, p < .01$), M1 ve M6 arasında ($r = .59, p < .01$) orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Genel olarak öğretmenler arası ortak anlayış boyutunda maddeler arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Öğretmen işbirliği boyutunu oluşturan maddelerin arasındaki ilişki incelendiğinde M12 ile M13 arasında ($r = .86, p < .01$) ve M14 ile M15 arasında ($r = .77, p < .01$) yüksek düzeyde ve pozitif yönde ilişki olduğu görülmektedir. KÖKÖ ölçeği bütün olarak değerlendirildiğinde maddeler arası ilişkinin pozitif ve yüksek ile orta düzeyde anlamlı olduğu söylenebilir.

Tablo 2. KÖKÖ'nün Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayıları

Maddeler	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	M15	M16	M17
M1	1	.68**	.47**	.44**	.51**	.59**	.35**	.29**	.53**	.52**	.49**	.46**	.48**	.49**	.52**	.57**	.41**
M2		1	.65**	.58**	.67**	.69**	.46**	.45**	.69**	.64**	.64**	.61**	.62**	.61**	.68**	.69**	.58**
M3			1	.58**	.59**	.59**	.48**	.43**	.58**	.57**	.53**	.59**	.57**	.51**	.54**	.56**	.54**
M4				1	.51**	.58**	.35**	.52**	.49**	.60**	.44**	.43**	.45**	.42**	.48**	.55**	.53**
M5					1	.69**	.41**	.44**	.59**	.55**	.63**	.62**	.63**	.59**	.61**	.53**	.57**
M6						1	.47**	.51**	.64**	.64**	.59**	.57**	.62**	.63**	.62**	.59**	.56**
M7							1	.39**	.41**	.45**	.43**	.39**	.44**	.50**	.44**	.45**	.35**
M8								1	.37**	.52**	.51**	.42**	.46**	.45**	.52**	.48**	.42**
M9									1	.72**	.46**	.59**	.53**	.55**	.60**	.65**	.58**
M10										1	.57**	.56**	.59**	.61**	.59**	.63**	.50**
M11											1	.63**	.73**	.52**	.59**	.59**	.51**
M12												1	.86**	.59**	.67**	.60**	.61**
M13													1	.62**	.69**	.58**	.65**
M14														1	.77**	.66**	.63**
M15															1	.73**	.69**
M16																1	.57**
p* < .05		p** < .01															

3.3. Çalışma 2 - Doğrulayıcı Faktör Analizi

Çalışma 2’de 78 (%45.1) kadın, 95 (%54.9) erkek olmak üzere 173 katılımcı yer almaktadır. Katılımcıların 125’i (%72.3) lisans, 45’i (%26) yüksek lisans ve 3’ü (%1.7) doktora eğitimine sahiptir. Katılımcıların 1’i (%.6) anaokulu, 49’u (%28.3) ilkokul, 62’si (%35.8) ortaokul, 37’si (%21.4) lise, 24’ü (%28.3) Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapmaktadır. Katılımcıların öğretmenlik deneyimleri ise 1 ila 40 yıl arasında değişmekte olup, ortalama 17 yıldır.

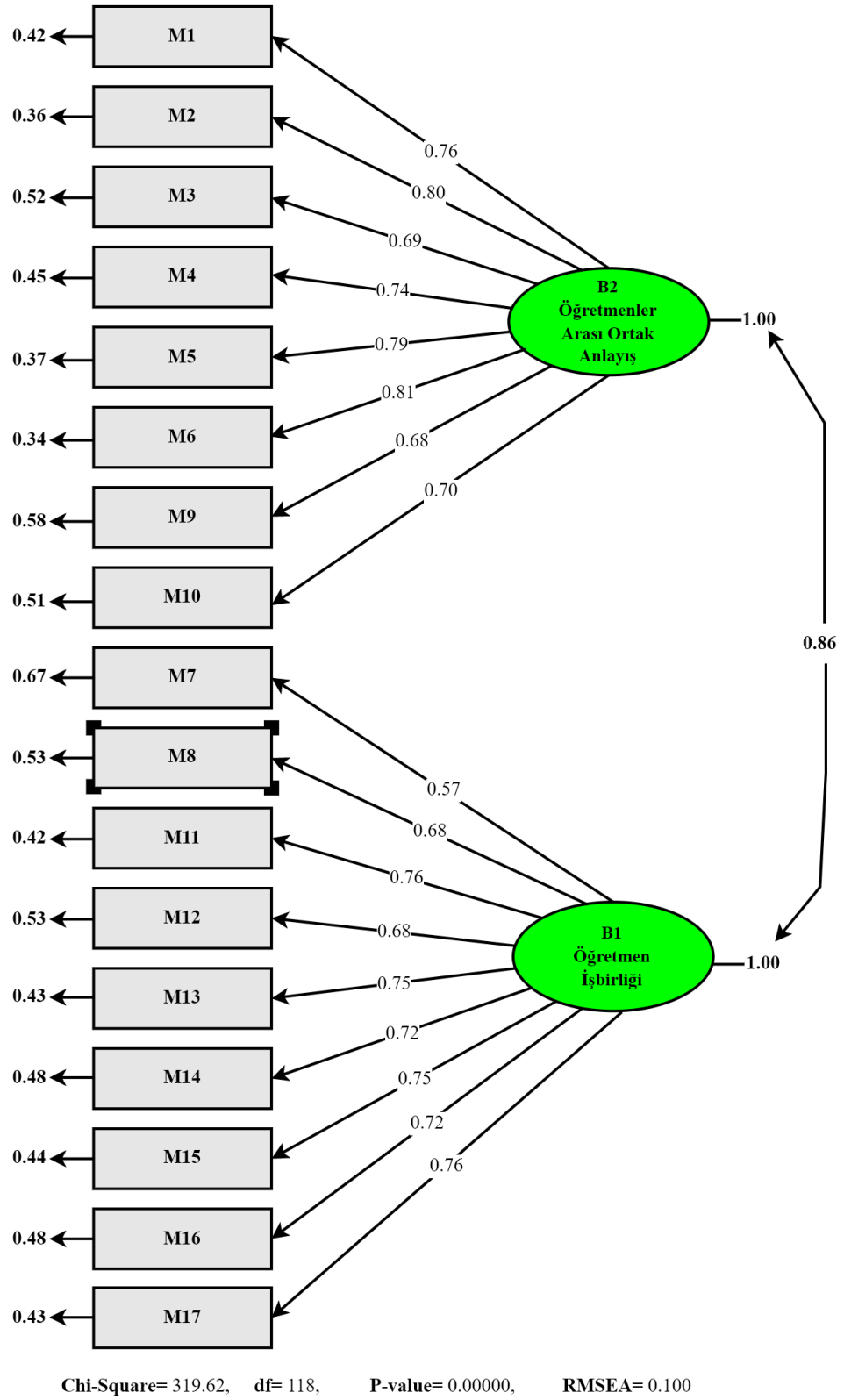
Doğrulayıcı faktör analizi için Lisrel 8.54 paket programı (Jöreskog ve Sörbom, 2001) kullanılmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda $\chi^2 = 319.62$, $df=118$, RMSEA = .10 değerleri elde edilmiştir. Ölçeğin uyum indeksleri incelenmiş ve iki faktörlü modelin AGFI (düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi) = .77, GFI (uyum iyiliği indeksi) = .82, NFI (normlandırılmış uyum indeksi) = .94, CFI (karşılaştırmalı uyum indeksi) = .96, SRMR (standartlaştırılmış ortalama hataların karekökü) = .062, RMR (ortalama hataların karekökü) = .019 uygunluk istatistiklerinin kabul edilebilir aralıkta olduğu görülmüştür (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Modele ilişkin uyum indeksleri ve kabul edilebilir ölçüt değerleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. KÖKÖ’ye İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Önerilen Model
χ^2	$0 \leq \chi^2 \leq 2sd$	$2sd < \chi^2 \leq 3 sd$	319.62 (sd=118)
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 < \chi^2/df \leq 3$	2.70
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 < RMSEA \leq 0.10$	.10
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI < 0.95$	.82
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.85 \leq AGFI < 0.90$	.77
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI < 0.95$	.94
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.85 \leq CFI < 0.90$	.96
RMR	$0 \leq RMR \leq 0.05$	$0.05 < RMR \leq 0.10$	.019
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 < SRMR \leq 0.10$	.062

Kaynak: Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., ve Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness of Fit Measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8 (2), 52 (İlk yazardan alınan e-posta izniyle kullanılmıştır.)

Şekil 1’de KÖKÖ’ye ait yapısal denklem modeli bulunmaktadır.



Şekil 1. KÖKÖ'nün Yapısal Denklem Modeli.

Doğrulayıcı faktör analizi üzerinden elde edilen, maddelerin standardize edilmiş Lambda-x değerleri, t değerleri ve çoklu korelasyon kareleri Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. SYÖSDKÖ'nün standardize edilmiş Lambda-x, t ve R² değerleri

Boyutlar	Maddeler	Lambda-x	t	R ²
B1= Öğretmen İşbirliği	M17	.76	11.41	.57
	M16	.72	10.67	.52
	M15	.75	11.29	.56
	M14	.72	10.63	.52
	M13	.75	11.34	.57
	M12	.68	9.94	.47
	M11	.76	11.47	.58
	M8	.68	9.94	.47
	M7	.57	7.94	.33
B2= Öğretmenler Arası Ortak Anlayış	M10	.70	10.32	.49
	M9	.68	9.34	.42
	M6	.81	12.63	.66
	M5	.79	12.21	.63
	M4	.74	11.15	.55
	M3	.69	10.12	.48
	M2	.80	12.47	.64
	M1	.76	11.65	.58

Faktör yüklerini gösteren Lambda-x değerleri incelendiğinde, faktör yüklerinin .57 ile .85 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler, maddelerin faktör yüklerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, KÖKÖ'nün iki faktörlü yapısı, doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır.

Ölçeğin iki faktörlü modeli faktör yük değerleri, hata katsayıları ve boyutlar arası korelasyonlar Şekil 1'de gösterilmiştir. Uyum iyiliği indekslerinin yanı sıra ölçekteki göstergelerin birleşik güvenilirliği (composite reliability), geçerlik ve güvenilirliğinin ölçülmesi ile değerlendirilmiştir. Bu amaçla yapı güvenilirliği (construct reliability) ve her bir yapı tarafından ortalama çıkarılan varyans (AVA) (average variance extracted- AVE) olmak üzere iki tür güvenilirlik uygulamasıyla incelenmiştir. Birleşik güvenilirlik alfa katsayısı ile benzetilmektedir. Birleşik güvenilirlik bir faktördeki göstergelerin içsel tutarlıklarını göstermektedir ve kabul edilebilir güvenilirlik oranı .70'tir. Açıklanan varyansın ise .50'den fazla olması gerekmektedir. Aşağıda yapı güvenilirliği ve ortalama açıklanan varyans oranlarının formülleri yer almaktadır (Hair vd., 1998, 611-612):

$$\text{Yapı Güvenirliği} = \frac{(\sum \text{Faktör yükleri})^2}{[(\sum \text{Faktör yükleri})^2 + \sum \text{Hata katsayıları}]}$$

$$\text{Ortalama Açıklanan Varyans} = \frac{(\sum \text{Faktör yükleri}^2)}{[(\sum \text{Faktör yükleri}^2) + \sum \text{Hata katsayıları}]}$$

Şekil 1’de yer alan ölçekteki iki boyutun birleşik güvenilirlik değerleri, AVE, korelasyon karesi ve boyutlar arası korelasyon Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Yapı Güvenirliği, OAV, Korelasyon Karesi ve Boyutlar Arası Korelasyon (Pearson Momentler Çarpımı)

Yapı	Yapı güvenirligi	OAV	Meslektaş Dayanışması	Öğretmen İşbirliği
Öğretmen işbirliği	.90	.51	1	.79**
Öğretmenler arası ortak anlayış	.90	.56		1

p** < .01

Öğretmenler arası ortak anlayış ve öğretmen işbirliği boyutlarına ait yapı güvenilirlik değerlerinin .90; ortalama açıklanan varyans değerlerinin .50’nin üzerinde olduğu analizle tespit edilmiştir (Tablo 4). Buna göre KÖKÖ’yü oluşturan boyutların içsel tutarlıklarının güçlü, yapıyı açıklama güçlerinin yüksek olduğu söylenebilir. Tablo 4’te yer alan boyutlar arası korelasyon analizi değerlendirildiğinde ise öğretmenler arası ortak anlayış ve öğretmen işbirliği boyutu arasında ($r = .79$) pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

Sonuç olarak KÖKÖ boyutlarının içsel tutarlıklarının güçlü, doğrulayıcı faktör analizi uyum iyiliği kriterlerinin, birleşik güvenilirlik düzeyinin ve ortalama açıklanan varyans değerlerinin yeterli olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, elde edilen modelin veriye uyumu yeterli bulunmuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, Skaalvik ve Skaalvik (2021) tarafından geliştirilen Kolektif Öğretmen Kültürü Ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasını amaçlamaktadır. Kolektif öğretmen kültürü kavramı bir okulda bulunan öğretmenlerin geliştirdikleri ortak eğitsel hedefleri ve değerleri, güçlü bir öğretmen işbirliği ve kolektif yeterlik, olumlu ve destekleyici sosyal ilişkileri kapsamaktadır (Skaalvik ve Skaalvik, 2021). Okul merkezli mesleki gelişim uygulamalarına geçişin vurgulandığı bir dönemde okulların kolektif kültür kapasitesinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi önem arz etmektedir. Skaalvik ve Skaalvik (2021) tarafından Norveç okulları için geliştirilen ve bu çalışmada Türkçeye ve Türk okul bağlamına uyarlanan bu ölçeğin okulları desteklemede önemli bir rol üsteleneceği düşünülmektedir. Bu kapsamda, ilgili ölçek önce Türkçeye çevrilmiş ve dil geçerliğini sağlamak için geri çeviri ve uzman görüşü yöntemlerinden faydalanılmıştır. Dil geçerliğinin sağlanmasının ardından kapsam geçerliğini sağlamak için yine uzman görüşüne başvurulmuş ve ölçeğin Türkçe formuna son hali verilmiştir. Ayrıca araştırmacılar tarafından ölçeğe öğretmen işbirliği boyutu altında dört madde eklenmiştir. Oluşturulan form kullanılarak Türkiye’nin çeşitli illerinde görev yapan toplam 346 öğretmenden elde edilen veriler kullanılarak ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine yönelik analizler yapılmıştır.

Analizler ölçeğin iç tutarlık değerlerinin uygun düzeyde olduğunu göstermektedir. Dört boyuttan oluşan orijinal ölçeğe bir boyutun eklenerek beş boyutlu olması nedeniyle (ortak değerler, değerler uyumu, kolektif öğretmen etkinliği, destekleyici meslektaşlar, öğretmen işbirliği) ölçeğe açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçek iki boyutlu bir ölçeğe dönüşmüştür. Orijinal ölçeğe ait olan ortak değerler (1,2,3), değerler uyumu (4,5,6) ve kolektif öğretmen etkinliğine ait iki madde (9,10) açıklayıcı faktör analizi sonucunda tek boyut altında toplanmıştır. Bu boyuta öğretmenler arası ortak anlayış ismi verilmiştir. Bu boyut orijinal ölçekte yer alan ortak değerler, değerler uyumu ve kolektif öğretmen yeterliği maddelerinin bileşiminden oluşmuştur. Bu kavram Skaalvik ve Skaalvik’in

(2017) okullarda öğretmenler arasında vizyon ve değerlere ilişkin “ortak bir anlayışın” geliştirilmesinin önemine dair değerlendirmelerinden hareketle geliştirilmiştir. İkinci boyutu oluşturan öğretmen işbirliği boyutunda da kolektif öğretmen etkinliğine ait iki madde (7, 8), destekleyici meslektaşlar (11,12,13) ve öğretmen işbirliğine (14,15,16,17) ait maddeler yer almaktadır. Kolektif öğretmen etkinliğine ait maddelerin açıklayıcı faktör analizi sonucunda her iki boyutta da yer almasının kültürel farklılıktan kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Daha sonra doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ise ölçeğin iki faktörlü ve toplam 17 maddeli yapısını doğrulamıştır. Bu kapsamda, ölçeğin boyutları öğretmenler arası ortak anlayış (9 madde) ve öğretmen işbirliği (8 madde) şeklinde kavramlaştırılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen modelin uyum indekslerinin kabul edilebilir aralıkta olduğu görülmüştür. Ancak, yeni ölçeğin orijinalinden farklı bir faktör yapısı sergilediği görülmüştür. Bu durumun tam nedenlerini bilmek mümkün olmamakla birlikte Norveç bağlamına uygun olarak geliştirilen bir ölçeğin farklı kültürel, sosyal ve örgütsel bağlamı temsil eden Türkiye ve Türkçeye uyarlanması sonucunda yeni bir ölçek yapısına dönüşmesinin beklenen bir durum olduğu düşünülmektedir.

Ölçeğin güvenirlik araştırması için Cronbach alfa formülü kullanılarak hesaplanan iç tutarlılık katsayısının hem ölçeğin tamamı hem de alt boyutlar için yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (Cronbach, 1990). Ayrıca, yapı güvenirliği ve korelasyon analizleri de ölçeğin güvenirliğini destekler niteliktedir. KÖKÖ’yü oluşturan boyutların içsel tutarlıklarının güçlü, yapıyı açıklama güçleri yüksektir. KÖKÖ’yü oluşturan öğretmenler arası ortak anlayış boyutu ile öğretmen işbirliği boyutları arasında pozitif ve yüksek bir ilişki tespit edilmiştir. Bu kapsamda, ölçeğin boyutlarının yapıyı açıklama gücünün yüksek olduğu çıkarımında bulunulabilir. Tüm analizler birlikte yorumlandığında, KÖKÖ’nün Türkçe formunun güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu söylenebilir. KÖKÖ boyutlarının içsel tutarlıklarının güçlü, doğrulayıcı faktör analizi uyum iyiliği kriterlerinin, birleşik güvenirlik düzeyinin ve ortalama açıklanan varyans değerlerinin yeterli olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, elde edilen modelin veriyeye uyumu yeterli bulunmuştur.

Sonuç olarak, bu çalışma kapsamında Norveç bağlamında geliştirilen KÖKÖ Türkçeye uyarlanmıştır. Norveç okullarında zorunlu olduğu gerekçesiyle ölçekten çıkarılan öğretmen işbirliği alt boyutu ise Türkçe olan ölçeğe eklenmiş ve bu alt boyut için yeni maddeler oluşturularak ölçek özgün hale geririlmiştir. Geçerlik ve güvenirliği doğrulanmış bu ölçek, Türkiye’deki öğretmenlerin kolektif kültür düzeylerini ölçmeye yönelik çalışmalarda kullanılabilir. Benzer içerikte bir ölçeğin daha önce Türkçe alanyazında bulunmaması nedeniyle bu ölçeğin eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanına önemli bir katkı yapacağı söylenebilir. Ölçek aracılığıyla uygulamacılar okullardaki kolektif öğretmen kültürünün durumunu saptayabilir ve kurumun ilgili yönünü geliştirmek adına çeşitli müdahaleler ve eylem planları geliştirebilirler. Aynı zamanda, bu ölçek kullanılarak yapılacak akademik araştırmalar, öğretmenlerin kolektif kültürü kazanmalarını engelleyen veya destekleyen faktörleri tespit edebilir ve kolektif bir kültürün çeşitli öncülleri ve çıktıları konusunda araştırmalar gerçekleştirebilirler. Bununla birlikte kolektif öğretmen kültürünün okulun yönetim alt sistemi ile üretim alt sistemi ve öğrenci çıktuları arasında aracılık rolüne yönelik araştırmalar yapılabilir. Dahası, okullarda uygulanması planlanan bazı yeniliklerin ve girişimlerin etki gücünü artırma potansiyeli göz önünde bulundurulduğunda kolektif öğretmen kültürünün düzenleyici rolü de araştırma konusu olabilir. Bütün bu araştırmalar neticesinde, Türkiye’deki öğretmenlerin mesleki kolektif kültürün geliştirilmesine yönelik politika önerileri geliştirilebilir. Bununla birlikte, Türkçeye uyarlanan bu ölçeğin daha geniş örneklem ve farklı gruplarla tekrarlanması, geçerlik ve güvenirliğinin yeniden test edilmesi önerilebilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulguların yorumlanmasında araştırmacının sınırlılıkları da göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmadaki en temel sınırlılık her ne kadar ülke genelini kapsayan bir gruptan oluşsa da örneklemin nispeten düşük sayıda olmasıdır. Araştırmacılar kısıtlı kaynaklar nedeniyle örnekleme kısmında sistematik bir yöntem tercih edememişlerdir. Sonraki

çalışmalarda daha geniş ve stratejik örneklemelerin yer aldığı araştırmaların yapılması tavsiye edilmektedir.

KAYNAKÇA

- Adams, C. M., & Forsyth, P. B. (2006). Proximate sources of collective teacher efficacy. *Journal of Educational Administration*, 44(6), 625-642.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78.
- Bolman, L.G. and Deal, T.E. (2008). *Reframing Organizations: Artistry, Choice and Leadership* (4th ed). San Francisco: Jossey Bass.
- Brislin, R. W. (1980). *Translation and content analysis of oral and written material*. In H. C. Triandis & J. W. Berry (Eds.) *Handbook of cross-cultural psychology, Methodology*. Boston: Allen and Becon.
- Brudney J.L., Hebert, F.T. and Wright, D.S. (2000) From organizational values to organizational roles: Examining representative bureaucracy in state administration. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 10(3), 491–512.
- Büyükoztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegema yayıncılık.
- Cansoy, R., Parlar, H. and Polatcan, M. (2020). Collective teacher efficacy as a mediator in the relationship between instructional leadership and teacher commitment. *International Journal of Leadership in Education*. Doi: 10.1080/13603124.2019.1708470.
- Çoban, A. E., (2005). Psikolojik danışmanlar için meslektaş dayanışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 167-174.
- Çoban, Ö., Özdemir, N. and Bellibaş, M. Ş. (2020). Trust in principals, leaders' focus on instruction, teacher collaboration, and teacher self-efficacy: testing a multilevel mediation model. *Educational Management Administration & Leadership*, 1741143220968170.
- Cronbach, L.J. (1990). *Essentials of Psychological Testing* (5th ed.). New York: Harper Collins Publishers.
- 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.
- Donohoo, J., O'Leary, T., and Hattie, J. (2020). The design and validation of the enabling conditions for collective teacher efficacy scale (EC-CTES). *Journal of Professional Capital and Community*.
- Eells, R. (2011). *Meta-analysis of the relationship between collective efficacy and student achievement*. Dissertation. Loyola University of Chicago.
- Flores, M. A. (2020). Surviving, being resilient and resisting: Teachers' experiences in adverse times. *Cambridge Journal of Education*, 50(2), 219-240.

- Geijsel F., Slegers P., Stoel R. And Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological, school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406–427.
- Geisler, M., Berthelsen, H. and Muhonen, T. (2019). Retaining social workers: The role of quality of work and psychosocial safety climate for work engagement, job satisfaction, and organizational commitment. *Human Service Organizations: Management, Leadership and Governance*, 43(1), 1–15.
- Goddard, R.D., Goddard, Y., Sook, K. E. and Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501–530.
- Goddard, YL., Goddard RD. and Tschannen-Moran M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools, *Teachers College Record*, 109(4), 877–896.
- Goddard YL and Kim M (2018) Examining connections between teacher perceptions of collaboration, differentiated instruction, and teacher efficacy. *Teachers College Record*, 120(1), 1–24.
- Gray JA and Summers R (2015) International professional learning communities: the role of enabling school structures, trust, and collective efficacy. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 14(3), 61–75.
- Greenfield, T. and Ribbins, P. (eds) (1993). *Greenfield on Educational Administration*. London: Routledge.
- Hair, J. F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., & Black, W.C. (1998). *Multivariate Data Analysis* (5th ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Hallinger, P. and Murphy, J. (1985). What's effective for whom? School context and student achievement. *Planning and Changing*, 16 (3), 152–160.
- Jeong, J. (2004). Analysis of the factors and the roles of hrd in organizational learning styles as identified by key informants at selected corporations in the Republic of Korea, Phd Thesis, Texas A&M University, USA.
- Johnson DW and Johnson RT (1989) *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina: Interaction Book Company.
- Jöreskog, K.G., & Sörbom, D. (2001). *Lisrel 8: User's Reference Guide*. Scientific Software International, Chicago.
- Karacabey, M. F., Bellibaş, M. Ş., & Adams, D. (2022). Principal leadership and teacher professional learning in Turkish schools: Examining the mediating effects of collective teacher efficacy and teacher trust. *Educational Studies*, 48(2), 253-272.
- Kılıç, K. C., & Yener, D. (2015). Birey-örgüt ve birey-iş uyumunun çalışanların iş tutumlarına etkisi: Adana ilinde bankacılık sektöründe çalışanlar üzerine bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(1), 161-174.

- Levine, T. H., & Marcus, A. S. (2007). Closing the achievement gap through teacher collaboration: Facilitating multiple trajectories of teacher learning. *Journal of Advanced Academics*, 19(1), 116-138.
- Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2021). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 430-453.
- Little BL and Madigan RM (1997) The relationship between collective efficacy and performance in manufacturing work teams. *Small Group Research*, 28(4), 517–534.
- Logsdon JM (1991) Interests and interdependence in the formation of social problem-solving collaborations. *The Journal of Applied Behavioral Science* 27(1): 23–37.
- Moller, S., Michelson, R. A., Stearns, E., Banerjee, N. and Bottia, M. C. (2013). Collective pedagogical teacher culture and mathematics achievement: Differences by race, ethnicity, and socioeconomic status. *Sociology of Education*, 86(2), 174–194.
- Muchinsky, P. M. & Monahan, C. J. (1987). What is person–environment congruence: Supplementary versus complementary models of fit. *Journal of Vocational Behavior*, 31, 268–277.
- Nunnally, J. & Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw Hill.
- Özcan, H. U. (2012). Birey-Örgüt Degerleri Arasındaki Uyumun Örgütle Özdeşleşme ile İlişkisi. *Türk Psikoloji Yazilari*, 15(29), 25.
- Polat, D. D. (2019). Öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ile iş doyumunu, mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi.
- Ross, J., Hogaboam-Gray, A. and Gray, P. (2004). Prior student achievement, collaborative school processes, and collective teacher efficacy. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 163-188.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, 80(1), 1.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Currency Doubleday.
- Schein, EH. (1992). *Organizational Culture and Leadership* (2nd ed). San Francisco: Jossey.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive and goodness of fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23–74.
- Schlichte, J., Yssel, N., & Merbler, J. (2005). Pathways to burnout: Case studies in teacher isolation and alienation. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 50(1), 35-40.
- Scott, S. G., and Bruce, R. A. (1994). Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the workplace. *Academy of Management Journal*, 37(3), 580-607.

- Skaalvik, E. M. and Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625.
- Skaalvik, E. M. and Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education*, 20(1), 15-37.
- Skaalvik, E. M. and Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21, 1251–1275.
- Skaalvik, E. M. and Skaalvik, S. (2019). Teacher self-efficacy and collective teacher efficacy: relations with perceived job resources and job demands, feeling of belonging, and teacher engagement. *Creative Education*, 10(7), 1400–1424.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). Collective teacher culture: exploring an elusive construct and its relations with teacher autonomy, belonging, and job satisfaction. *Social Psychology of Education*, 24(6), 1389-1406.
- Stearns, E., Banerjee, N., Moller, S., & Mickelson, R. A. (2015). Collective pedagogical teacher culture and teacher satisfaction. *Teachers College Record*, 117(8), 1-32.
- Şirin, S. ve Yücel İ. (2020). Meslektaş desteği ile ağır iş yükü ilişkisinde iş-aile çatışmasının aracılık rolü. *Atatürk Üniversitesi, İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 34(1), 241-256.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th ed.). New York, NY: Allyn and Bacon.
- Taşdan, M. (2010). Türkiye’deki resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 113-148.
- Thomson, A. M. and Perry, J. L. (2006). Collaboration Processes: Inside the Black Box. *Public Administration*.
- Truijen KJ, Slegers PJC, Meelissen MR and Nieuwenhuis AFM (2013) What makes teacher teams in a vocational education context effective? A qualitative study of managers’ view on team working. *Journal of Workplace Learning*, 25(1), 58–73.
- Vangrieken K, Dochy F, Raes E and Kyndt E (2015) Teacher collaboration: a systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40.
- Velicer, W. F. (1976). Determining the number of components from the matrix of partial correlations. *Psychometrika*, 41(3), 321-327.
- Waddell, J. H. (2010). Fostering relationships to increase teacher retention in urban schools. *Journal of Curriculum and Instruction*, 4(1), 70–85.
- Wahlstrom K.L. and Louis K.S. (2008). How teachers experience principal leadership: the roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458–495.
- Yahyagil, M. Y. (2005). Birey ve organizasyon uyumu ve çalışanların iş tutumlarına etkisi. *Öneri Dergisi*, 6(24), 137-149.

Yücel, İ., & Çetinkaya, B. (2016). Birey-örgüt uyumu ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide cinsiyetin rolü: Kayseri örneği. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(3), 17-30.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Schools' capacity to produce desired student outcomes largely depends on the collective effort of teachers. Considering teachers as isolated teachers, they can only be effective in their own classes, while teachers who act with a collective consciousness can increase overall student achievement by providing support to each other, and at the same time reduce the achievement gap among students with different background (Levine & Marcus, 2007). Studies have found that teachers in schools with a high collective teacher culture have stronger perceptions of autonomy, job satisfaction, and belonging than teachers in schools with a weak collective culture (Skaalvik & Skaalvik, 2021). In addition, teachers' collective competencies are stronger in schools where there is a strong social interaction and collaboration (Ross, Hogaboam-Gray, & Gray, 2004). Collective efficacy (Bandura, 2000), which refers to a new concept beyond the sum of teachers' self-efficacy, indicates stronger teacher professional development (Karacabey, Bellibaş & Adams, 2022), a higher sense of commitment (Cansoy, Parlar & Polatcan, 2020) and improved student achievement (Eells, 2011). Therefore, collective teacher culture can be associated with positive teacher and student outcomes. Adversely, negative emotions such as alienation and burnout are dominant in schools where teachers are isolated from each other (Schlichte, Yssel, & Merbler, 2005). The concept of collective teacher culture as defined by Skaalvik and Skaalvik (2021) is characterized by common educational goals and values developed by teachers in a school, strong teacher cooperation and collective efficacy, and positive and supportive social relationships. Collective teacher culture; therefore, consists of common values, values harmony, collective colleague competence, supportive colleague and teacher cooperation.

Although teachers' emotional states are of great importance in terms of their professional development and classroom practices and student success, international research on the collective teacher culture in schools is quite limited. However, while there is a great deal of research in Turkey on the various relevant terms of collective culture such as teacher cooperation and professional learning communities, there is no research attempt on collective teacher culture. The purpose of the present study is to adapt a measurement tool that both researchers, policy makers and practitioners can use to evaluate and improve the collective teacher culture in schools. More specifically, this study adapts the collective teacher culture scale developed by Skaalvik and Skaalvik (2021) into Turkish, carrying out a validity and reliability analyses.

Method

The study group of this research consists of 346 teachers working in public schools in various provinces of Turkey in the 2021-2022 academic year. The study group of the research was determined by using the maximum variety and convenient sampling of the purposive sampling method. The research consists of Study 1 and Study 2. Explanatory factor analysis was included in Study 1 and confirmatory factor analysis was included in Study 2. Study 1 included 173 participants, 83 (48%) female and 90 (52%) male. The teaching experience of the participants ranged from 1 to 35 years, with an average of 15 years. Study 2 included 173 participants, 78 (45.1%) female and 95 (54.9%) male. The teaching experience of the participants ranged from 1 to 40 years, with an average of 17 years.

Collective Teacher Culture Scale scale was developed by Skaalvik and Skaalvik (2021), consisting of 13 items with 4 factors as: Shared values, collective efficacy, value consonance, supportive colleagues. The teacher cooperation dimension consisting of four items (14,15,16,17), which was missing in the work by Skaalvik and Skaalvik (2021), was added to the scale by the researchers. The adaptation process followed several steps: (1) translating the scale into Turkish by four different experts, (2) asking feedback from four different academics to ensure clarity and (3) carrying out a back-translation process.

Results and Discussion

The validity of Collective Teacher Culture Scale was tested through conducting CFA. As a result of explanatory factor analysis, the scale turned into a two-dimensional scale. Therefore, the researchers did not include the dimension names in the original scale and named one of the dimensions as “mutual understanding among teachers”. This dimension consisted of the combination of common values, values harmony and collective teacher efficacy items in the original scale. This concept was developed based on Skaalvik & Skaalvik's (2017) idea of the importance of developing a "shared understanding" of vision and values among teachers in schools. The second dimension was named “teacher collaboration”, consistent with the original scale. Afterwards, confirmatory factor analysis was performed. The results of confirmatory factor analysis confirmed the two-factor and 17-item structure of the scale. Therefore, the dimensions of the scale were conceptualized as mutual understanding between teachers (8 items) and teacher collaboration (9 items). The internal consistency of the dimensions that make up the scale are strong and their power to explain the structure is high. A positive and high relationship between the dimensions of mutual understanding among teachers and teacher cooperation dimensions was found. Overall, we conclude that the Turkish version of the SCQ is a reliable and valid scale.

Conclusion

In conclusion, this study showed evidence that the collective teacher culture scale is a good fit for the Turkish school context and it can be used in studies to measure the collective culture levels of teachers in Turkey. We believe that this scale will make an important contribution to the field of educational sciences and teacher education, allowing practitioners to identify the state of the collective teacher culture in schools and develop various interventions and action plans to improve the relevant aspect of the institution. At the same time, academics using this scale can identify the factors that prevent or support teachers to gain a collective culture and conduct research on various antecedents and outcomes of a collective culture. In addition, the mediating role of the collective teacher culture between the school's management subsystem and the production subsystem and student outcomes might also be an interesting issue to discover. In this way, policy recommendations can be offered for the betterment of the professional collective culture of teachers in Turkey.

EK 1: Skaalvik ve Skaalvik (2021) tarafından geliştirilen Kolektif Öğretmen Kültürü (Collective Teacher Culture) Ölçeğinin (KÖKÖ) Türkçeye uyarlanmış hali.

KOLEKTİF ÖĞRETMEN KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ	Kesinlikle	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen	Katılmıyorum	Çoğunlukla	Katılmıyorum	Kesinlikle	Katılmıyorum
	1	2	3	4	5				
1. Bu okuldaki öğretmenler ve idareciler, okulun hangi yönde geliştirilmesi gerektiği konusunda ortak bir anlayışa sahiptir.	1	2	3	4	5				
2. Bu okuldaki öğretmenler, okul gelişiminin amaçları ve araçları konusunda ortak bir algıya sahiptir.	1	2	3	4	5				
3. Bu okuldaki öğretmenler, genel öğretim faaliyetleri konusunda bir dizi norm ve kurallara sahiptir.	1	2	3	4	5				
4. Eğitim değerlerim, bu okulda vurgulanan değerlerle uyumludur.	1	2	3	4	5				
5. Meslektaşlarım ve ben eğitimde neyin önemli olduğu konusunda hem fikiriz.	1	2	3	4	5				
6. Okulumda nitelikli öğretimi oluşturan unsurlar konusunda bir uzlaşma ve ortak görüş vardır.	1	2	3	4	5				
7. Bu okulun öğretmenleri olarak, dezavantajlı öğrencileri bile eğitim öğretim faaliyetlerine dâhil edebiliriz.	1	2	3	4	5				
8. Bu okuldaki öğretmenler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını başarıyla karşılar.	1	2	3	4	5				
9. Bu okulda disiplin problemleri ile başarılı bir şekilde baş etmemizi sağlayan ortak bir dizi kurala ve düzenlemeye sahibiz.	1	2	3	4	5				
10. Bu okulda, davranış ve öğrenme güçlüğü bakımından en zorlayıcı sınıflarda bile, güvenli ve kapsayıcı bir atmosfer oluşturabiliyoruz.	1	2	3	4	5				
11. Eğitim konularında, talep etmem halinde meslektaşlarımdan her zaman yeterli desteği alabilirim.	1	2	3	4	5				
12. Bu okulda meslektaşlar arasındaki ilişkiler, dostluğa ve karşılıklı ilgiye dayanır.	1	2	3	4	5				
13. Bu okuldaki öğretmenler, birbirlerine yardım eder ve birbirlerini destekler.	1	2	3	4	5				
14. Bu okuldaki öğretmenler, ders planı yapmak için sıklıkla işbirliği yaparlar.	1	2	3	4	5				
15. Bu okulda öğretmenler, sıklıkla birbirlerini gözlemler ve öğretim faaliyetlerine dair birbirlerine dönüt verirler.	1	2	3	4	5				
16. Bu okulda öğretmenler, sıklıkla ortak mesleki gelişim etkinliklerine katılırlar.	1	2	3	4	5				
17. Bu okulda öğretmenler, sıklıkla öğrenci başarısını değerlendirmek için bir araya gelirler.	1	2	3	4	5				

Not : Kolektif Öğretmen Kültürü Ölçeği 17 madde ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. 1. Boyut: Öğretmen işbirliği 9 maddeden (7, 8, 11, 12,13, 14, 15, 16, 17); 2. Boyut: Öğretmenler arası ortak anlayış (1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10) 8 maddeden oluşmaktadır.

19.Yüzyılın İkinci Yarısında Katolik Cizvitler ile Protestan Misyonerler Arasında Osmanlı'da Suriye ve Lübnan Vilayetlerinde Yaşanan Eğitim Rekabeti

Education Competition Between Catholic Jesuits and Protestant Missionaries In Syria and Lebanon Provinces In The Ottoman Empire In The Second Half Of The 19th Century

Ercan Uyanık¹, Tansu Şana²

¹ Doç. Dr., Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, ercan.uyanik@deu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0003-0821-4663>)

² Doktora Öğrencisi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Ana Bilim Dalı Bölümü, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, tansu_sana@hotmail.com, (<https://orcid.org/0000-0003-4336-2055>)

Geliş Tarihi: 12.09.2022

Kabul Tarihi: 06.12.2022

ÖZ

Din ve mezheplerini yayma amacıyla yola koyulan Hristiyan misyonerler, bu amaçlarını daha verimli bir şekilde gerçekleştirebilmek için gittikleri yerlerde çeşitli faaliyetler de bulunmuşlardır. Eğitim bu faaliyetlerin içinde misyonerlerin hedefledikleri amaçlara ulaşmaları için onlara en çok yardım eden ve en önemli uygulama alanı olmuştur.

Osmanlı genelinde bunu deneyen ve başarılı olan Hristiyan misyonerler Suriye ve Lübnan özelinde giriştikleri eğitim faaliyetlerinden de pozitif bir geri dönüş aldıkları vakit bu sefer birbirleriyle rekabete tutuşmuşlardır. Bu rekabetin taraflarını oluşturan Katolik Cizvitler ve Protestan misyonerler eğitim alanında birbirlerine üstünlük kurmak için hamileri olan Avrupalı devletler ve Amerika'dan yardım almışlardır. Yerli işbirlikçiler bulmak, okullar açmak, ücretsiz eğitim kitapları dağıtmak, kız çocuklarının eğitimine eğilmek, bölge halkının eğitimle ilgili isteklerine kulak vermek gibi birçok hamleler yapmışlardır.

Bu rekabetin kızıştığı 19.yüzyıl ikinci yarısından itibaren Osmanlı da üçüncü bir etken olarak olaya müdahil olmak istese de geç harekete geçmiştir. Bu çalışmada bütün bunlar tafsilatıyla ele alınarak, rekabetin nedenleri ve sonuçlarına, bölge halkı üzerindeki etkisine ışık tutulmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Misyoner, Katolik, Protestan, Suriye, Lübnan, Cizvit, Rekabet.

ABSTRACT

Christian missionaries, who set out to spread their religion and sects, also found various activities in the places they went in order to achieve these goals more efficiently. Among these activities, education has been the most important and helpful field of practice for missionaries to achieve their goals.

Christian missionaries, who tried and succeeded in this throughout the Ottoman Empire, competed with each other when they received positive feedback from their educational activities in Syria and Lebanon. Catholic Jesuits and Protestant missionaries, who formed the sides of this rivalry, received help from their European states and America to gain superiority over each other in the field of education. They made many moves such as finding local collaborators, opening schools, distributing free education books, focusing on the education of girls, and listening to the demands of the local people regarding education.

Since the second half of the 19th century, when this rivalry was heating up, the Ottomans took action late, although they wanted to be involved as a third factor. In this study, all these will be discussed in detail,

and the reasons and results of competition will be tried to shed light on its effect on the people of the region.

Keywords: Missionary, Catholic, Protestant, Syria, Lebanon, Jesuit, Competition.

GİRİŞ

Bu makalede, Osmanlı'da 19. Yüzyılın sonlarına doğru faaliyetlerini geliştiren ve genişleten Katolik ve Protestan misyoner örgütlerinin Osmanlı'nın Suriye ve Lübnan bölgelerindeki çalışmaları ve bu bölgelerde faaliyetlerde bulunan Katolik ve Protestan misyonerlerin eğitim alanında giriştikleri mücadele ele alınmıştır.

Farklı başlıklar altında incelenen bu konunun ilk kısmında Katolik ve Protestan misyonerlerin özellikle Osmanlı'da faaliyet gösteren örgütleri, iki mezhep arasındaki farklılıklar ve benzerlikler üzerinde durulmuştur. İkinci kısımdaysa 1850-1900 yılları arasındaki Suriye ve Lübnan'ın genel bir panoraması ortaya konulmuş, iki mezhebin misyoner örgütlerinin Osmanlı'da yoğunlaştıkları yerler içinde neden bu iki bölgenin dikkat çektiği açıklanmaya çalışılmıştır. Üçüncü kısımda makalenin esas ele aldığı konuya geçilerek sırasıyla hem Katoliklerin hem de Protestanların bölgede faaliyet gösteren örgütlerinin açtıkları okulların istatistiki ve betimsel görünümü üzerinde durularak eğitim alanında verdikleri mücadele ve bu mücadelenin bölge halkı üzerinde etkisi ele alınmıştır. Çalışma boyunca ulaşılan bütün bilgilerin kısa bir değerlendirilmesi yapılarak bir sonuç ortaya konmuştur. Çalışma sonunda ulaşılan sonucu somut olarak daha iyi ortaya koymak için istatistiki verilerden de yararlanılmıştır.

Makalemizin amacı, özellikle 19. Yüzyıldan itibaren Osmanlı'da farklı din ve mezheplerin artan faaliyetlerinin belli bir bölge ve belli bir alan içinde daraltılarak o bölge insanının üzerindeki ve iki farklı Hristiyan mezhep arasındaki rekabette nasıl bir etki bıraktığına ışık tutmaktır. O dönemde özellikle eğitim alanında yoğun bir faaliyet gösteren Katolik ve Protestan mezheplerinin Osmanlı'nın uzak vilayetlerinde ne tür çalışmalarının olduğunu, çekişmelerini ve bu çekişmeden kimin kazançlı çıktığını inceleyen, bu incelemeyi sayısal verilerle destekleyerek ortaya koyan bu çalışma, Osmanlı'da 19. Yüzyıl ve sonrası eğitim alanında çalışmaları olan misyoner örgütlerinin Osmanlı geneline yayılan bu etkisinin nasıl olduğuna dair tümevarımsal bir çıkarım yapmamıza olanak sağlayacağı kanaatini desteklemektedir.

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma boyunca bilgi toplama yöntemi olarak nitel araştırmanın alt kollarından biri olan doküman ve belge analizi esas alınmıştır. Çalışmanın başlıca veri toplama aracı doküman inceleme olmuştur. Protestan Amerikalı misyonerlerin ve Katolik Cizvitlerin Osmanlı'da yürüttükleri misyonerlik faaliyetlerini konu alan kaynaklara bakılmış, Osmanlı'da faaliyet gösteren en büyük misyoner örgütü olan "American Board of Commissioners for Foreign Missions" ve özellikle Ortadoğu'da faaliyet gösteren "Board of Foreign Missions of the Presbyterian Church" adlı misyoner örgütlerinin örgüt merkezlerine gönderdikleri raporlar, Osmanlı arşivinde yer alan belgeler, birinci ve ikinci elden yerli ve yabancı kaynaklar incelenmiştir ve 19. yüzyıl ikinci yarısında bu misyonerlerin Suriye ve Lübnan üzerinde giriştikleri faaliyetler ele alınarak araştırılmıştır.

Bu çalışmada hem Protestanların hem Katoliklerin hem de Osmanlı Devleti'nin açılan okullar hakkında tuttuğu sayısal veriler karşılaştırmalı olarak içerikte yer aldığı için çalışmanın geçerliği ve güvenilirliği sağlanmıştır. Araştırmanın içeriği oluşturulurken geçerlik ve güvenirliliğin esaslarından olan inandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenilebilirlik, ifadelerin

gerçekliği, anlaşılabilirliği temel almasına, uygun veri toplama ve analiz yöntemlerinin kullanmasına, betimsel, yorumlayıcı ve değerlendirmeci geçerliğin olmasına dikkat edilmiştir.

BULGULAR

Osmanlı Devleti 19.yüzyılda uzun zamandır devam eden kötüye gidişi durdurmak için kökten reformlar yapma çabası içine girmişti. Avrupa'nın Coğrafi Keşiflerle başlayan dönüşüm ve gelişim süreci sonunda Osmanlı, Avrupa'nın gerisinde kalmaya başladığını görmüştü. Osmanlı askeri alanda da savaşlar kaybetmeye ve topraklarını elden çıkarmaya başlayınca bir reform yapması gerektiğini anlamıştı. Bunun için sorunun en temeline inerek eğitim reformunun üstünde durmuştur.

Osmanlı Devleti eğitim reformunu topraklarının geneline ekonomik sıkıntılar nedeniyle eşit şekilde ulaştıramamıştı. Bundan da en çok payitahta uzak olan vilayetler olumsuz olarak etkilenmişti. Bu vilayetlerde devlet, otoritesini atadığı valiler tarafından sağlamaya çalışsa da merkeze olan fiziksel uzaklık, bazı valilerin merkezi otoriteyi hiçe sayan davranışları bunu zorlaştırmıştır.

Otorite boşluğunun olduğu bu vilayetlerde yabancı devletler Osmanlı üstünde nüfuz alanları açmak için bunu bir fırsat olarak görmüşlerdir. Bu fırsatı etkin bir şekilde değerlendiren ilk ülke Fransa olmuştu. Osmanlı topraklarındaki bütün Katoliklerin hamiliğini üstlenen Fransa, kendisine siyasi alan yaratma konusunda ilk adımı atmıştır. Katoliklerin hamiliğine büyük önem veren Fransa, Osmanlı topraklarında Katolik nüfusun yoğun olarak yaşadığı yerlere daha fazla yoğunlaşmıştır. Bu yerlerin başında da Suriye ve Lübnan gelmekteydi. Fransa, Katoliklerin yoğun olduğu yerlerde okul, yetimhane, hastane, basın-yayın gibi kurumlar açarak bu fırsatı değerlendirmiştir. Fransa ve diğer yabancı devletler bu tür faaliyetleri yürütürken, nüfuz alanları açarken bunu destekledikleri misyoner kurumları eliyle yapmışlardır.

Osmanlı'nın güçten düşmesi, Fransa'nın başında Napolyon'un olduğu dönemde Mısır'a saldırması bu iki devlet arasındaki iyi ilişkileri bozmuştu ancak anlaşmazlıklar çözümlenince Fransa o coğrafyada ekonomik, siyasi ve ticari olarak önem arz eden Süveyş Kanalı'nın da olması sebebiyle nüfuz alanı yaratmak için çalışmalarına başlamıştı. Arabistan coğrafyası üç büyük din içinde kutsal kabul edilen Kudüs gibi bir şehri barındırdığından dinsel olarak da Avrupalı devletler nazarında önem arz ediyordu. Doğu'daki yerel kiliselerin Roma Kilisesi'ne bağlanması da Katoliklerin bu bölgeye önem vermesinin diğer bir nedeniydi (Şana, 2019).

Fransa'nın desteklediği, Suriye ve Lübnan bölgelerinde en etkili olan misyoner örgütü Cizvitlerdi. Diğer Hristiyan misyonerler gibi din ve mezheplerini yayma amacıyla yola koyulan Cizvitler gittikleri yerlerde çeşitli faaliyetlerde bulunarak bu emellerini gerçekleştirmeye çalışmışlardır. Diğer misyoner örgütler gibi Cizvitlere de hedefledikleri amaçlara ulaşmalarında en çok yardım eden uygulama alanı eğitim olmuştur.

Katolik misyonerleri destekleyen Fransa'nın yanı sıra İngiltere, Amerika, Almanya gibi Protestan devletler de Protestan mezhebini Osmanlı'da yaymak için çalışmalara başlamışlardı. Amerika, Protestan mezhebini temsil eden American Board of Commissioners for Foreign Missions (ABCFM)'yi destekleyerek Fransa'nın Cizvitlerle bölgede yaptıklarını yapmaya çalışmıştır. Katoliklerin yolundan giden Protestanlar onlar gibi Suriye ve Lübnan'a önem vermişler, eğitim faaliyetlerini en başta tutmuşlardır. Öyle ki Amerikalı Protestanlar Osmanlı topraklarında açtıkları okullarından ilkinin 1824 yılında Beyrut'ta faaliyete geçirmişlerdir (Baktıaya, 2017).

Hem Katolikler hem Protestanlar tarafından Suriye ve Lübnan'ın üstünde bu kadar durulmasının belli başlı sebepleri vardı. Örneğin bu iki vilayetin de merkeze uzak olmaları, hatırı sayılır bir Hristiyan nüfusunu barındırmaları, payitahta uzaklıkları dolayısıyla devletin

sağladığı eğitim, sağlık gibi hizmetlerden yeterince yararlanamamaları gibi sebepler hangi mezhepten olursa olsun Hristiyan misyonerleri bu iki bölgeye çekmiştir.

Özellikle eğitim, bölge insanının yararlanmak istediği, devletten bunu talep ettiği ama tam anlamıyla yararlanamadığı hizmetlerin başında geliyordu. Bunu gören misyoner örgütleri Suriye ve Lübnan'da eğitim faaliyetlerine ayrı önem vermiş ve bunda da başarılı olmuşlardır.

Bölge insanı devlet okullarının yetersizliğini bilmesine rağmen ilk başta misyoner okullarına sıcak bakmamış, çocuklarını bu okullara göndermemişlerdir. Çünkü çocuklarının Hristiyan mezheplerini temsil eden misyonerlerin din propagandalarına maruz kalmasını istememişlerdir. Bu nedenle Osmanlı devletini, bölgeye misyoner okullarına denk okullar kurması için teşvik etmişlerdir. Mecbur kalıp çocuklarını misyoner okullarına gönderen bölge halkı ise devletten bu tür misyoner okullarında verilen dini eğitimi kısıtlamasını istemiştir (Woodberry, 2007).

Zaman içinde çocuklarını misyoner okullarına gönderenler arttıkça göndermek isteyen ama dini çekinceler sebebiyle gönderemeyen insanlar için de teşvik edici olmuştur. Bir müddet sonra istenmeyen misyoner okulları bölge halkı için çocuklarının okuması konusunda tercih ettikleri okullar haline gelmiştir. İnsanlar bu okulları tercih eder hale gelmişlerdir çünkü derste konuyla ilgili materyaller kullanılmakta, çocukların derslere aktif olarak katılmalarına öğretmen tarafından önem verilmekte ve yabancı dil öğretilmekteydi. Osmanlı öğrencilere bu tür imkânları sağlamak konusunda misyoner okullarının gerisinde kalmıştır.

Osmanlı Devleti'nin okullarına üstünlük sağlayan, öğrencileri kendi okullarına çeken Hristiyan misyonerlerin bir sonraki adımı ise birbirlerine karşı üstünlük sağlama konusunda olmuştur. Bu üstünlüğü birbirlerine karşı kurmaları önemliydi çünkü eğitim faaliyetleri neticesinde kendi okullarında okuyan sayısı arttıkça bölgede nüfuz alanı oluşturmak da kolaylaşmaktaydı. Bu, kendilerini destekleyen, onlara hamilik yapan devletlerin siyasi faaliyetlerine zemin hazırlamak için daha da önemliydi.

Hem Katolikler hem Protestanlar eğitim alanına daha fazla önem verdikçe okullarına öğrenci çekme yolları da çeşitlilik göstermiştir. Uzak köylere kadar daha fazla okul açmak, kendilerine çalışan yerli işbirlikçiler bulmak, kız çocuklarının eğitimine önem vermek, öğrencilere ücretsiz ders kitabı dağıtmak gibi hamleleri yapmaktan geri durmamışlardır.

Bölgedeki Katolik misyonerleri Fransızların desteklediği Cizvitler temsil ederken Protestan misyonerlerin destekleyici ülkeleri her ne kadar Almanya, Amerika, İngiltere gibi çeşitli ülkeler olsalar da bütün Protestan misyoner örgütleri bölgede genelde toplu olarak hareket etmişlerdir. Amerika'nın desteklediği ABCFM bu faaliyetleri yöneten başlıca Protestan misyoner örgütü olsa da çalışmamızda görüleceği üzere ona, diğer milletlere mensup çeşitli Protestan misyoner örgütleri de yardım etmiştir. Bölgede faaliyet gösteren çeşitli Katolik misyoner örgütleri olmuştur ancak Cizvitler eski ve köklü bir Katolik misyoner örgütü olduğu için Suriye ve Lübnan'da onlar başı çeken Katolik misyoner örgütü olmuştur. Öyle ki Protestan misyonerler bölgede değişik Katolik misyoner örgütleriyle mücadele etmelerine rağmen bütün hepsini Cizvitler olarak isimlendirmişlerdir (Hays, 2008).

Bir taraftan Osmanlı'nın eğitimde modernleşme çabalarının önüne geçmeye çalışan, bir taraftan birbirleriyle rekabet halinde olan Hristiyan misyoner örgütlerinin bölgedeki eğitim faaliyetlerinin sonuçları ve etkileri de büyük olmuştur. Bu rekabette hangi tarafın galip geldiğinin yanı sıra bölge halkının üzerinde de ne tür etkiler yaratmıştır en az bunun kadar önemlidir.

Bu rekabet, rekabetin geçtiği Suriye ve Lübnan vilayetleri, bölgede etkin olan hem Katolik hem Protestan misyoner örgütleri, bu örgütlerin bölgedeki eğitim faaliyetleri, bu eğitim faaliyetlerinin bölge halkı üzerindeki etkisi ve sonuçları, Osmanlı'nın buna verdiği reaksiyon, almaya çalıştığı tedbirler gibi birçok konu bu çalışmada ayrıntılarıyla açıklanmaya ve bu rekabete istatistiki bilgiler de göz önünde bulundurularak ışık tutulmaya çalışılacaktır.

TARTIŞMA

1. İki Farklı Kutup: Katolik ve Protestan

Martin Luther'in 16. Yüzyılda kuruluşuna öncülük ettiği Protestan mezhebi insanlar arasında yayılmaya başladığı günden itibaren Katoliklerin radarına girmiştir. Avrupa'da birçok ülkenin dâhil olduğu mezhep savaşlarına bir neden olarak ortaya çıkan Katolik-Protestan çekişmesi zaman içinde kendini farklı şekillerde göstermiştir. Bunlardan biri misyoner mücadeleleridir. Coğrafi Keşifler sonucunda dünyanın farklı yerlerine ulaşabilme imkânına sahip olan Avrupalılar bu avantajlarını birçok şekilde kullanmak istemiş, kendi din ve mezheplerini de gittikleri yerlere misyonerler aracılığıyla taşımaya çalışmışlardır. Amerika gibi Avustralya gibi yeni keşfedilen kıtalar misyonerlerin öncelik verdiği yerler olsalar da Osmanlı toprakları, Afrika, Çin gibi bölgeler de kısa sürede misyonerlerin uğrak yerleri haline gelmiştir.

Bunların içinde Osmanlı birçok farklı unsuru barındıran bir devlet olduğu için misyonerlerin başarılı olma olasılıklarını yüksek buldukları yerlerin başında gelmiştir. Osmanlı Devletinin her bölgesinde okul, hastane açma, kendi mezheplerine taraftar toplama gibi işlere girişen misyonerler bazı bölgelerde daha yoğun faaliyet alanları inşa etmişlerdir. Bu bölgelerden olan Suriye ve Lübnan o dönemki gerek kozmopolit yapısı gerekse eski yerel Doğu kiliselerine ev sahipliği yapmış olmaları hasebiyle Katolik ve Protestan misyonerlerin ilgisini çekmiştir. Osmanlı Devleti'nin merkezi olan İstanbul'a uzak kalan bu yerlerde eğitim gibi, sağlık gibi alanlardaki boşluğu gören misyonerler, halkın bu türden ihtiyaçlarını karşılayarak kendi din ve mezheplerine bölge halkının sempati duymasını hatta katılmasını sağlamak için çalışmışlardır.

Zamanla, bölge insanın çocuklarına iyi bir eğitim verdirme isteği misyonerlerin bu alana daha fazla yönelmelerini sağlamıştır. Bölgede ikamet eden farklı mezheplerden olan Hristiyan çocuklarına eğitim vermenin yanı sıra bir müddet sonra varlıklı Müslüman ailelerinin çocuklarına da eğitim yoluyla erişebilme imkânına sahip olmuşlardır. Bu hem Katolikler hem de Protestanların bölgeye gelirken ki amaçlarını gerçekleştirebilmek için çok iyi bir fırsattır. Fransızca veya İngilizcenin ön planda tutulması gibi şekillerde tezahür eden, kiliselerine başka din ve mezheplerden insan kazandırma girişimlerini her iki taraf da iyi bir şekilde hayata geçirmiştir. Okula giden bir çocuk okuma-yazma, fen ve sosyal bilimlerle ilgili dersler dışında, yaşadığı toplumun ahlaki, dini, sosyal değerlerini de en etkili yoldan öğrenme imkânı buluyordu. Bunu çok iyi bilen Protestan ve Katolikler eğitim alanını kendi tekellerine almak için büyük bir mücadeleye girişmişlerdir (Şana, 2019).

Katolik misyonerler Osmanlı'daki faaliyetlerini Fransız ve İtalyan misyoner örgütleri aracılığıyla sürdürmüşlerdir. Suriye ve Lübnan'da daha çok Fransız kökenli Katolik misyonerler ön plana çıkmışlardır. Bunların başında Cizvitler gelmektedir. 16. Yüzyılda Osmanlı'ya gelen Cizvitler ilk olarak İstanbul'da çalışmalarına başlasalar da bir süre sonra faaliyetlerini geniş bir bölgeye yaymışlardır. Fransiskanlar, Dominikanlar 12. Yüzyılda, Cizvitler 16. Yüzyılda Osmanlı'ya gelmiş olsalar da Katolik misyoner örgütleri daha çok 19. Yüzyıl ve sonrasında etkili olabilmişlerdir. Bunda o dönemde Osmanlı'nın zayıflayan yapısının, Fransa, İngiltere gibi devletlerin Osmanlı'nın iç işlerine daha fazla müdahale etme alanı bulabilmesinin önemi vardır. Bu Katolik misyoner örgütlerinin esas amaçları Süryani, Ermeni, Marunî gibi yerel Doğu kiliselerini Katolik kilisesinin çatısı altında birleştirmektir. Bu amaçlarına da eğitimle ulaşabileceklerini düşünmüşlerdir ve o yöne ağırlık vermişlerdir (Aydın, 2005).

Osmanlı'da en etkili faaliyetleri yürüten Katolik misyoner örgütleri Cizvitler başta olmak üzere Lazaristler, Kapüsenler, Fransiskanlar ve Dominikanlardır. Bu örgütler özellikle Suriye ve Lübnan gibi Hristiyan nüfusun varlığının hissedildiği yerlerde geçmişteki bölgeyle

olan bağlarını da kullanarak ister eğitim ister sağlık ister basın-yayın olsun birçok şekillerde oradaki insanlarla aralarında bir birliktelik kurmaya çalışmışlardır.

Protestanlar Osmanlı'ya geldiklerinde Hristiyanlığın en yeni mezhebi olarak böyle bir geçmişten faydalanma şansına sahip olamamışlardır. İlk başta İngiltere'nin himayesi altında örgütlenen Protestan misyonerler Osmanlı-Amerika ilişkileri gelişmeye başladıktan sonra Amerika'nın da desteğini Osmanlı topraklarında çalışırken arkalarında hissetmişlerdir (Sharkey, 2010). Bilmedikleri ve geçmişten gelen bağlarını da kullanabilecek bir ortamları olmadığı için Protestanlar Katoliklerin aksine genelde hangi ülkeden gelirse gelsinler toplu halde hareket etmeye, işbirliği yapmaya dikkat etmişlerdir. Bu birliktelik hallerini de Katoliklere karşı ortaya koymaya çalışmışlardır. Osmanlı'ya gelen Protestan misyonerlerden olan William Goodell'in 1824'te verdiği bilgiye göre Katoliklerle o kadar çok anlaşamıyorlardı ki Katolikler fırsatını bulsalar kendilerini öldüreceklerdi, onları ancak İngilizler engelleyebiliyordu çünkü Goodell'e göre Katolikler İngilizlerden çekiniyorlardı (Baktıaya, 2017).

İngilizlerin Church Missionary Society(CMS), Amerikalıların American Board of Commissioners for Foreign Missions (ABCFM), Board of Foreign Missions of the Presbyterian Church (BFMPC), Almanlarınsa Kaiserswerther Diyakonezleri Osmanlı topraklarında etkili olan Protestan misyoner örgütlerindedir. Bu örgütler gittikleri yerlerde ilk olarak eğitimle işe başlarlardı. Teoloji okulları, kolejler, yatılı kız ve erkek okulları açmışlardır. Açtıkları okullarda eğitim verdikleri gibi birçok öğrenciyi de eğitim almaları için Amerika'ya göndermişlerdir. Eğitim verdikleri çocuk ve gençlerin belli bir tedrisattan geçtikten sonra doğup büyüdükleri topraklara geri dönerek ya da başka ülkelerdeki Protestan misyonlarına hizmet ederek misyoner örgütlerine yarar sağlamaları istenirdi. Kız çocuklarının eğitimine ayrı bir önem veren Amerikalı Protestanlar sadece kızların eğitimiyle ilgilenmeleri için ABCFM'ye bağlı Women's Board of Missions adında bir misyoner örgütü kurmuşlardır (Öztürk, 2007). Alman Protestan misyonerlerin kurduğu Kaiserswerther Diyakonezleri de Amerikan Protestan misyonerleri gibi kadın ve kız çocuklarının eğitimi üzerinde durmuşlardır. Hristiyan ve Yahudi kız çocukları kadar Müslüman kız çocuklarına da eğitimle yaklaşmaya çalışan Diyakonez bir süre sonra bunun zorluğunu görerek Müslümanlar içinde sadece kimsesiz kız çocuklarına yönelmişler ve bunda da başarılı olmuşlardır (İnan, 2013).

Osmanlı dâhil dünyanın birçok yerinde her alanda karşı karşıya gelen bu iki mezhebi ayıran şey neydi peki? Ya da sadece Hristiyanlığa mensup iki mezhep olmalarından başka ortak özellikleri var mıydı acaba? Martin Luther'in 16. Yüzyılda inşa ettiği Protestanlık esasen Katolik kilisesinin içinden çıkmadır. Protestanlığı ortaya koymadan önce Luther, Katolik kilisesine mensup bir din adamıdır. Ancak zaman içinde Katolik kilisesinin yozlaştığını, kuruluş ilkelerinden ve Hristiyanlığın özünden saptığını düşünen Luther ilk olarak Katolik kilisesi içinde bir reforma ve iyileştirmeye gitmeye çalışsa da bu mümkün olmayınca papa tarafından aforoz da edildikten sonra yeni bir oluşumu meydana getiren kişi olmuştur.

Endülüjanstan, günah çıkarmaya, Katolik kilisesinin, papanın ve üst düzey din adamlarının zenginlik içinde yaşamasına vb. daha birçok şeye eleştiri getiren Luther köklü bir değişiklik yapmak niyetindeydi. İki mezhebin ayrıldıkları temel nokta Tanrı'yı algılama kıstaslarıydı. Katolik kilisesinin sadece İncil'i esas alması gerektiğini düşünen Luther, Katolik kilisesinin aksine Tanrı'nın sadece kiliselerde ya da kutsal kabul edilen yerlerde olmadığını her yerde her şekilde insanlarla olduğunu söyler (Olgun, 2005). Katolik kilisesinin büyük önem verdiği İsa, Meryem, aziz ve azizelerin ikonaları, süslü İncilleri reddeden Protestanlar Hristiyanlığın ya da Tanrı'ya yakın olmanın bu tür heykel, resim ve şekillerle ilgisi olmadığını belirtir (Erbaş, 2002). Günah çıkarma, aforoz ya da enterdi edilme gibi Katolik kilisesi uygulamalarının Protestanlıkta yeri yoktur. Çünkü Protestanlara göre eğer kişinin bir günahı varsa bu şahsidir, Tanrıyla o kişi arasına bir aracı sokulmamalı, kişi Tanrı'dan affını kendi dilemelidir (Akalm, 2015). Protestanlıkta Katoliklikteki gibi tek bir kilise ya da tek bir kilise lideri anlayışı yoktur. Protestanlığın Baptist, Lutheran, Evanjelik gibi alt kollarını oluşturan

kiliseleri mevcuttur. Katoliklikte din ve devlet birbirine karışmışken Protestanlık ikisinin de ayrı olması gerektiğini söyler böylece kilisenin Hristiyanlık adına devleti yönlendirmesinin önüne geçilmiş olacaktır (Erbaş, 2002).

İki taraf arasındaki farklılıkları en iyi anlatan kayıtlardan biri Suriye'ye ilk giden Protestan misyonerlerin içinde bulunan Dr. Jonas King'in Farewell Letters (Veda Mektupları) adındaki mektubudur. King bu mektubu kendisini Katolik mezhebine geçmeye davet eden bir Cizvit papazına yazmıştır ve neden Katolik olamayacağını bu mektupta açıklamıştır. King yukarıda değinilen ayrımlara ek olarak birçok madde sıralamış, iki mezhep arasındaki farklılıkları yazmış ve son olarak İncil ellerimde açıkken Romalı olamam diyerek Katolik kilisesine olan daveti geri çevirmiştir (Jessup, Vol I 1910). İki mezhep birçok noktada ayrılımlarına rağmen İncil, Teslis inancı, vaftiz töreni gibi ortak paydada buluştukları kısımlarda vardır.

Mezheplerinin temelinde aldıkları kuralların farklı olması gibi misyonerlik çalışmalarında da farklı yöntemler kullanmışlardır. Katolikler daha hiyerarşik bir yapıya sahip oldukları için Katolik kilisesini yaymayı İncil'i yaymaktan önde tutarlardı. Protestanlar tek bir kiliseye bağlı olmadıkları için İncil'i yaymak misyonerlik çalışmalarında esas amaçları olmuştur. Protestanlar Katolik mezhebinin tarihsel köklülüğünün avantajını bertaraf etmek için misyonerlik çalışmalarında daha atak davranmışlardır. Protestanlar daha çok ülkede misyonerlik faaliyetlerini yürütme stratejisi güderken Katolikler daha sakin ve yavaş bir ilerleme kaydederek gittikleri yerlerde Katolik kilisesinin köklü bir şekilde yerleşmesi için çabalamışlardır. Gittikleri birçok ülkede karşı karşıya gelen iki taraf için bir süre sonra rekabet kaçınılmaz olmuştur. Lübnanlı diplomat George Antonius'a göre ise iki mezhebin Suriye ve Lübnan'da mücadele etmeye başlamasının asıl sebebi bölgeye gelen Protestanların Katolikleri kendi mezheplerine döndürmek istemesinden kaynaklanmıştır. Bu rekabet ortamı genişledikçe eğitim başta olmak üzere Protestanlar ve Katolikler birçok yerde birçok alanda karşı karşıya gelmişlerdir (Al-Tameemi, 1977).

2.Payitahttan Uzakta: Suriye ve Lübnan (1850-1900)

Suriye ve Lübnan, Osmanlı Devletinde merkeze uzak olan vilayetlerin içinde yer almışlardır. Bu nedenle de merkezi otorite ve uygulamalardan uzak kalmışlardır. Doğu Akdeniz'e kıyısı olan bu iki yer zamanla Avrupalı devletlerin ve Amerika'nın ilgisini çekmiş bu ilgi misyonerlik faaliyetlerini de kapsamıştır. Her iki yerin nüfus yapısının çeşitli olması, Müslümanlar kadar Hristiyanları da içinde barındırması ve bu dinlerin farklı mezheplerine de ev sahipliği etmeleri Suriye ve Lübnan'ın misyonerlerin gözde yerleri haline gelmesinin nedenlerinden biridir. Çeşitli din ve milletten insanların yaşaması kültürel bir zenginlik olduğu kadar bazı zamanlarda çatışma ortamının doğmasına da sebep olabilir. Lübnan bu çatışma ortamını en çok hisseden yerlerden biri olmuştur. Tarihi boyunca birçok kez iç savaşla karşı karşıya kalan Lübnan'da en bilinen iç savaşlardan biri 1860 yılında Katolik Marunîlerle Müslüman Dürziler arasında gerçekleşmiştir (Şevik, 2008).

Yavuz Sultan Selim döneminde Osmanlı topraklarına katılan Lübnan payitahta uzak ve belli başlı ailelerin gücünün hissedildiği bir yer olduğu için yarı özerklik sayılabilecek düzenlemeler altında Osmanlı'nın mülkü haline gelmiştir. Emirlik sistemi uygulanan Lübnan'ın 1832'de Mısır Valisi Kavalalı Mehmet Ali Paşa'nın oğlu İbrahim Paşa yönetimine geçmesi, 8 yıl boyunca onun yönetimi altında kalması Lübnan'da bazı şeylerin değişmesine neden olmuştur. O dönemki Lübnan emiri II. Beşir Kavalalılara ve Avrupa'ya yakın olmak için misyonerlik faaliyetlerinin Lübnan'da serbest bırakılması gibi kararlar almıştır (Çakmaklı, 2015).

1840'da Lübnan tekrar Osmanlılara geçince sular durulmamış tam tersine Marunîlerle Dürziler arasındaki çekişmeler giderek artmış sonunda bu gergin ortam 1860 İç Savaşı'nın

yaşanmasına neden olmuştur. Fransa, İngiltere, Rusya gibi devletlerin iç savaşa müdahil olmasıyla Osmanlı ve Avrupalı devletlerin düzenlediği komisyon sonucunda 9 Haziran 1861’de Lübnan Nizamnamesi imzalanmıştır (Duman, 2006). Bu nizamname sonucunda Cebel-i Lübnan bölgesi Suriye ve Beyrut’tan ayrılarak adli, mali ve mülki olarak Osmanlı’dan bağımsız bir statüye sahip olmuştur. Örneğin nizamnameye göre Cebel-i Lübnan’da bir olay vuku bulduğunda Osmanlı’nın olaya müdahil olması ya da merkezden memur ataması gibi hakları dahi sınırlanmıştı (Baktıaya, 2017).

İç savaş sırasında sadece Lübnan’ın yerli halkı zarar görmemiş bölgeye misyonerlik faaliyetleri için gelen Katolik ve Protestan misyonerler de zarar görmüşlerdir. Örneğin Lazaristlerin bölgedeki misyonlarının başında bulunan kişiler öldürülmüş, Lazaristler’den başka Katolik ve Protestan misyonerlerin kurdukları okullar, sağlık kuruluşları, manastırları vb. de zarar görmüştür. Çatışmaların kızıştığını gören misyonerler bir süre faaliyetlerine ara vererek ülkelerine dönmeye karar verdikleri sırada Fransa, İngiltere gibi devletlerin olaya müdahale etmesiyle, savaşın Hristiyanlar lehine dönmesiyle bu kararlarından vazgeçerek bölgede kalmaya devam etmişlerdir (Gül, 2015).

İç savaş sırasında misyonerler maddi-manevi zarar görseler de savaş sonrası imzalanan nizamname sayesinde bölgede faaliyetlerini gerçekleştirirken daha serbest hareket etme imkânına sahip olmuşlardır. Savaş sonrası Lübnan’a yakın yerlerden gelen 10 binden fazla Hristiyan nüfusunun göçü, savaş sonrası olması nedeniyle insanların yiyeceğe, giyeceğe, barınacak yere ihtiyaç duymaları gibi nedenlerden dolayı misyonerler ilk geldikleri zamanlardan farklı olarak daha faal çalışmaya başlamışlardır. Osmanlı Devleti Lübnan’a gelenlere yardım etse de bu yeterli gelmemiş misyonerlerde insani yardım faaliyetlerine ağırlık vermişlerdir (Jessup, Vol I 1910).

Lübnan’da iç savaş sonrası nüfus yoğunluğunun Hristiyanlar lehine değişmesi Katolik ve Protestan misyoner örgütlerinin bölgeye daha fazla önem vermelerini sağlamıştır. Bu örgütlerden biri olan Katolik Filles de la Charite (The Daughters Of Charity) örgütü savaş sonrası Beyrut’a gelerek burada savaş nedeniyle yetim kalan çocuklara bakmak için 1861 yılında Saint Charles adında bir yetimhane açmıştır. Bu yetimhane sayesinde 500’den fazla çocuk bakılmıştır (Gül, 2015). Misyonerlerin zor zamanlarda bölge insanına yardım etmesi Lübnan halkının misyonerlere ve kurdukları örgütlere karşı bakış açılarını olumlu yönde değiştirmiştir.

Amerikalı Protestan misyonerlerden olan ve Lübnan’da görev yapan Henry Jessup da iç savaşın kendilerine zarar verse de savaş sonrası istedikleri ortamı yarattığı için olumlu olduğu konusunda fikir beyan etmiştir. Ona göre bölgedeki emirlerin ve sözü geçen ailelerin gücü Osmanlı devleti eliyle törpülenmiştir. Yabancı devletlerin olaya müdahil olmasıyla neredeyse bağımsız bir yönetim Lübnan’da söz sahibi haline gelmiştir. Eğitime, sağlığa, kutsal kitaplara olan talep artmış böylece 1860 sonrası bölgede hem erkekler hem de kızlar için hızla yeni Hristiyan okulları açılmaya başlanmıştır. Yaşanan bu gelişmelerin hepsi Jessup’a göre misyonerlerin lehinedir ve misyonerler bölge insanlarına çeşitli şekillerde yardım ettikçe aralarındaki bağ sağlamlaşmaktadır (Jessup, Vol I 1910).

Lübnan ile birlikte bölgede misyonerlerin ilgisini çeken diğer bir yer Suriye’ydi. O dönem Osmanlı’ya dâhil olan Suriye ile şimdiki Suriye arasında kapladıkları alan bakımından fark vardır. Osmanlı Suriye’si şimdiki Suriye topraklarının yanı sıra günümüzdeki İsrail, Ürdün, Lübnan, Filistin devletleriyle Türkiye sınırları içinde bulunan Hatay ilini de içinde barındırmaktaydı. Bugünkü Suriye devletinin önemli şehirlerinden biri olan Halep o dönemde ayrı bir vilayet olarak konumlandırılmışken, Suriye’nin kapsadığı bütün alana denilen Bilad-ı Şam’ın güney kesimi Filistin, dağlık kesimiyse Lübnan olarak adlandırılmıştır (Baktıaya, 2017).

Suriye de Lübnan gibi Yavuz Sultan Selim zamanında Osmanlı topraklarına katılmıştır. Osmanlı’nın diğer payitahttan uzak vilayetleri gibi Suriye de yarı serbestlik içinde

yönetilmekteydi. Kavalalı Mehmet Ali Paşa'nın Osmanlı Devleti'ne karşı olan isyanı ve sonrasında yaşananlar, Mehmet Ali Paşa'nın Suriye'nin valiliğine oğlu İbrahim Paşa'nın getirilmesini istemesi gibi nedenler Suriye'nin bu olaylara (Lindner, 2009) dâhil olmasına sebep olmuştur.

Yönetimi altında olduğu yıllarda Avrupalı devletlerle arasını iyi tutmak için Lübnan'da misyoner faaliyetlerine izin veren İbrahim Paşa aynı şeyi Suriye'de de gerçekleştirmiştir. Misyonerleri okul açmaya teşvik ettiği kadar kendisi de Müslümanlar için askeri ve teknik okullar açarak eğitimde reform yapmak istemiştir. İbrahim Paşa zamanında atılan bu temeller daha sonra bölgede faaliyet içinde olan misyonerlerin çalışmalarına dayanak oluşturmuştur (Antonius, 1919).

Suriye'ye ilk olarak Fransız Katolikler 17. Yüzyılda gelmişler ve Şam, Halep, Sayda gibi önemli şehirlerde faaliyetlerine başlamışlardır. İbrahim Paşa'nın valilik yaptığı 7 yıllık süreçte Suriye'de Fransız Katolik misyonerler çalışmalarının temellerini atmışlardır (Ülman, 1963). 1860 Lübnan İç Savaşı Lübnan'da çıkmasına rağmen bir süre sonra Suriye'ye de sıçramış, iç savaşın neden olduğu yıkım ve zarar Lübnan'dan daha çok Suriye'yi etkilemiştir. Çatışmalar sırasında kurdukları okullar, sağlık merkezleri, kiliseleri ve manastırları zarar gören misyonerler Suriye'den Lübnan'a doğru bir göç hareketi başlatmışlardır. Suriye'nin içinde bulunan Şam, Halep gibi önemli şehirler Lübnan'a göçün başlamasından sonra bu merkez olma özelliklerini Lübnan'daki Beyrut şehrine devretmişlerdir. Savaş sonrası Lübnan ve Beyrut yükselişe geçerken Suriye bir süre daha savaşın yaralarını sarmaya devam etmiş ve eski önemini yitirmiştir (Jessup, Vol I 1910).

Osmanlı'nın uzak vilayetlerinden olan Suriye ve Lübnan misyonerler için niye önemlidir peki? 19.yüzyılda sömürgecilik faaliyetlerinin hız kazanmasından sonra sömürgeci devletler kendi sömürgelerine giden yolları korumak istemelerinin yanında aynı zamanda başka devletlerin kendi alanlarına girmesini engellemeye de çalışmışlardır. İngiltere için bu en önem verdiği sömürgelerinden biri olan Hindistan'a giden yolu korumak istemesinin yanı sıra Fransa'nın da Doğu Akdeniz'de kendi nüfuz alanını oluşturmasına engel olmasından geçiyordu. Fransa, İngiltere'nin kendisini engelleyici tutumunu görünce 1798'de Osmanlı toprağı olan Mısır'ı işgal ederek İngiltere ile Doğu Akdeniz'de bir rekabetin fitilini ateşlemiştir. Bu rekabet zamanla alanını genişleterek Mısır'ın dışına taşmış Suriye, Filistin ve Lübnan'da bu rekabet alanına dâhil olmuştur (Baktıaya, 2002). İlerleyen yıllarda bu rekabet sadece Fransa ile İngiltere arasında sınırlı kalmamış Almanya, Amerika gibi devletler de bu mücadeleye dâhil olmuşlardır. Mücadele alanları çeşitli olmasına ve birçok şekilde zuhur etmesine rağmen oradaki yerel halkla doğrudan bağ kurabilecekleri, gayrimüslim halkı kendi yanlarına çekebilecekleri, özellikle eğitim faaliyetleri sayesinde çocuk ve gençlerle de iletişime geçebilecekleri bir faaliyeti şekli olarak misyonerlik karşımıza çıkmaktadır. Misyonerlik yolu hem pratik hem de etkili bir yoldu bu yüzden hem Katolikleri hem de Protestanları destekleyen devletler tarafından efektif şekilde kullanılmıştır.

Dini nedenler yabancı devletler için daha arka planda kalsa da Hristiyanlar tarafından kutsal topraklara olan yakınlıkları da Suriye ve Lübnan'ı misyonerler için değerli kılmıştır. Dini olarak sayabileceğimiz diğer bir nedense bu iki yerde Osmanlı'nın içinde barınan gayrimüslim nüfusun Suriye ve Lübnan'da önemli bir yer kaplamış olmasıdır. 19. Yüzyıl sonunda Beyrut'un %9'uluk nüfusunun, Suriye'ninse %17'lik nüfusunun gayrimüslim olması misyonerlerin bölgeye gitmesi için cazip nedenlerden olmuştur (Baktıaya, 2017).

Peki hem Katolikler hem de Protestanlar Suriye ve Lübnan'a geldikten sonra misyonerlik faaliyetlerinin temeline neden eğitimi koymuşlardı? Kamal Salibi'ye göre 19. Yüzyıl başında Suriye ve Lübnan'da eğitime sadece en varlıklı ailelerin çocukları erişebiliyordu. Misyonerler her gittikleri yerde o bölgenin zayıf yanlarını bularak o yoldan yürürlerdi. Suriye ve Lübnan'a geldiklerinde yaptıkları araştırmalar sonucunda bölge halkının çocuklarının eğitime erişemediklerini tespit etmişlerdir. Öyle bir eksiklik ki Lübnan'da hem

Dürzi hem de Marunî ailelerin varlıklı olanlarının bile okuryazarlık oranı çok düşüktü. Osmanlı'nın açtığı okullar vardı ancak devlet kendi imkânları ölçüsünde bir şeyler yapabilmenin derdindeydi ve açtıkları kurumlara herkesin erişim şansı yoktu. Erkek ve kız çocuklarının eğitimi içinde en sorunlu olansa kızların eğitimiydi, bölgede kız çocuklarının eğitilmesi için çok az imkân vardı.

Eğitimdeki bu eksikliği ve insanların ihtiyacını gördükleri içindir ki Osmanlı'ya erken dönemde gelen misyoner gruplarından olan Cizvitler 1734'te Lübnan'a geldiklerinde Antoura kentinde Osmanlı toprakları içindeki ilk yabancı okulu açmışlardır. Katolik Lazaristler de 1738'de Şam'da bir okul kurmuşlardır (Kennedy, 2008). Katoliklerden çok sonra bölgeye gelmiş olsalar da Protestanlar da eğitim alanındaki boşluğu görerek Osmanlı'daki ilk açtıkları okulu Beyrut'ta faaliyete geçirmişlerdir. Suriye'de devlet okullarının eksikliğine dikkat çeken Protestan misyoner Henry Jessup, Suriye'de her ne kadar devlet okulu olsa da bu okulların Müslümanlara eğitim şansı verirken Hristiyanları dışladığını yazmıştır (Jessup, Vol I 1910).

Eğitim eksikliği yaşamalarına rağmen misyonerlere göre bölge insanının eğitime erişme istekleri açıktır. 1830'da bunu dile getiren misyoner William Goodell, okuma-yazmanın olmayışına, eğitim sisteminin bozukluğuna, kitap gibi gerekli eğitim materyallerinin eksikliğine rağmen Suriye'nin akıllı okuyucu yaratma anlamında ciddi bir potansiyeli olduğunu düşünmektedir (Kennedy, 2008). Misyonerlerin eğitimin üstüne bu kadar düşmelerinin sebebi açıktır: İnsanlara anlatmak, öğretmek istedikleri başlıca şey İncil'dir ve İncil'i okumak için en azından okur-yazar olmak şarttır, o yüzden bu insanlara eğitim vermek gereklidir (Başaran, 1997).

Osmanlı Devleti misyonerlerin Suriye ve Lübnan'da açtıkları okulların çokluğunu, bu okullara bölge halkının rağbet ettiğini, gayrimüslimlerin yanında varlıklı Müslüman ailelerin de çocuklarını bu okullara yazdırdığını görünce hem bu okulların önünü kesmek için hem de rekabet etmek için bölgede devlet okulları açmaya çalışmıştır. O dönemde mali olarak darboğazda olan Osmanlı Devleti açacağı okullar için kaynak yaratmak amacıyla reayadan alınmak üzere maarif-i hisse ianesi adında yeni bir vergi çıkarmıştır. Bu vergi sayesinde Osmanlı Devleti birçok vilayetinde okullar açabilmiştir. Devletin kendi imkânlarıyla açtığı bu okullar dışında gücü yeten Müslüman aileler de bir araya gelerek özel okullar kurmuşlardır (Uyanık, 2017).

3.Suriye ve Lübnan'da Katolik ve Protestanların Rekabet Alanı: Eğitim

3.1.Katolikler ve Eğitim Faaliyetleri

1860 Lübnan İç Savaşından sonra İngiltere, Fransa gibi Avrupalı devletlerin bölgedeki etkinliklerinin artmasıyla ticari ilişkilerde gelişmiştir. Özellikle Lyon'dan bölgeye gelen ipek tüccarlarının faaliyetleri iki taraf arasındaki ekonomik gelişmeleri büyütmüş bunun bir getirisi olarak da bölgede eğitime olan talep artmıştır. Örneğin Fransız Katolik misyonerlerin Lübnan'da açtıkları okullara Fransızlarla ipek ticareti yapan Lübnanlı tüccarların çocukları gitmeye başlamıştır. Bölgedeki ekonomik gelişmeler bir bakıma bölge insanının eğitim talebinin artmasını sağlamıştır (Burrows, 1986).

Eğitim alanında önde olabilmek için basım-yayın faaliyetlerinde de söz sahibi olmak gerektiğini bilen Katolik misyonerler bu alanda kendilerini epey geliştirmişlerdir. Örneğin Cizvitler bölgeye ilk baskı makinelerini Protestanlardan sonra 1847 yılında kurmuş olsalar da daha sonra istikrarlı bir şekilde bu alanda gelişmeye devam ederek 19.yüzyıl sonunda sadece Beyrut'ta 12 basım yayınevine sahip hale gelmişlerdir. 12 basımevinin içinde Cizvitler dışında diğer Fransız Katolik misyoner örgütlerinin de katkısı olsa da en büyük pay Cizvitlere aitti. George Antonius'a göre Cizvitlerin bu alanda başardıkları, takdire şayan bir donanıma sahip olduklarının bir göstergesiydi (Antonius, 1919).

Cizvitli misyonerlerin bölgedeki geçmişleri Protestan misyonerlerden çok daha önceye dayanmaktadır. Osmanlı topraklarına gelişleri 16. Yüzyıla dayanan Cizvitler 1578, 1580, 1596 tarihlerinde Suriye ve Lübnan bölgesine gelerek Marunilerle aralarında bir bağ oluşturmaya çalışmışlardır (Gül, 2015). Esas misyonerlik faaliyetlerine ise 1625 yılında Şam'da başlamışlardır (Baktıaya, 2017). İlk eğitim faaliyetlerini ise 1656 yılında Lübnan'da bulunan Antoura kentinde Antoura Koleji'ni kurarak adım atmışlardır. 18. Yüzyılla birlikte açtıkları çeşitli okulların meyvelerini almaya başlayan Cizvitlerin bölgedeki yerel yardımcıları Maruniler olmuşlardır. Maruniler Cizvitleri ve açtıkları okulları Roma ve Fransa'nın bir uzantısı olarak gördükleri için Cizvitlere yardımcı olmuşlardır (Womack, 2012).

Eğitim ve açtıkları okullar Cizvitler için diğer misyonerlik faaliyetlerinin içinde o kadar önemliydi ki "İlk misyoner okuldur" lafını ortaya çıkararak bunu kendilerine şiar edinmişlerdir (Baktıaya, 2017). Osmanlı Devleti de Cizvitlerin eğitime olan alakalarını görerek bu durumu "Cizvit mektepleri, şahsi alakalardan ziyade dini temayülleri teyit ve tespiti takviye maksadıyla teşekkül eden cemiyetin mektepleridir. Cizvitler gençleri müesseselerine takrib ve Roma Katolikliğini müdafaa hususunda maddi ve manevi silahlarla mütemadi faaliyette bulunmuşlardır." şeklinde tasvir etmişlerdir (Raşid, 1922).

1839 yılında Beyrut'ta geniş bir arazi satın alan Cizvitler bu arazi üzerinde bir istasyon kurmuşlardır. Bu arada Lübnan'ın Beyrut dışındaki şehirlerinde de faaliyet göstermeye devam etmişlerdir. Örneğin 1846 yılında Ghazir şehrinde bir ilahiyat fakültesi, 1855 yılında da bu ilahiyat fakültesine bağlı olarak bir kolej açmışlardır. Ghazir'deki bu fakülte daha sonra önemli bir okul haline gelerek Suriye'de yükseköğretim veren tek kurum mertebesine yükselmiştir. Bu okulun o dönemki önemine örnek verirsek Lübnanlı genç emirler ve Cebel-i Lübnan kaymakamının oğullarının da gittiği bir okuldu diyebiliriz (Gül, 2015). Cizvitler Ghazir'in önemini ve ulaştığı noktayı gördükleri için burada verdikleri eğitimle Avrupalı tarzda öğrenciler yetiştirmeye çalışmışlardır. Bunu yaparken de öğrencilerini yerel kültürlerinden, gelenek ve göreneklerinden uzaklaştırmak, Müslüman ve Dürzilerle olan ortak geçmişlerini aza indirmek için uğraşmışlardır (Françioch, 2008). 1861 yılına ait bir raporda görüşlerini bildiren M. De Salverte Ghazir'deki eğitimin çok iyi olduğunu öyle ki Ghazir sayesinde Roma okullarında eğitim almaktan kurtulduklarını aktarmıştır (Marshall, 1864).

Ghazir'deki bu kolej 1875 yılında Beyrut'a taşınmıştır. 1860 iç savaşından sonra Beyrut'un her geçen gün artan önemi, büyük bir Hristiyan nüfusun Beyrut'a göç etmesi, Protestan misyonerlerin de Beyrut'ta faaliyetlerini genişletmeleri, 1866 yılında Beyrut'ta kurulan Suriye Protestan Koleji'nin bölge halkı tarafından talep görmesi gibi nedenler kolejin taşınma kararının verilmesinde etkili olmuştur. Beyrut'a taşınan Ghazir Koleji burada isim değiştirerek St. Joseph Üniversitesi olmuştur (Womack, 2012).

Okul Beyrut'a taşınıp ismi değiştikten sonra ve tıp fakültesine de sahip olarak kendini genişletince öğrenci sayısı artmaya başlamıştır. 1884 yılına gelindiğinde okulun 1170 öğrencisi bulunmaktaydı. Üniversitede eğitim veren çoğu öğretmen Fransa'dan gelmişti bu da eğitimin kalitesini arttırıyordu (Gül, 2015). Bölgede ikamet eden kalburüstü yerli ailelerin birçok ferdi St. Joseph Üniversitesi'nde eğitim almıştır. Örneğin Lübnan ve Suriye iki ayrı devlet olarak kurulduktan sonra Fransız mandası altındayken bu devletlerin bürokrasi kademesinde çalışacakların, devletin kurumlarının üst kademelerinde bulunacakların St. Joseph çıkışı olmasına dikkat edilmiştir (Çelik, 2014).

Cizvitlerin Suriye'deki başrahipleri olan Peder Clairet'in 1891 yılı raporuna göre bölgede Cizvitler tarafından kurulmuş olan okul ve yetimhanelerde toplamda 8610 çocuk bulunmaktaydı. Bunların 5593'ü erkek, 3017'si kızdı. Bu öğrencilerin 7484'ü Katolik mezhebiniydi (Gül, 2015). 1901 yılında Fransa ile Osmanlı arasında imzalanan bir anlaşmaya göre Osmanlı, Fransızlara ait 260 okulu kabul etmiştir. Bunlar sadece Osmanlı'nın tanıdığı okullardır, ruhsatsız açılan okullarda işin içine katıldığında Şamil Mutlu'ya göre Fransızların Osmanlı'daki okullarının sayısı 600'ü geçmektedir. 1901 yılı anlaşmasına göre

Osmanlı tarafından tanınan 12 Cizvit okulunun 6'sı Suriye ve Lübnan'daydı (Yorulmaz, 2000).

Cizvit okullarının başlıca amaçlarından biri Fransızca'yı öğrencilere iyi bir şekilde öğretebilmektir. Bu işte ileriki zamanlarda başarılı olmaları Protestanları bile etkilemiştir: *"Kültürü dilin belirlediği anlayışını benimseyen Fransızlar, Fransızca öğreten okulları desteklemek için büyük meblağlar harcamıştır. Bu politikanın bir sonucu olarak, Fransız dili o kadar geniş bir şekilde anlaşılıyordu ki o dili iyi bilen biri Yakındoğu'da İskenderiye'den Konstantinopolis'e rahatça seyahat edebilirdi."*(Richter, 1910).

Cizvitlerin Roma Kilisesi ve Fransa ile yaşadığı sorunlardan sonra tasfiye sürecine girmesiyle onların misyonlarının yerini doldurmak için arayışa başlanması sonucu 1782'de Lazaristler resmi olarak Cizvitlerin dış misyonlarını üzerlerine almışlardır (Frazee, 1984).

Lazaristler Cizvitlerin açtıkları okulları sürdürmelerine rağmen kendileri de Lübnan ve Suriye'de yeni okullar açmaya çabalamışlardır. Bu şekilde kurulan okullardan biri olan Antoura Koleji 1834 yılında eğitim vermeye başlamıştır. İlk başta ilahiyat fakültesi olarak kurulan 1850 sonrası müfredatında değişime giderek modern bilimlere daha önem veren Antoura Koleji'nin bir görevi de Lazaristlerin diğer okullarına öğretmen yetiştirmektir. Bu koleji 1895'te 300 öğrenciye eğitim vermekteydi (Gül, 2015). Verilen eğitim yüksek seviyededir, bununla ilgili bir örneği M. De Saulcy yerli bir aileye mensup öğrenci üzerinden vermiştir: *"Fransızca'yı çok iyi konuşur ve yazar, tüm birinci sınıf yazarlarımızı gayet iyi okur. Burada aldığı eğitim en iyi Fransız üniversitelerinkine rekabet edebilir."* Lazaristlerin okullarını genelde Hristiyanlar tercih etseler de Müslüman ve Yahudiler de çocuklarını Lazarist okullarına göndermekteydiler (Marshall, 1864).

Okulla ilgili görüş bildiren bir başka isim olan Peder Albisson'a göre Antoura; *"Burada eğitim gören birçok öğrenci bu duvarların içinde nihayet barışı ve huzuru buldu. Beşeri bilimlerin yanında aynı zamanda dağlarının en derin çatlaklarına kadar yayılan Fransız ruhunu da öğrenmeye başladılar."* şeklinde tanımlanabilecek bir okuldu. (Quahes, 2017).

Cizvitler ve Lazaristler dışında Lübnan ve Suriye'de görev yapan önemli Katolik misyoner örgütlerinden biri olan Filles de la Charite'nin esas amacı kız çocuklarına eğitim vermektir. Katoliklerin Protestanlardan geride kaldığı konulardan biri olan kız çocuklarına yönelik eğitim Filles de la Charite gibi Katolik misyoner örgütleri tarafından önem verilmeye çalışılmıştır. Kızlar için yatılı okullar açmanın yanı sıra, fakir kız çocukları için ya da Araplar için de günlük okullar açmışlardır (Marshall, 1864).

Fransızların açtıkları okullar Osmanlı Devletinde diğer yabancıların açtıkları okulların %40'ını oluşturmaktaydı. Bu bilgiye bakılarak Fransızların Osmanlı topraklarında açtıkları okulların diğer yabancı devletlerin açtıkları okullardan sayısal olarak daha fazla yer tuttuğunu söyleyebiliriz. Özellikle Suriye ve Lübnan bölgesinde tercih edilen okulların başında gelen Fransız okullarının yaygınlığı bölgede konuşulan dillerden biri olan Fransızcanın ön planda yer almasından anlaşılabilir. Öyle ki I. Dünya Savaşı başladığında Osmanlı topraklarında en çok konuşulan yabancı dil Fransızca'yı (Burrows, 1986).

Osmanlı arşiv belgelerine göre 1850-1900 arası Suriye ve Beyrut Vilayetleriyle Cebel-i Lübnan'da açılmış olan Fransız okullarının sayısı 80'dir ve bu okullarda 7.277 öğrenci eğitim görmekteydi (BOA, ŞD: 2757/1, 27 Safer 1324/ 22 Nisan 1906 ve Baktıaya, 2017). Fransız kaynaklarına göre okul sayısı Osmanlı arşiv belgelerine göre bir hayli fazladır. Fransızların kaynaklarına göre bölgede onlara ait 264 okul bulunurken bu okullarda 18.722 öğrenci eğitim almaktaydı (Gül, 2015). İki kaynak arasında bu kadar fark olmasının sebebi Fransızların çoğu okullarını ruhsatsız olarak açmaları, bu nedenle Osmanlı kaynaklarına çoğu okulun resmi olarak geçmemesidir. Önceden de değindiğimiz gibi Fransızlar ruhsatsız açtıkları kurumların Osmanlı tarafından tanınması için 1901 yılında bir anlaşma yapılmasını talep etmiştir. Böyle bir anlaşma yapılmış olsa bile Fransızların çoğu okulu yine de ruhsatlı olarak bu anlaşma

metninde yer almamıştır. Fransızlarla Osmanlı kaynakları arasındaki sayısal fark bu nedenden ötürü oluşmuştur.

Bu kadar çok okulun bölgede açılmasından ve binlerce öğrenci okutulmasından memnun olan Fransız hükümeti memnuniyetini şöyle dile getirmiştir: *“Bu mekteplerde tahsil gören ahaliy-i mahalliye çocukları Fransa’yi kendi memleketlerinden daha iyi öğrenmişlerdir. Şarktaki küçük Fransız mektepleri orada Garbın bir mirzası olmuştur. Beyrut Fransız mekteb-i tıbbiyesinin, Mısır ve Suriye Fransız hukuk mekteplerinin tesiri büyüktür. Suriye’nin münevver kesimi Fransızca düşünüyor. Bunlar küçük yaşlardan beri Fransızca öğrenmemiş olsalar bunu nasıl yapabilecekler?”* (Şarkta Katolikler, 30 Ekim 1913)

3.2. Protestanlar ve Eğitim Faaliyetleri

Protestan misyonerlerin bölgedeki temsilcileri ABCFM ve BFMPC idi. 19. yüzyıl ortalarına gelindiğinde iki misyoner örgütü aralarında anlaşarak faaliyet alanlarını bölüşmüşlerdir. ABCFM daha çok Anadolu’ya yönelirken Lübnan, Suriye, Mısır, Irak gibi yerlerdeki misyonlarını BFMPC’ye devretmiştir. Bu iki örgüt için çalışacak insan kaynağını ise Student Volunteer Movement (SVM) adında bir başka misyoner örgütü karşılamıştır (Barrett, 2012).

Protestanlar da Katolikler gibi eğitime önem vermişlerdir. Özellikle kitlesel eğitimi yaygınlaştırmayı amaçlamışlardır çünkü insanların kendi dillerinde İncil’i okumalarını arzu etmişlerdir. Bu nedenle örgün eğitimin yanında hızlı bir şekilde okuryazarlık kazandıracak eğitim kursları açmışlardır (Woodberry, 2007).

Protestanlar Katolikler için Lübnan ve Suriye’nin önemini bildiklerinden Osmanlı topraklarındaki okullarının ilkinin Beyrut’ta 1824 yılında açmışlardır (Doğan, 2013). 1834’te ise Beyrut’ta ilk düzenli kız okulunu hayata geçirmişlerdir. Bundan bir yıl sonra 1835’te bu sefer erkekler için olan bir okul Beyrut’ta açılmıştır (Jessup, Vol I 1910). Yine Beyrut’ta Beirut High School adında bir okul kurmuşlardır. Bu okulda verilen iyi bir İngilizce eğitiminden geçtikten sonra öğrenciler çevirmene ihtiyaç duyan, bölgede yaşayan İngiliz subayların yanına işe giriyorlardı. Bu tür örneklerle sık sık karşılaşan Protestan misyonerler okuldaki eğitim dilini değiştirme yoluna gittiler. Çünkü İngilizce eğitim verirken onların istediği durum bu değildi. Onlar verdikleri eğitim sayesinde din adamı ya da okullarında öğretmen olacak kişileri yetiştirme derdindeydiler ama en başta iyi bir Protestan yetiştirmeyi niyetleri. Öğrenciler okullarından iyi bir eğitim almış, İngilizceyi öğrenmiş bir şekilde mezun olurlarsa dini eğitimi boş vererek kendi yararları için olan işlere girebilirlerdi. İngiliz subayların yanında işe girenler bunun bir örneğiydi. Bu yüzden okullarında ana dil olarak İngilizce yerine Arapçayı kullanmaya başlamışlardır (Barton, 1908).

Beirut High School gibi Abeih İlahiyat Okulu da bölgenin önemli Protestan okullarındandı. Yatılı kız okulu olan bu yer Protestanlar için önemliydi çünkü kız çocuklarını Protestan bir şekilde yetiştirmek ilerde aile kurduklarında çocuklarını da bu şekilde yetiştirecekleri anlamına gelirdi bu yüzden kız çocuklarının eğitimine büyük önem vermişlerdir. Sadece ailelerini Protestan olarak yetiştirmek için değil aynı zamanda Protestan okullarında öğretmen olarak çalışabilme yetkinliğine sahip olmaları da önem arz ediyordu (Jessup, Vol I 1910). Protestanlar bu tür okullar sayesinde yatılı okul kavramını bölge insanına zamanla benimsetmişlerdir. İnsanlar çocuklarının iyi bir eğitim almasını istiyorlardı ancak gündüz eğitim görüp akşam evlerine dönmelerini bekliyorlardı, yatılı okuma kavramı bölge insanının bilmediği bir şeydi. Protestanlar aileleri bu şekilde eğitimin daha iyi verilebileceğini söyleyerek ikna etmişlerdir (Antakly, 1976).

1860 İç Savaşı sırasında bölgede 33 okulları bulunan Protestanlar bu okullarda 967 öğrenciye eğitim vermekteydiler (Antonius, 1919). 1860 sonrası bölge halkına insani yardım yapan Protestanlara bakış açısı değişince Protestanlarında köylere kadar okul açmaları

kolaylaşmıştır. Örneğin 1860 öncesi Protestanların köylerde 27 okulu bulunurken bu sayı 1860 sonrasında 150'ye çıkmıştır (Jessup, Vol I 1910). 1860 sonrası köy okulları gibi küçük ölçekli okulların yanı sıra bölge halkının istekleri de dikkate alınarak kolej tarzında kaliteli eğitim veren okullar da açılmaya başlanmıştır. Bu dönemde Arapçayı okullarında ana dil olarak kullanmanın onlara yarar sağlamadığını görerek tekrar İngilizceye dönmüşlerdir. Daha modern, daha laik eğitim kurumları açmaya, verdikleri eğitimin kalitesini yükseltmeye çalışmışlardır. Bu değişiklikler neticesinde okullarına gelen öğrenci sayısı giderek artmıştır (Kocabaşoğlu, 2000).

1895 yılında açılan Sidon Academy bölgede faaliyet gösteren önemli Protestan okullarından biri olmuştur. 1900 yılında isim değiştiren ve Gerard Institute adını alan okul, eğitim anlamında daha çok duvarcılık, terzilik, demircilik, marangozluk gibi endüstriyel alanlarda eğitim vermiştir (Jessup, Vol II, 1910).

Bölgede Protestanlara ait olan en önemli okul ise Protestan misyoner Henry Jessup'un Suriye misyonunun çocuğu olarak adlandırdığı Suriye Protestan Koleji'dir. Protestanların bu okulu kurmalarının sebeplerinden biri, bölgede kurdukları diğer Protestan okullarının eğitim dilini İngilizceden Arapçaya çevirdikleri için bölge halkının çocuklarını Cizvit ve Lazarist okullarına göndermesinin önüne geçmektir. Henry Jessup'a göre İncil'in gerçek düşmanları olan Cizvitlere böyle bir eğitim talebini karşılama imkânı bırakılmamalıydı (Jessup, Vol I, 1910). Okulda hazırlık ve kolej bölümlerinin dışında tıp, eczacılık, ticaret, ilahiyat gibi uzmanlık alanlarında da eğitim verilmekteydi. Bu bölümlerin içinde en çok tıp rağbet görmekteydi. Tıp bölümüyle bağlantılı olarak bir hemşirelik bölümü de açılmıştı.

Bölgede Amerikalı misyonerlerden başka özellikle İngiliz misyonerler de okullar açmışlardır. Açtıkları okulların çoğunu II. Abdülhamit döneminden önce hayata geçiren İngilizlerin bölgedeki çalışmalarını yürüten en önemli misyoner örgütü Church Missionary Society'di. İngiliz misyonerler büyük ve yönetmesi güç istasyonlar yerine küçük ve serbest misyoner grupları halinde çalışmayı tercih ediyorlardı. Bölgedeki örgütlü ilk misyon çalışmasını hayata geçiren İngiliz misyoner, Watson Grace olmuştur (Richter, 1910).

İngilizler kendi başlarına açtıkları okullar dışında, yerli unsurlarla işbirliği yaparak da eğitim faaliyetlerinde bulunmuşlardır. İngiliz misyoner John Lowthian ile Abeih okulundan mezun olan iki kardeş Süleyman ve Elyas al-Salibi'nin ortaklaşa açtıkları Lübnan Okulları buna çok güzel bir örnektir. Bu okulları açarken ki temel amaçları bölgedeki en ücra köşelere kadar Protestan okullarını götürmektir (Zeuge-Buberl, 2017).

İskoç Protestan misyonerlerle de bölgede eğitim faaliyetlerinde bulunmuşlardır. Bölgede Lebanon School Association'ı (Lübnan Okul Birliği) kurarak hem kızlar hem erkekler için eğitim vermeye başlamışlardır. Bu isim altında kurdukları 9 okulda 500'e yakın öğrenciye eğitim vermişlerdir. Başka bir İskoç misyoner örgütü olan The Free Church Scotland'da (Özgür İskoç Kilisesi) 1853'den itibaren bölgede köy okulları açmaya yönelerek 15 okulu hizmete sokmuşlardır. İskoçlarla çoğu zaman birlikte çalışan İrlandalı Protestan misyonerlerse Irish Society adı altında özellikle Şam ve çevresinde 19 ilköğretim okulunda 1000'e yakın öğrenciye eğitim vermişlerdir (Richter, 1910).

Bölgede açılan Protestan okullarına sayısal olarak topluca bakarsak, 1903 vilayet salnamesine göre Amerikalıların Beyrut ve Suriye Vilayetlerinde toplam 61 okullarında 2774 öğrencileri mevcutken, İngilizlerin aynı tarihlerde aynı vilayetlerde 12 okullarında 550 öğrencileri bulunmaktaydı. Diğer ülkelerden gelip Beyrut vilayetinde okul açan Protestan misyonerlerin okul sayıları 16 iken öğrenci sayıları 2.003 kişidir (Baktıaya, 2017).

1904 ve 1906 yıllarına ait olan Osmanlı arşiv belgelerine göreyse Amerikalıların Suriye ve Beyrut vilayetleriyle Cebel-i Lübnan'da açtıkları okul sayısı 74, öğrenci sayısı 5200 iken, aynı belgelere göre İngilizlerin saydığımız bu 3 bölgede 56 okullarında 3130 öğrenci

okumaktaydı (BOA, ŞD: 2757/1, 27 Safer 1324/ 22 Nisan 1906 ve BOA, Y. A. HUS: 475/109, 6 Cemaziyelevvel 1322/ 19 Temmuz 1904).

Henry Jessup'un verdiği 1909 yılına ait olan istatistiklere göreyse Amerikalıların Suriye misyonunda 115 okulları ve 5584 öğrencileri bulunmaktadır. Bu veriler Osmanlı arşiv belgeleriyle karşılaştırıldığında öğrenci sayılarının uyuştüğünü görmek mümkündür. Jessup'un verdiği bir diğer veriye Katoliklerle Protestanların Beyrut şehrindeki okul sayılarının karşılaştırmasıdır. Buna göre Fransızların 17, Amerikalıların 4, İngilizlerin 12 okulu mevcuttu. Bu bilgilere göre Fransızların sadece Beyrut şehrinde açtığı okulların Amerikalı ve İngiliz Protestan misyonierlerin açtıkları okulların toplamından fazla olduğu görülmektedir (Jessup, Vol II, 1910).

4.Rekabetin Karşılıklı Tahlili

Katolik ve Protestan misyonierler bu rekabet sürecinde birbirlerini takip ve tahlil ederek bir adım öne geçmeye çalışmışlardır. Henry Jessup bu takip ve tahlili iyi yapan Protestan misyonierlerden biri olarak, bölgedeki Katolik misyonlarının büyüklüğünden, kendi misyonları için tehdit oluşturduklarından ve tamamen kendi karşılarında bir konum aldıklarından (Hays, 2008) ve bu topraklardaki Papalık kuvvetlerinin sayısız, yoğun ve agresif olduğundan bahsetmiştir (Françioch, 2008).

“Latinlerin tükenmez para, kadın ve erkek kaynakları vardır. Arazi satın alıyorlar, tüm kasaba ve köylerde binalar inşa ediyorlar. Beyrut onların iyi faaliyet gösteren kuruluşlarıyla doludur. İyi çalışan propagandacılarından biri, onlar için çalışan herkese Protestanların çalıştığı her yerde ve eğer mümkünse Protestan okullarına bitişik araziler üzerinde okul açma talimatı verdiklerini söyledi.” (Jessup, Vol II, 1910).

Bölgede faaliyet gösteren önemli Protestan misyonierlerden biri olan Richter'in Katolikler ve onlarla giriştikleri rekabet hakkındaki düşünceleri ise şöyledir.

“Protestanların faaliyet ve çabalarının önünde duran en güçlü ve tehlikeli rakibi ile tanışmalıyız. Onları tanımak büyük önem taşıyor. Çünkü Roma, diğer tarafın haklarını ve duygularını dikkate almayan bir rakiptir. Protestanlık onlar için davetsiz misafir ve ölümcül bir düşmandır. Entrika, iftira ve dahi şiddet de içerse ne pahasına olursa olsun bu düşmanlarına karşı durmak düşüncesindeydiler.”

“Bölgedeki hemen hemen her yerde Roma adına çalışan misyonierlerin sayısı çoğalmaktadır. Protestanlar onlarla hiçbir yerde sayısal olarak rekabet edemez. Protestanların kolejleriyle rekabet edebilmek için sürekli olarak büyük kolejler kurmaktadırlar. Romalı misyonierler hiç ücret almamalarına ya da çok küçük ücretlere çalışmalarına rağmen iyi donanımlı okullarına yüzlerce öğrenci akın etmektedir. Protestan okulları ve kolejleri, şu an gelişim halinde olan Roma'nın okulları tam donanımlı hale geldiğinde bu rekabeti daha keskin hissedeceklerdir. Roma Kilisesi'nin Doğu'da üstünlük kazanmak için Protestan yöntemlerini ne kadar titizlikle kopyaladığı görülmektedir.” (Richter, 1910).

Amerikalı Protestan misyonierlerin bölgedeki sorumlu isimlerinden biri olan Cyrus Hamlin de Cizvitlerin uzak-yakın, küçük-büyük demeden ellerine geçen her imkânda istedikleri her yere okul açmalarından şikâyetçidir: *“Ne kiliseye ne de okullara onların bütün imparatorluğa eriştiği şekilde erişmezsin. Sen uzak bir köyde okul kurmak için zorlanırken, Cizvitler birkaç hafta içinde oraya bir okul inşa ederler.”*(Doğan, 2013). Mr. Jowett'in bölgedeki durumu tasvirine göreyse Suriye, Roma Katoliklerinin işgali altındaydı (Marshall, 1864).

Katolik misyonierler de rakiplerinin yaptığı gibi karşı tarafın güçlü ve zayıf yönlerini tahlil ederek eğitim misyonlarını elde ettikleri bilgiler ışığında konumlandırmışlardır.

Katoliklere göre Protestanlar bu bölgede işgalci konumundaydılar. Bu bölge onlara aitti çünkü Katolik Kilisesi'nin mirasıydılar. Katoliklerin kendilerini eksik gördükleri yan ise maddidir. Onlara göre Protestan misyonerler hem Amerika'dan hem de İngiltere'den kendilerinden 4 kat daha fazla ödenek almaktaydılar ve bu üstünlüklerini eğitim rekabetinde kullanabilme kabiliyetine sahiptiler (Gül, 2015).

5.Bölge Halkının Üzerinde Etkiler Bırakan Bir Yarışın Sonuçları

Çocuklarını misyoner okullarına gönderen ailelerin çocukları eğitimlerini tamamladıktan sonra genelde eğitim aldıkları misyoner gruplarının ülkelerine göç etme arzusundaydılar. Protestan okullarında eğitim gören çocukların eğilimi daha fazla bu yöneydi. Çoğu zaman aileler de çocuklarıyla birlikte bu göçe katılmışlardır. Bu göç olgusu misyonerlerin çocukları evlat edinme veya üzerlerinde koruyucu bir hakka sahip olma fikrini de beraberinde getirmiştir. Protestan misyonerler ailelerle konuşarak, çocuklarını yurtdışına gönderme zamanını ailelerin belirlemesi kaydıyla, evlat edinme yoluna da gittikleri zamanlar olmuştur (Lindner, 2009).

Göç konusu Osmanlı'yı rahatsız eden ve zaman zaman yasak getirmek zorunda kaldığı bir konuydu. Özellikle Suriye ve Lübnan, Osmanlı Devleti'nin dışarıya en çok göç veren bölgelerinin başında gelmekteydi. Gerek Osmanlı gerekse yabancı konsolosların hazırladıkları raporlara göre Suriye ve Lübnan'dan 1860-1900 yılları arasında 120 bin kişi özellikle Amerika ve Avrupa'ya göç etmiştir (Baktıaya, 2017). Richter'e göre bölgedeki eğitim misyonları göçlerin yaşanmasının en büyük sebeplerinden biridir. Ona göre örneğin Amerika'da başarılı olmak için iyi derecede İngilizce bilmek gereklidir, bu da bölgedeki İngilizce eğitim veren Protestan okullarına katılımı arttırmaktadır.

ABCFM'nin Dış İlişkiler Sekreteri James L. Barton ise göç ve eğitim arasındaki ilişkiyi farklı bir bakış açısıyla değerlendirmiştir:

“Misyoner okullarının eski öğrencilerinin büyük bir kısmı şimdi Avrupa ve Amerika'nın varlıklı tüccar ve iş adamlarıdır. Modern düşünceli bu adamlar aracılığıyla fabrikalarımızın ürünleri ve Batı'nın makineleri Doğu'nun bu bölümüne girebiliyor. Bunun karşılığında Türkiye'nin ürünleri de bize ulaşıyor. Türkiye'deki Amerikan kolejlerini kurmak ve desteklemek için Amerika'dan gönderilen paranın, bu ülkeyle artan ticaret sayesinde, yüklü faiziyle birlikte fazlasıyla geri ödendiğini söylemek doğru olacaktır.” (Kocabaşoğlu, 2000).

Protestan okullarında çocukları oy hakkı, sivil katılım, temsili hükümet gibi fikirlerle tanıştırmaları, kız çocuklarının giyimi, modern ailelerin evlerinin nasıl olmasıyla ilgili tavsiyeler vermeleri gibi uygulamalar kendi okullarında eğitim gören çocukları ve ailelerini etkilemiştir.

Misyoner okulları Osmanlı'nın eğitimini ve okullarını modernleştirme konusunda itici bir kuvvet görevini yerine getirmiştir. Her kesimden ailenin modern eğitim veren, dil öğreten misyoner okullarına çocuklarını göndermeleri Osmanlı'nın da eğitim alanında reform yapmasını, yeni okullar inşa etmesini sağlamıştır. Öte yandan bölgedeki insan yoğunluğu ve etkileşiminin artması, yabancı nüfusunun misyonerlerle birlikte çoğalması ulaşım ve altyapıya olumlu yansımıştır. Şam'da suyun borularla merkeze taşınması, Beyrut'ta elektrikli tramvay ve aydınlatmanın hizmete girmesi bu yansılardan birkaçıdır(Richter, 1910).

Osmanlı açısından olumsuz olan etkilerinden biriyse bölge halkının misyoner okullarını himaye eden devletlere yakınlaşmaları, Osmanlıyla aralarındaki bağın kopması şeklinde zuhur etmiştir. Bölgedeki değişik grupların yabancı devletlerle yakınlaşması öyle bir boyuta ulaşmıştır ki Cizvitlerin Lübnan'da yakın ilişki kurdukları Maruniler, Fransa-Prusya savaşına Fransa'yı desteklemek için 15 bin gönüllü göndermişlerdir (Baktıaya, 2017).

SONUÇ

Bu rekabetin galibi Katolikler olmuştur diyebiliriz. Katoliklerin bu bölgelerde yaşayan insanlarla yüzyıllar öncesinden süregelen dini bağlarının olması, yerel kiliseler ve cemaatleriyle ilişkilerinin kopmaması, birbirlerine çok yakın olmasalar da her zaman iletişim halinde bulunmaları Katolik misyonerlerin Protestan misyonerler karşısında mücadeleye avantajlı bir şekilde başlamalarına zemin hazırlamıştır. Protestanlar bu bölgeye geldikten sonra hem yabancı gözüyle bakılmaları hem de Katoliklerle yerel kiliselerin kendilerine karşı güçlerini birleştirerek bu alandan onları uzaklaştırmaya çalışmaları, Protestanların insanlarla Katolikler kadar sağlam ilişkiler kuramamalarına neden olmuştur (Şana, 2019).

Protestanların Katolıklara göre dezavantajlarından biri de tek bir kilise altında toplanmamış olmalarıdır. Buna bir de Katoliklerin maddi ve insan kaynağı olarak Protestanların önünde olması eklenince daha çok okul açmalarını sağlamıştır. Protestanların bölge halkıyla bağ kurabilmek için eğitim dilini Arapça yapmaları da onları Fransızca eğitim veren Katoliklerin gerisine atmıştır çünkü aileler yabancı dil öğreten Katolik okullarını tercih etmişlerdir.

Protestan misyonerlerden Mr. Porter Katolikler karşısındaki durumlarını şöyle tasvir etmiştir: “*Protestan misyonerler, eğitimin ilerletilmesi için 20 yıl gibi kısa bir sürede tüm Lübnan ve Suriye’de yüzyıllardır bulunan bütün rahipliklerden daha fazlasını yaptılar. Protestan misyonerliği çok fazla hayranlık uyandırdı ancak çok pahalıya mal oluyor. Buradaki etkisi en iyi şekilde bir damla sudur. Bütün Türkiye’de sessiz ve açık bir şekilde ilerleyen Roma Katoliklerinininki ise bir deniz kadardır.*” (Marshall, 1864).

İstatistiki verilere de yer verilen çalışmamızda Katoliklerin üstünlüklerini sayısal olarak kabaca şöyle tasvir edebiliriz: I. Dünya Savaşı sırasında Fransa’nın sadece Suriye’de 500 okulu ve 50 bin-60 bin arasında öğrencisi mevcutken, aynı dönemde Amerikalı Protestan misyonerlerin bütün Osmanlı topraklarında 542 okulu ve 32.252 öğrencisi vardı (Doğan, 2013).

Katolikler bu rekabetten galip çıksalar da günümüzde Protestanların açtığı Suriye Protestan Koleji’nin Beyrut Amerikan Üniversitesi olarak, Katoliklerin kurduğu St. Joseph Üniversitesi’nin de yine aynı adla eğitime devam etmeleri ele aldığımız dönemde temeli atılan eğitim misyonlarının halen daha işlevselliğini sürdürdüğünün en büyük kanıtıdır.

KAYNAKÇA

- Akalın, K. H. (2015). Max Weber’in kapitalizm teziyle ilgili yorumlar. *Marmara Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8, 15-43.
- Al-Tameemi, A. M. K. (1977). *The Arabian mission a case study of Christian missionary work in the Arabian Gulf Region*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Durham University. Durham.
- Antakly, W. G. (1976). *American Protestant educational missions: Their influence on Syria and Arab nationalism (1820-1923)*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). The American University. Washington D.C.
- Antonius, G. (1919). *The Arap awakening: The story of the Arap national movement* (1. Baskı). Philadelphia: J. B. Lippincott Company.
- Aydın, M. (2005). Türkiye’ye yönelik Katolik misyonerliğin dünü ve bugünü. *Tartışmalı İlmî Toplantılar Dizisi*, 43, 93-122.

- Baktıaya, A. (2002). *19. yüzyıl Suriye'sinde 'nahda'yı hazırlayan sosyo-ekonomik koşullar ve nahda içinde beliren siyasi eğilimler*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Baktıaya, A.(2017).*Osmanlı Türkiyesi'nde Arapçılığın doğuşu sosyo-ekonomik değişim ve siyasi düşünce* (1. Basım). İstanbul: İletişim Yayınevi.
- Barrett, J. C. (2012). *International politics, American Protestant missions and the Middle East*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). The J.M. Dawson Institute of Church-State Studies. Texas.
- Barton, J. L. (1908). *Daybreak in Turkey*(1. Basım). New York: The Pilgrim Press.
- Başaran, B. (1997). *Reinterpreting American missionary presence in the Ottoman Empire: American schools and the evolution of Ottoman educational policies (1820-1908)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Burrows, M. (1986). Mission civilisatrice: French cultural policy in the Middle East 1860-1914. *The Historical Journal*, 29 (1), 109-135.
- Çakmaklı, E. (2015). *Lübnan'ın bütünleşme sorunları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Çelik, K. (2014). Misyonerlerin Suriye'de sağlık alanındaki faaliyetleri ile Şam tıp fakültesinin açılmasına dair bir rapor. *International Journal of Social Science*, 29, 139-164.
- Doğan, M. A. (2013). *American Board Of Commissioners For Foreign Missions (ABCFM) and nominal Christians: Elias Riggs (1810-1901) and American missionary activities in the Ottoman Empire*. (Doktora Tezi). Doctor of Philosophy At The University of Utah. Salt Lake City.
- Duman, O. Ö. (2006). Bir Orta-Doğu buhranı Cebel-i Lübnan olayları (1860-1861). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (5), 1-15.
- Erbaş, A. (2002). Protestan reformu ve Martin Luther. *Dinler Tarihi Araştırmaları*, 3, 197-245.
- Francioch, G. A. (2008). *Nationalism in Ottoman Greater Syria 1840-1914: The divisive legacy of sectarianism*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Naval Postgraduate School Thesis. Monterey.
- Fraze, C. A. (1984). Vincentian missions in the Islamic World. *Vincentian Heritage Journal*, 5 (1). 1-42.
- Gül, S. (2015). *The French Catholic missionaries in Lebanon between 1860 and 1914*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). A Thesis Submitted To The Graduate School Of Social Sciences Of Middle East Technical University. Ankara.
- Hays, E. L. R. (2008). *Their object is to strengthen the Moslem and repress the Christian: Henry Jessup And the Presbyterian mission to Syria under Abdulhamid II*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Master Of Arts At the University Of Maryland. Baltimore.
- İnan, U. (2013).*Osmanlı Devleti'nde Alman Protestan misyonerlik faaliyetleri*(Yayınlanmış Doktora Tezi). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Jessup, H. (1910). *Fifty-Three years in Syria Volume I* (1. Baskı). New York: Fleming H.Revell Company.
- Jessup, H. (1910). *Fifty-Three years in Syria Volume II* (1. Baskı). New York: Fleming H.Revell Company.

- Kennedy, J. W. (2008). *American missionaries in Turkey and Northern Syria and the development of central Turkey and Aleppo colleges 1874-1967*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Undergraduate Honors These College of William and Mary. Williamsburg.
- Kocabaşoğlu, U. (2000). *Anadolu'daki Amerika* (3. Basım). Ankara: İmge Kitapevi.
- Lindner, C. B. (2009). *Negotiating the field: American Protestant missionaries in Ottoman Syria 1823 to 1860*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). A Thesis Submitted In Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Doctor Of Philosophy University of Edinburgh. Edinburgh.
- Marshall, T. W. M. (1864). *Christian missions: Their agents and their results Vol II* (1. Basım). Massachusetts, Boston: D. & J. Sadlier & Co.
- Olgun, H. (2005). Katolik Kilisesi'nin endüljans uygulaması ve Protestan reformuna etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18 (18-19), 327-346.
- Öztürk, A. (2007). Amerikan Board'un kuruluşu, teşkilatlanması ve Osmanlı Devleti'nde kurduğu misyonlar. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 63-74.
- Quahes, I. (2017). Catholic missionary education in early mandate Syria and Lebanon. *Social Sciences and Missions*, 30 (3-4), 1-9.
- Raşid, H. (1922, 31 Mart). Darü'l-Muallimin gençlerine/Jezvit(Cizvit) mektepleri. *Genç Anadolu Dergisi*, 1 (6), 37.
- Richter, J. (1910). *A history of Protestant missions in the near east* (1. Basım). Edinburg: Oliphant, Anderson & Ferrier.
- Sharkey, H. J. (2010). American missionaries in Ottoman lands: Foundational encounters. *University Of Pennsylvania Scholarly Commons*, 1-14.
- (1913, 30 Ekim). Şarkta Katolikler Üzerinde Fransa'nın Himayesi (Gabriel Hanotu'nun Bir Makalesinden). *Servet-i Fünun Dergisi*, 45 (1169), 316-317.
- Şana, T. (2019). *19. yüzyılın ikinci yarısında Katolik Cizvitler ile Protestan misyonerler arasında Osmanlı'da Suriye ve Lübnan vilayetlerinde yaşanan eğitim rekabeti*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Şevik, A. (2008). *Orta Doğu'da Lübnan sorunu*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kadir Has Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Şura-yı Devlet. (1324, 27 Cemaziyelevvel). *Ecnebi mekteplerin miktarı ve durumu hakkında* (Kutu No. 2757, Belge No. 1). Başbakanlık Osmanlı Arşivi, İstanbul.
- Uyanık, E. (2017). Yabancı okullarda eğitim gören Osmanlı'nın Müslüman çocukları (1865-1908). *Diyalektolog Ulusal Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 1-29.
- Ülman, H. (1963). 1840-1845 arasında Suriye ya da Lübnan'ın durumu ve milletlerarası politika. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 243-268.
- Yıldız Hususi Maruzat. (1322, 6 Cemaziyelevvel). *Memalik-i Şahane'de kâin Amerika mektepleri ve müesseseleri* (Kutu No. 475, Belge No. 109). Başbakanlık Osmanlı Arşivi, İstanbul.
- Yorulmaz, Ş. (2000). Osmanlı-Fransız ilişkileri çerçevesinde Osmanlı topraklarında açılan Fransız kültür kurumları ve bunların meşruiyet kazanması (19.yüzyıl-20.yüzyıl başları). *Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 11 (11), 697-768.
- Womack, D. F. (2012). Lubnani, Libanais, Lebanese: Missionary education, language policy and identity formation in modern Lebanon. *Studies in World Christianity*, 18 (1), 4-20.

Woodberry, R. (2007). The social impact of missionary higher education. *Anthology Series On The Study Of Religion and Chinese Society Series*, 11, 99-120.

Zeuge-Buberl, U. (2017). *The mission of the American Board in Syria* (1. Basım). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

EXTENDED ABSTRACT

In the 19th century, the Ottoman Empire attempted to make radical reforms to stop the long-standing deterioration. When the Ottoman Empire started to lose subsequent wars and, as a result, to lose lands, it was understood that new reforms were a necessity. For this reason, they had begin to dig deeper into the root of the problem and following this, emphasized the education reform.

However, the state did not have the necessary tools to spread the educational reforms throughout the land equally due to economic difficulties. The provinces, which were far from the capital city, were adversely affected. In these provinces, although the state tried to maintain its authority by the governors they appointed, the physical distance from the center and the negative attitude of some of the governors regarding the central authority made it a struggle.

In these provinces where there was a lack of authority, foreign states saw an opportunity to open up spheres of influence over the Ottoman Empire. The first country to use this opportunity effectively was France. Undertaking the protectorate of all Catholics in the Ottoman lands, France took the first step towards creating a space to use as a political advantage for itself. France, which attached great importance to the protectorate of Catholics, concentrated more on the places where the Catholic population lived. Syria and Lebanon were at the forefront and became the first targets. As France took advantage of this opportunity by opening institutions such as schools, orphanages, hospitals, and established media in places where Catholics were concentrated, together with other states, a mission to carry out such activities and expanding the spheres of influence, were made through the missionary institutions.

In addition to France, which supported the Catholic missionaries, other Protestant states such as England, United States and Germany felt that they needed to broaden Protestantism throughout the Empire. Arising from similar conditions that of France, the American Board of Commissioners for Foreign Missions (ABCFM) which was established by the United States, had the goal of imposing Protestantism in the region with the Jesuits. Protestants, who followed the same path of the Catholics, gave importance to Syria and Lebanon, and similarly continued their educational activities in the field. Consequently, Protestant Americans opened their first school in the Ottoman lands, namely in Beirut, in 1824 (Baktıya, 2017).

It can be said that there were certain reasons as to why both Catholics and Protestants were specifically focused on Syria and Lebanon. For example, the fact that these two provinces were far from the center, had a considerable amount of Christian population, and could not benefit from the education and health services provided by the state due to their distance from the capital had attracted the Christian missionaries to these two regions.

Albeit not fully profiting from it, education, in particular was one of the services that not only the people of the region wanted to benefit, but also demanded from the state. With the means at their disposal, the missionary organizations particularly considered themselves as able to represent and boost the educational activities in Syria and Lebanon by launching a successful campaign.

Although the population living the region were aware of the dysfunctionality of these schools, following the deep hesitancy that they had regarding the missionary schools, they let their children get education at the public schools. It can be argued that their preference took its roots

from the fear of getting them exposed to the religious propaganda made by the missionaries as the representatives of Christianity. For this reason, the public encouraged the state to establish public schools equivalent to the regional missionary schools. On the other hand, those who saw no other option than sending their children to the missionary schools, attempted to force the state to restrict the religious education given in the missionary schools (Woodberry, 2007).

Afterwards, the next step for the Christian missionaries was both seeking to attract the students excelled in the Ottoman schools and later gaining a superiority over other missionary states. It was crucial to establish such superiority over one another because as a result of these educational activities, the number of students in the missionary schools increased. Therefore, it became easier to increase their influence in the region.

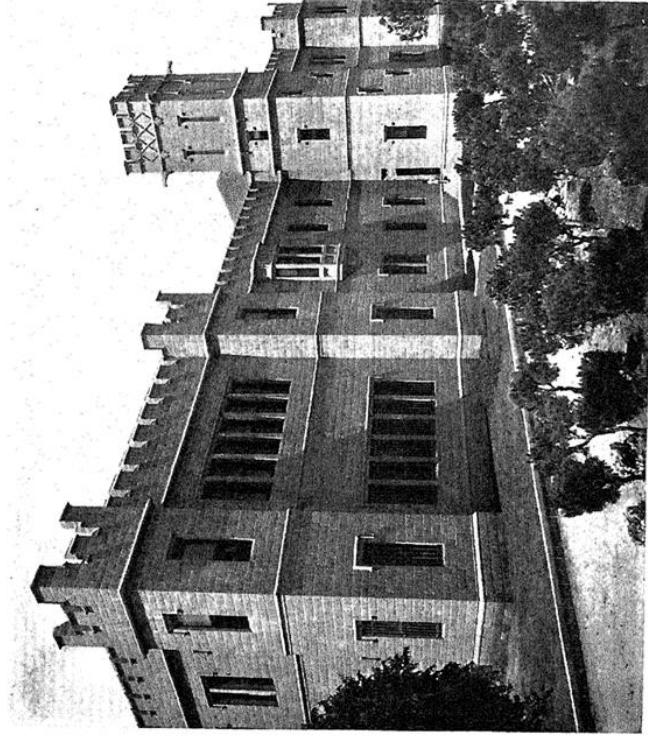
While the Catholic missionaries in the region were represented by the Jesuits supported by the French, although the supporting countries of the Protestant missionaries were varied from Germany, the US and England, all Protestant missionary organizations generally acted collectively in the region. As the ABCFM is the main Protestant missionary organization that manages these activities, various Protestant missionary organizations of from other countries also assisted them, as will be seen in our study. There have been various Catholic missionary organizations operating in the region, but since the Jesuits are an old and well-established organization, they had been the leading establishment in Syria and Lebanon. Although the Protestant missionaries struggled with different Catholic missionary organizations in the region, it can be considered that following their reputable and respectful status, they still called all of them Jesuits (Hays, 2008).

On the one hand, the Christian missionary organizations in the region attempted to prevent the modernization efforts of the Ottoman Empire in education and on the other hand were in competition with each other. However, the results and effects of their educational activities had a significant impact. In addition to which side appeared to win this competition, what kind of effects it had on the people of the region is at least as important.

This competition of activities in the provinces of Syria and Lebanon, both Catholic and Protestant missionary organizations that were active in the region, the educational activities, the reaction of the Ottoman, the measures that were taken, the developments and after end effects regarding the local population, were all related and interconnected. In this study, it will attempt to explain in detail by taking into account the statistical and additional data to shed a light on the topic.

EKLER

Fotoğraf 1:Suriye Prostan Koleji'deki George E. Post Science Hall (Jessup, Vol II 1910, s.479)



GEORGE E. POST SCIENCE HALL
Syrian Protestant College.

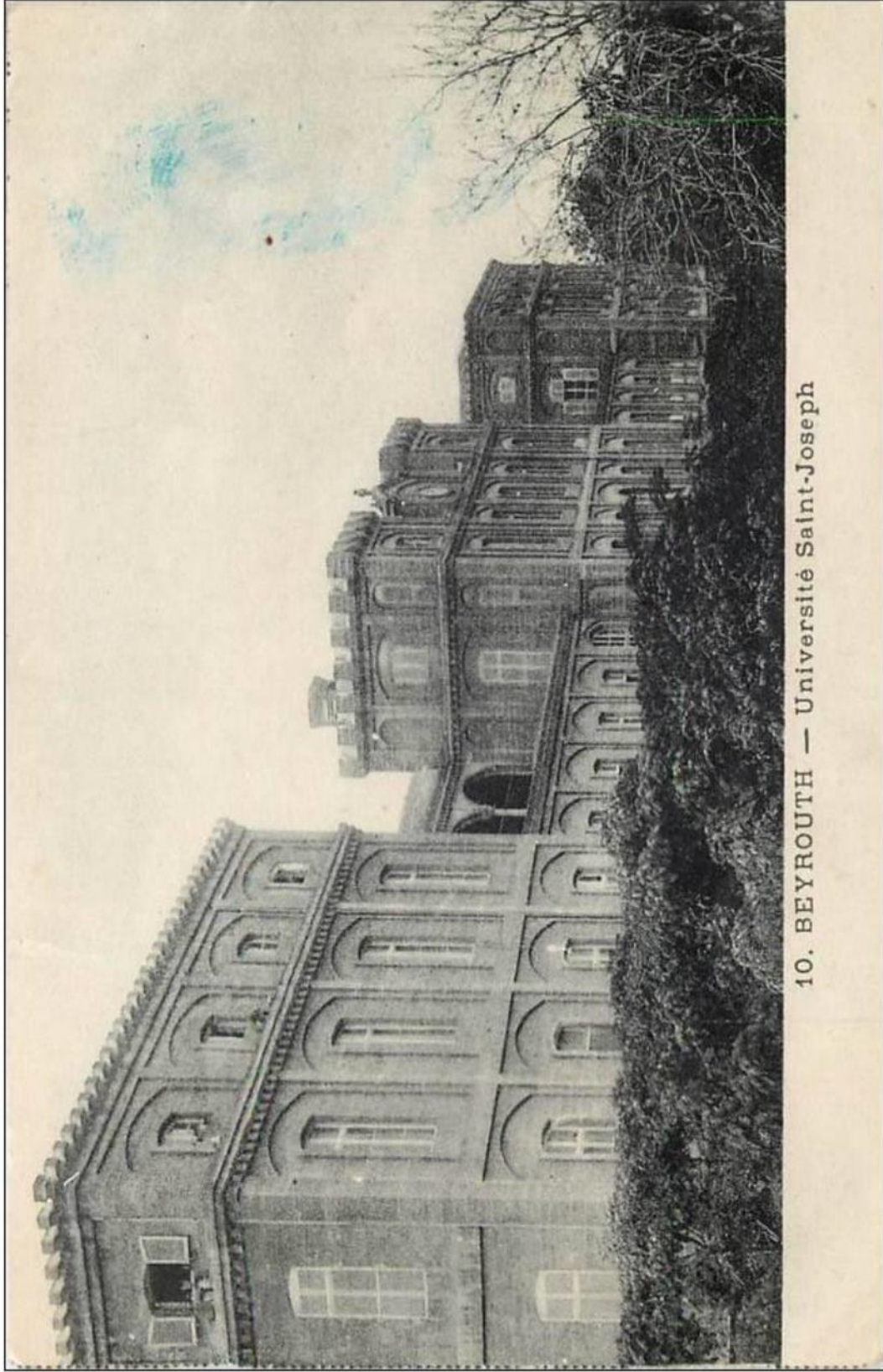
Fotoğraf 2: İlk fotoğraf Sidon'da Protestanlara ait olan yetimhaneden bir görünüm. İkinci fotoğrafta ise Sidon'daki Gerard Institute'ye giden öğrenciler yer almaktadır. (Jessup, Vol II 1910, s.516)



DAR ES SALAAM SIDON ORPHANAGE
(CALLED BEULAH HOUSE.)

SIDON GERARD INSTITUTE PUPILS
Having an outing by the sea. (The Sea Castle of Sidon is at the right.)

Fotoğraf 3: Cizvitlere ait St. Joseph Üniversitesi (Gül, 2015, s.292)



Uzaktan Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğrenen Özerkliği Davranışlarına İlişkin Öğretici Görüşleri

Teacher's Opinions on Learning Autonomy Behaviors in Teaching Turkish to Foreigners from Distance

Beyzanur DURMUŞ ÖZ¹, Kübra ŞENGÜL²

1 Sorumlu Yazar, Bilim Uzmanı, Yabancılara Türkçe Öğretimi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye, bnurdurmus16@gmail.com, (https://orcid.org/0000-0002-2352-3192)

2 Doç.Dr., Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Eğitim Fakültesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye, kubrasengul@nevsehir.edu.tr, (https://orcid.org/0000-0002-0307-9805)

Geliş Tarihi: 14.09.2022

Kabul Tarihi: 20.12.2022

ÖZ

Uzaktan eğitim süreci, öğrenen özerkliği davranışlarının neden önemli olduğunu öğrencilere, öğretmenlere ve velilere bir kez daha göstermiştir. Salgın sürecinde tüm eğitim öğretim faaliyetlerinde uzaktan eğitim modeline geçilmesi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine de yansımış ve öğrencilerin iletişim kanallarını sanal yollarla kullanmasını gerektiren bir sürece geçilmiştir. Bu süreçte öğrenen özerkliği davranışlarının uzaktan öğrenme sürecine nasıl yansıdığı merak konusu olmuştur. Bu nedenle araştırmada, uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen bireylerin bu süreçteki öğrenme özerkliği davranışlarını öğretici görüşlerine göre saptamak amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kovid-19 salgını boyunca uzaktan Türkçe öğreten öğretmenler oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak 10 sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğretmenler, öğrencilerin derslere düzenli olarak canlı katılım sağladıklarını; öğrencilerin verilen ödev ve görevleri yerine getirdiklerini; öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukların bilincinde olduklarını belirtmişlerdir. Ancak uzaktan Türkçe öğrenme sürecinde canlı derslere etkin katılımın düşük olduğunu dile getirmişlerdir. Öğreticiler, öğrencilerin teknolojik imkânları etkin şekilde kullandıklarını ve öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının öğretmenlerinden çok kendilerinde olduğunu bilincinde olduğunu belirtmişlerdir. Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları sorunları çözmeye noktasında ise yüksek düzeyde özerklik göstermedikleri belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: uzaktan eğitim, öğrenen özerkliği, yabancılara Türkçe öğretimi.

ABSTRACT

In this study, it was aimed to determine the learning autonomy behaviors of individuals who learn Turkish through distance education according to their instructive views. The case study design, one of the qualitative research methods, was used in the research. The study group of the research consists of instructors who teach Turkish remotely during the Kovid-19 Pandemic. A structured interview form consisting of 10 questions was used as a data collection tool. As a result of the analysis of the data, the instructors stated that the students regularly participated in the lessons; that students fulfill their assigned homework and duties; They stated that they were aware of the difficulties they encountered in the learning process. However, they stated that active participation in live lessons is low in the distance

Turkish learning process. Instructors stated that students actively use technological opportunities and that they are aware of the responsibilities of students' learning rather than their teachers. It has been stated that students do not show a high level of autonomy in solving the problems they encounter in the process of learning Turkish.

Keywords: distance learning, learner autonomy, teaching Turkish to foreigners.

GİRİŞ

Günümüz dünyasının sürekli olarak güçlü bir ivmeyle değişme ve gelişme gibi bir özelliği bulunmaktadır. Bu değişim ve gelişmeler yaşamın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da kendisini göstermektedir. Her geçen gün yeni teknolojiler eğitim alanına dâhil edilmekte ve eskisine göre daha modern, daha kalıcı olacağı düşünülen metotlar eğitimde uygulanmaktadır. Türk eğitim sistemi de, 2004 yılına kadar davranışçı eğitim yaklaşımını sürdürmüş fakat 2005-2006 eğitim öğretim yılında öğrenme için daha kalıcı ve verimli olacağı düşünülen yapılandırmacı eğitim yaklaşımını benimsenmiştir. Bu yaklaşım öğrenenlerin mevcut bilgilerinden yararlanarak yeni bilgileri anlamlandırmasını kapsamaktadır.

Öğrenciyi öğrenme sürecinde etkin kılarak daha kalıcı öğrenmeler gerçekleşmesini sağlayan bu yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte ortaya yeni kavramlar çıkmıştır. Bu kavramlardan biri de “özerk öğrenme” kavramıdır. Esasen bu kavram ilk kez 1981 yılında Henri Holec tarafından ortaya atılmıştır. Ancak alan yazınında dikkat çekmeye ve uygulanmaya başlaması 2005-2006 yıllarından sonradır. Bu durumun sebebi ise en basit tabiriyle öğrenenin, öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi olarak ifade edebileceğimiz özerk öğrenmenin, yapılandırmacı bir anlayışın ürünü olmasıdır. Çünkü yapılandırmacı anlayışta öğrenenler öğrenme sürecine dâhil olurlar, yaparak ve yaşayarak öğrenme modeli benimsenir, davranışçı anlayışlara nazaran öğretmen daha geri planda kalır ve öğretmen bir yol gösterici konumundadır. Özerk öğrenme sürecinde de öğretmenin tamamen pasif konumda olmadığı, zaman zaman öğrenciye rehberlik ettiği bilinmektedir. Özerk öğrenenler öğrenme süreçlerini çoğunlukla kendilerini planlarlar ve özerk öğrenenlerin öğrenme sürecindeki farkındalıkları yüksektir. Süreç boyunca kendilerini bu süreçte etkin kılmış olan özerk öğrenenler, kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmektedirler. Bu yönleriyle yapılandırmacı anlayış ve özerk öğrenme süreci birbirlerini destekler niteliktedir.

Yabancı bir dili öğrenmenin birçok yolu bulunmaktadır. Bunun için ortaya atılmış birçok dil öğretim tekniği mevcuttur. Bu tekniklerin çoğunun da yapılandırmacı bir anlayışla ortaya konulduğu bilinmektedir. Çünkü öğrenenin etkin olduğu öğrenme süreçlerinin kalıcı olduğu, dil öğreniminde kalıcılığın ise oldukça önemli olduğu bilinmektedir. Günümüzde medya araç gereçlerine kolay ulaşılabilir olması, bilgisayar ve internet erişiminin kolay ve ulaşılabilir olması, akıllı telefonlar ve tabletler gibi birçok imkân da öğrenenlerin bilgiye ulaşma sürecini kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla bilgiye daha kolay ve geniş sınırlarda ulaşan öğrenenler, öğrenmek istedikleri bir konuyu öğreticiye yalnızca elzem durumlarda ihtiyaç duyarak öğrenebilmektedirler. Dil öğrenimi de bu durumdan nasibini almaktadır. Web 2.0 araçları, dijital sözlükler, hedef dil konuşurlarına sosyal medya aracılığıyla ulaşma gibi birçok imkân dil öğreniminde özerk öğrenmeyi teşvik edici niteliktedir. Dolayısıyla bu imkânların dil öğreniminde özerkliği arttırdığını söylemek mümkündür.

Gelişen ve büyüyen küresel dünya düzeninde insanların tek bir dille yetinmek yerine birden fazla dil öğrenmeyi bir gereksinim olarak gördükleri bilinmektedir. Günümüzde gerek kariyer gerek eğitim gerekse de özel hayat dolayısıyla yabancı dil veya ikinci dil öğrenimi oldukça önemli bir hale gelmiştir. Dolayısıyla Türkçe öğretimi de bu durumdan etkilenmiş ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bilhassa son zamanlarda daha fazla ön plana çıkan bir alan olmuştur. Nitekim Türkçenin yabancı dil olarak öğrenim süreçlerinde, yukarıda bahsi geçen imkânları öğrenme süreçlerine dâhil ederek özerk öğrenme gerçekleştiren öğrencilerin sayısı da artmıştır. Bu durum, öğretmenin de öğrenciye göre şekil almasını gerektirmiştir,

öğretmenler kendilerini özerk öğrenenlerin rehberliğini üstlenecek ve doğru yönlendirmeler yapacak nitelikte geliştirmiştir.

Yabancı dil öğretiminde öğrenenlerin hedef dili öğrenmeye istekli ve heyecanlı olması, motivasyonlarının yüksek olması, verilen görev ve sorumlulukları yerine getirmeleri, dil öğrenme sürecinin sorumluluklarını bilerek buna uygun hareket etmeleri, dil öğrenme sürecinde sorumluluğun öğretmenden ziyade öğrencide olduğunu ve sürecin gidişatını belirleyecek unsurun kendileri olduğunu bilmeleri gerekmektedir. Tüm bu durum da özerk öğrenen olma sürecini beraberinde getirir. Çünkü özerk öğrenenler öğrenme sürecinin sorumluluğunu alırlar, verilen görev ve sorumluluklar onlar için büyük gerekliliklerdir ve buna uygun hareket ederler. Bu bağlamda esasen dil öğrenme sürecinde bilinçli olan bir öğrencinin özerk bir öğrenen olduğunu söylemek mümkündür.

“Yabancı dil öğreniminde öğrencilerin öğrenme sürecinde, karar verme sorumluluğuna sahip olmalarını ifade eden öğrenen özerkliği, öğrencilerin öğrenme sürecinde kararlara katılma becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesini sağlayarak yabancı dil öğretiminde özerk davranışların gelişimine katkıda bulunur” (Biçer, 2015). Dil öğrenme sürecinde bilinçli bireyler yetiştirme, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bireylere özerklik farkındalığı kazandırma, sürecin verimli olması açısından büyük önem arz eder. Dil öğretimi, öğrencinin özerk öğrenme davranışı gösterdiği süreçler olmadan tam anlamıyla başarılı olabilecek bir süreç değildir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çeşitli kurumlar tarafından örgün şekilde yürütülse de uzaktan eğitim yoluyla da öğretim yolu tercih edilebilmektedir. Uzaktan eğitim; öğrenci ve öğretmenlerin farklı mekânlarda bulunduğu, özel ders tasarımları ile öğretim yöntemlerinin uygulanmasını ve çeşitli teknolojilerinin kullanılmasını gerektiren, planlı, kurumsal ve yönetsel bir düzenlemedir. (Moore ve Kearsley, 2005; akt. Demir, 2014). Uzak eğitimin tercih edilme nedenleri arasında öğretim elemanı sayısının yetersiz olması, eşzamanlı olarak çok sayıda öğrencinin derse katılması ve aynı eğitimden geçmesi, eşzamanlı olarak derslere katılamayan bireylere aynı kalitedeki eğitimin eşzamansız olarak sunulabilmesi, bireylerin eğitim almak istedikleri kurumların farklı şehir ya da ülkelerde bulunması, bireylerin hayat şartlarından ötürü örgün eğitime devam edemiyor oluşu gibi sebepler bulunmaktadır. Ancak herkes tarafından bilinmektedir ki 2020 yılının Mart ayında Dünya Sağlık Örgütü tarafından küresel salgının ilan edilmesinin ardından dünyada belirli sürelerde zorunlu olarak uzaktan eğitime geçiş yapılmıştır. Kovid-19 salgını sırasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi de birçok kurum tarafından uzaktan eğitim yoluyla sağlanmıştır. Kovid-19 salgını birçok alanı etkilerken eğitim alanına etkisi ise bu yönde olmuştur.

Literatüre bakıldığında açık ve uzaktan Türkçe öğrenenlerde eşzamansız öğrenci diyaloglarının (Pilancı, 2018), açık ve uzaktan Türkçe öğretiminde öğreticiler için temel ilkelerin (Pilancı ve diğerleri, 2020), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders dışı çalışma ortamlarının (Demiral ve Yavuz, 2016), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde farklılaştırılmış eğitim projesi konusunun (Ozan ve Göçmenler, 2018), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretici ve öğrenci görüşlerinin (Güngör ve diğerleri, 2020), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzaktan eğitim programlarının (Şen, 2016), uzaktan eğitim sürecinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin bilgilerin (Şengül K, 2021) ve Türkçenin uzaktan yabancı dil olarak öğretimine ilişkin deneyimlerin (İskender, 2021) işlendiği görülmektedir. Söz konusu bu çalışmalar uzaktan Türkçe öğretimindeki yapı taşı bilgileri vermeleri, uzaktan Türkçe öğretimindeki süreci öğretici ve öğrenci açısından gözler önüne sermeleri, uzaktan Türkçe öğretiminin nasıl gerçekleştiği ve gerçekleşmesi gerektiğini ortaya koymaları bakımından çalışmamıza ışık tutacak nitelikte olmuşlardır.

Literatüre bakıldığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde özerklik davranışları farklı çalışmalarda ele alınmış olsa da Kovid-19 salgınının getirdiği zorunlu uzaktan eğitim döneminde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenen öğrencilerin özerklik davranışlarının bu süreç içerisinde nasıl işlediği önemli bir araştırma konusudur.

1.1. Uzaktan Eğitim

Eğitim ve öğretim kavramları insanlığın var olduğu ilk çağlardan günümüze kadar değişerek ve gelişerek gelmiş olan kavramlardır. Eğitim ve öğretim kavramları, insanların yeni keşfettikleri ve öğrendikleri bilgileri birbirlerine sunma gereksiniminden doğmuş ve gitgide sistemleşerek günümüzdeki halini almıştır. Yazının icadından önce bireylerden öğrenme yoluyla bir eğitim faaliyeti izlenirken yazının bulunmasıyla birlikte eğitim faaliyetleri daha sistemli hale gelmiştir. Günümüzde ise eğitim farklı yollarla yapılmaktadır. Günümüzde eğitim, örgün şekilde yapılabildiği gibi uzaktan eğitim modeli de eğitimde izlenen başka bir yoldur.

Uzaktan eğitim; öğretmen ve öğrenci arasında gerçekleşen girdi-çıkı sürecinin geleneksel sınıf atmosferi ve uzamdan bağımsız şekilde ayrıştığı ve sanal atmosferler üzerine kurgulandığı eğitim tasarımlarıdır. (Okur, Demirdöven. 2022). Uzaktan eğitim bireylere sunduğu modellerle öğretme-öğrenme ortamının sınırlılıklarını ortadan kaldırmaktadır.

Kırık (2014) uzaktan eğitimi şu şekilde tanımlamıştır: Uzaktan eğitim, ülkelerin çağa ayak uydurabilme çabalarını da işaret etmektedir. Gelişmiş ülkeler yaşam boyu eğitim faaliyetlerine büyük önem vermektedir. Bu açıdan uzaktan eğitim, ülkelerin öğrenim faaliyetlerini sürekli bir hale getirebilmeleri için biçilmiş bir kaftandır.

Ülkelerin öğrenim faaliyetlerinde devamlılık sağlamasına olanak kılan uzaktan eğitim, gelişigüzel bir öğrenme sürecini içermez. Uzaktan eğitim süreci planlı ve sistemlidir.

1.2. Öğrenen Özerkliği

Öğrenen özerkliği kavramını ilk kez kullanan ve ortaya atan kişi, özerkliğin kurucusu sayılan Henri Holec'tir. Holec, bu kavramı 1981 yılında ortaya atmıştır. Öğrenen özerkliğinin en yalın ve basit tanımı öğrenenlerin öğrenme sürecindeki sorumlulukları üstlenmesi şeklindedir. Öğrenen, sorumluluk alabildiği ölçüde özerk öğrenen olarak adlandırılabilir. Holec'e göre özerklik öğrenmenin değil, öğrenenin bir özelliğidir. Bu özellik doğuştan gelmez (Mete, 2010).

Öğrenen özerkliği kavramının tüm tanımlarının özünde yansıtma (reflection) kavramı bulunmaktadır. Yansıtıcı olma kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alma, öğrenme süreçlerini kontrol etme ve ayrıca bağımsız olabilme ile beraber işlemektedir (Eker, 2010). Eker'in de ifade ettiği gibi ancak tüm süreçler birbirini desteklerse tam anlamıyla özerk bir öğrenmeden bahsedebiliriz. Çünkü öğrenmede özerklik için öğrenenin en azından belirli bir noktada bağımsız olabilmesi şarttır.

Özerklik için genellikle öz düzenlemeli öğrenme, öz yönetimli öğrenme, öğrenen merkezli yaklaşım ve bağımsız öğrenme gibi adlar da zaman zaman tercih edilmesine rağmen bu adlandırmalardan hiçbiri de özerk öğrenme kavramını tam olarak karıştıran kavramlar değildir. Özerk öğrenme kavramı daha geniş çerçevede ele alınan çok boyutlu bir kavramdır.

Özerk öğrenenler; kendi çalışma planlarını kendileri oluşturan, sorumluluk ve risk alabilen, öğrenme sürecine ait sorumluluklarını üstlenen, öğrenme sürecinde yaşanabilecek olumsuzluklara göğüs geren, mevcut imkanlardan üst düzeyde faydalanan, öğretmeninden bir rehber olarak istifade eden bireylerdir. Özerk öğrenenler öğrenme sürecinde tamamıyla serbest değildirler. Şengül M. (2016), öğrenen özerkliğinin öğrencileri tamamen serbest bırakmak anlamına gelmediğini şu cümlesiyle ifade etmiştir: "Öğrenen özerkliği, öğrencinin tamamen serbest bırakılması ile değil kendi öğrenme sürecini yönetebilmesine yardımcı olmayı ve rehber görevi üstlenmeyi gerekli kılmaktadır."

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin işlenmesi ve yorumlanması konuları üzerinde durulmuştur.

2.1. Araştırma Modeli

Çalışmada durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Durum çalışmaları (case studies), bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşım olarak görülmektedir (Büyüköztürk vd, 2020: 23). Durum çalışmaları gerçekte ortamda neler olduğuna bakma, sistematik bir biçimde verileri toplama, analiz etme ve sonuçları ortaya koyma yoludur.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışmanın evreni uzaktan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini yapan öğretmenlerdir. Örneklem ise Türkiye’de bulunan TÖMER birimlerindeki 20 öğreticidir. Çalışma grubu rastgele örnekleme yöntemlerinden basit rastgele örnekleme yoluyla belirlenmiştir. “Basit rastgele örneklemede tüm birimler seçimde eşit şansa sahiptir. Uygulamada bütün birimler listelenir ve listeden rastgele birimler seçilir.” (Kılıç, 2103). Çalışmaya katılan öğretmenlerin çalışmakta oldukları birimler şu şekildedir:

Tablo 1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğreten Öğreticilerin Görev Yaptıkları Kurumlar

Birimler	f	%
Atatürk Üniversitesi TÖMER	6	30
Erciyes Üniversitesi TÖMER	5	25
Nevşehir HBV Üniversitesi TÖMER	2	10
ÇOMU TÖMER	6	30
Samsun DİLMER	1	5
Toplam	20	100

Tablo 4’ göre çalışma grubundaki öğretmenlerin 6’sı (%30) Atatürk Üniversitesi TÖMER’de, öğretmenlerin 5’i (%25) Erciyes Üniversitesi TÖMER’de, öğretmenlerin 2’si (%10) Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi TÖMER’de, öğretmenlerin 6’sı (%30) Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi TÖMER’de, öğretmenlerin 1’i (%5) ise Samsun Üniversitesi DİLMER’de görev yapmaktadırlar.

2.3. Veri Toplama Aracı

Uzaktan eğitimle Türkçe öğrenen bireylerin özerk öğrenme davranışlarına ilişkin öğretici görüşlerine başvurmak amacıyla 10 maddeden oluşan yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yapılandırılmış görüşme formu, ikisi Türkçe eğitimi, biri yabancı dil eğitiminde olmak üzere üç uzmanın değerlendirmesine tabii tutulmuş ve böylece iç geçerlik sağlanmıştır. Yapılandırılmış görüşme formu aşağıdaki soruları içermektedir:

- 1) Uzaktan Türkçe öğrenen öğrencileriniz derslere canlı katılım sağladı mı? Katılım oranı ne düzeydeydi?
- 2) Uzaktan Türkçe öğrenen öğrencileriniz anlamadığı konuları tespit edip size bildirdi mi?
- 3) Uzaktan Türkçe öğrenen öğrencileriniz anlamadığı konuları sizinle tartıştı mı?
- 4) Uzaktan Türkçe öğrenen öğrencileriniz ders programını düzenli takip ettiler mi?
- 5) Uzaktan Türkçe öğrenen öğrencileriniz verilen ödevleri ve görevleri yerine getirdi mi?
- 6) Uzaktan Türkçe öğrenen öğrencileriniz teknolojinin onlara sağladığı imkânları kullandı mı? (Bu soruyu -eğer biliyorsanız- öğrencilerinizin teknolojik imkânları doğrultusunda değerlendiriniz. Web 2.0 araçları, kamera, mikrofon, medya araç gereçleri bakımından değerlendirme yapınız.)

- 7) Uzaktan Türkçe öğrenen öğrencileriniz öğrenme sorumluluklarının sizden çok kendisinde olduğunu farkındalar mıydı? Bu süreci uzaktan Türkçe öğrenme sürecinin onlara getirdiği birtakım sorumlulukların farkında olarak mı yürüttüler? Lütfen gözlemlerinizi örneklerle açıklayınız.
- 8) Uzaktan Türkçe öğrenen öğrencileriniz kendi gelişimlerini takip ediyorlar mıydı?
- 9) Uzaktan Türkçe öğrenen öğrencileriniz yapılan sınıf etkinliklerine katılma konusunda istekliler miydi? Söz hakkı alma noktasında öz güvenli davranışlar sergilediler mi?
- 10) Uzaktan Türkçe öğrenen öğrencileriniz uzaktan eğitimin getirdiği bazı olumsuz durumlara karşı nasıl davranışlar sergilediler?

2.4. İşlem

Verilerin elde edilebilmesi için ilk olarak Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Etik Kurulundan 2021/2100021012 sayılı yazı ile etik kurul izni alınmıştır. Ardından veri toplanacak kurumlardan gerekli izinler alınmıştır. Uygulamalar, veri toplanan birimlerin çoğunun farklı şehirlerde olması sebebiyle Google Form üzerinden yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından çalışmaya katılmaya gönüllü olan 20 öğreticiye Google Form linki iletilmiştir. Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler yüzde ve frekans bazında analiz edilerek Excel üzerinde tablolaştırılmıştır.

BULGULAR

Öğreticilere yöneltilen sorulardan ilki uzaktan Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin derslere düzenli olarak canlı katılım sağlayıp sağlamadıklarıdır. Öğreticilerin bu doğrultuda verdikleri yanıtların dağılımına Tablo 2’de yer verilmiştir:

Tablo 2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğrenen Öğrencilerin Derse Canlı Katılım Durumları

Görüşler	f	%
Düzenli olarak katılım olduğunu belirtenler	15	75
Düzenli katılımın kısmen olduğunu belirtenler	3	15
Düzenli katılımın az olduğunu belirtenler	1	5
Kurun başında katılımın fazla olduğunu belirtenler	1	5
Toplam	20	100

Tablo 2’de Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenen öğrencilerin derslere canlı katılım sağlama durumları hakkındaki öğretici görüşlerine yer verilmiştir. Tablo 14’e göre öğreticilerin %75’i (f=15) öğrencilerin derslere düzenli olarak canlı katılım sağladıklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin %15’i (f=3) ise öğrencilerin kısmen düzenli olarak canlı katılım sağladıklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin %5’i (f=1) öğrencilerin düzenli olarak canlı derse katılımlarının düşük olduğunu belirtirken, %5’i (f=1) ise kurun başında düzenli olarak canlı derse katılım fazlayken zaman ilerledikçe katılım oranının düştüğünü belirtmiştir. Türkçeyi

yabancı dil olarak uzaktan öğrenen öğrencilerin derse canlı katılım durumlarına ilişkin verilen yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

“Büyük bir kısmı derse katıldı. Çok az öğrenci dersi ders kayıt videolarından takip etti.” (K3)

“Derse katılım yüksek oranda sağlandı. Ders kayıt videolarının olmaması derse katılımın yüksek olmasını sağladı.” (K12)

“Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu derse katılıyordu. Bizler bunun için sık sık Whatsapp grubunda hatırlatmalar yapıyorduk. Bu yüzden de kendilerini katılmakta sorumlu hissediyorlardı.” (K20)

Öğreticilere ikinci soru olarak öğrencilerin anlamadıkları konuları kendilerinin tespit edemediği sorulmuştur. Öğreticilerin bu doğrultuda verdikleri yanıtların dağılımına Tablo 3’te yer verilmiştir:

Tablo 3. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğrenen Öğrencilerin Anlamadıkları Konuları Tespit Etme Durumları

Görüşler	f	%
Tespit ettiklerini belirtenler	12	60
Tespit etmediklerini belirtenler	5	25
Azınlığın tespit ettiğini belirtenler	2	10
Zaman zaman tespit ettiklerini belirtenler	1	5
Toplam	20	100

Tablo 3’te Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenen öğrencilerin anlamadıkları konuları kendilerinin tespit etmesi hakkındaki öğretici görüşlerine yer verilmiştir. Tablo 15’e göre öğretmenlerin %60’ı (f=12) Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenen öğrencilerin anlamadıkları veya eksik oldukları konuları kendilerinin tespit edebildiklerini belirtmişlerdir. Öğreticilerin %25’i (f=5) Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenen öğrencilerin anlamadıkları veya eksik oldukları konuları kendilerinin tespit edemediklerini belirtmişlerdir. Öğreticilerin %10’u (f=2) öğrencilerin azınlık bir bölümünün anlamadıkları konuları tespit ettiklerini belirtirken, %5’i (f=1) ise öğrencilerin anlamadıkları konuları zaman zaman tespit ettiklerini belirtmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenen öğrencilerin anlamadıkları konuları tespit etme durumlarına ilişkin verilen yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

“Türkçe öğrenmek birimizdeki öğrencilerimiz için hazırlık aşaması olduğu için lisans hayatlarına devam edebilmek adına gayret göstermektedirler. Anlamadıkları yerler olduğu zaman sormaktan geri durmazlar.” (K2)

“Elbette. Öğrencilerle kurduğumuz programlar aracılığı ile anlaşılmayan konuları sordular. Ayrıca ders esnasında da anlamadıkları yerleri sordular.” (K5)

“Gerek ders esnasında gerek ders dışında anlaşılmayan konularda öğrencilerin rahatlıkla bizlere ulaşması sağlandı. Öğrenciler bu konuda rahattı.” (K12)

Öğreticilere 3. soru olarak Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenen öğrencilerin anlamadıkları konuları öğretmenleriyle tartışıp tartışmadıkları sorulmuştur. Öğreticilerin bu doğrultuda verdikleri yanıtlara Tablo 4’te yer verilmiştir:

Tablo 4. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğrenen Öğrencilerin Anlamadıkları Konuları Öğretmenleriyle Tartışma Durumları

Görüşler	f	%
Tartışma olduğunu belirtenler	10	50
Tartışma olmadığını belirtenler	5	25
Zaman zaman tartışıldığını belirtenler	4	20
Tartışmaya ihtiyaç kalmadığını belirtenler	1	5
Toplam	20	100

Tablo 4’te Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenen öğrencilerin anlamadıkları konuları öğretmenleriyle tartışması hakkındaki öğretici görüşlerine yer verilmiştir. Tablo 16’ya göre öğreticilerin %50’si (f=10) öğrencilerinin anlamadıkları konularda kendileriyle tartıştıklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin %25’i (f=5) öğrencilerinin anlamadıkları konuları kendileriyle tartışmadıklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin %20’si (f=4) ise öğrencilerin anlamadıkları konuları zaman zaman kendileriyle tartıştıklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin %5’lik (f=1) bölümü ise öğrencilerinin anlamadıkları konuları kendileriyle tartışmalarına gerek kalmadığını beyan etmişlerdir. Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenen öğrencilerin anlamadıkları konuları öğretmenleriyle tartışma durumlarına ilişkin verilen yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

“Anlamadıkları konuları o an veya daha sonrasında sorarlar ve anladıklarına ikna olana kadar üzerinde durulur.” (K2)

“Anlamadıkları konu üzerinden daha fazla ve farklı örnek vermeme talep ettiler.” (K18)

“Evet, Whatsapp’tan konuşma grubu kurduk ve o grupta günlük konuların tekrarını beşerli öğrenciler ile 40 dakika tekrar ettik.” (K19)

“Anlaşılmayan konular tekrar tekrar anlatıldı. Bu sebepten bir sorun yaşanmadı.” (K12)

Öğreticilere 4. soru olarak Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenen öğrencilerin ders programını düzenli olarak takip edip etmedikleri sorulmuştur. Öğreticilerin bu doğrultuda verdikleri yanıtlara Tablo 5’te yer verilmiştir:

Tablo 5. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğrenen Öğrencilerin Ders Programını Düzenli Olarak Takip Etme Durumları

Görüşler	f	%
Düzenli olarak takip edildiğini belirtenler	11	55
Uyarılmaya ihtiyaç duyduklarını belirtenler	5	25
Düzenli olarak takip edilmediğini belirtenler	3	15
Çoğunlukla takip edildiğini belirtenler	1	5
Toplam	20	100

Tablo 5’te Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenen öğrencilerin ders programını düzenli takip etmeleri hakkındaki öğretici görüşlerine yer verilmiştir. Tablo 17’ye göre öğreticilerin %55’i (f=11) öğrencilerinin ders programını düzenli olarak takip ettiklerini belirtmişlerdir. Öğreticilerin %25’i (f=5) öğrencilerin ders programını düzenli olarak takip etmeleri için uyarılmaya ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin %15’i (f=3) öğrencilerin ders programını düzenli olarak takip etmediklerini belirtmişlerdir. Öğreticilerin %5’i ise (f=1) ders programının öğrenciler tarafından çoğunlukla takip edildiğini belirtmişlerdir.

Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenen öğrencilerin düzenli olarak ders programını takip etme durumlarına ilişkin verilen yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

“Benim rehber/sınıf öğretmenliğini yaptığım sınıfta ders programını takip etmekle ilgili bir sorun yaşanmadı.” (K5)

“Ülkelerin saat farklılıkları olmasına rağmen dikkat ettiler çoğunlukla.” (K10)

“Öğrencilerin derse katılımını sağlamak için devam puanının kur sınavına etki edecek şekilde hesaplanıyor olması devamsızlığı yok denecek şekilde azalttı.” (K12)

Öğreticilere 5. soru olarak Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenen öğrencilerin verilen ödev ve görevleri yerine getirip getirmediikleri sorulmuştur. Öğreticilerin bu doğrultuda verdikleri yanıtlara Tablo 6’da yer verilmiştir:

Tablo 6. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğrenen Öğrencilerin Verilen Ödev ve Görevleri Yerine Getirme Durumları

Görüşler	f	%
Yerine getirildiğini belirtenler	15	75
Kısmen yerine getirildiğini belirtenler	3	15
Nadiren yerine getirildiğini belirtenler	1	5
Yalnızca yazma becerisinde yerine getirildiğini belirtenler	1	5
Toplam	20	100

Tablo 6’da Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenen öğrencilerin verilen ödev ve görevleri yerine getirme durumları hakkındaki öğretici görüşlerine yer verilmiştir. Tablo 18’e göre öğretmenlerin %75’i (f=15) öğrencilerin verilen ödev ve görevleri yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Öğreticilerin %15’i (f=3) verilen ödev ve görevlerin kısmen yerine getirildiğini, %5’i (f=1) ise nadiren yerine getirildiğini belirtmişlerdir. Öğreticilerin %5’i (f=1) ise öğrencilerin yalnızca yazma becerisine ait ödev ve görevleri yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenen öğrencilerin verilen ödev ve görevleri yerine getirme durumlarına ilişkin verilen yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

“Türkçe seviyelerini takip edebilmek için ödevler ve kontrolleri dersin bir parçasıdır. Kontrollerin sınıfta yapılması büyük oranda ödevlerini yapmalarını sağlamaktadır. Yapmayan öğrenciler -en azından benim derslerimde- ekstra ödev alırlar.” (K3)

“Öğrencilere farklı programları kullanarak ödevlendirme yaptım. Genel olarak ödevlerini göndermede bir sorun çıkarmadılar.” (K6)

“Evet, büyük oranda ödevlerini yaptılar.” (K11)

Öğreticilere 6. soru olarak Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenen öğrencilerin sahip oldukları teknolojik imkânları kullanıp kullanmadıkları sorulmuştur. Öğreticilerin bu doğrultuda verdikleri yanıtlara Tablo 7’de yer verilmiştir:

Tablo 7. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğrenen Öğrencilerin Sahip Oldukları Teknolojik İmkânları Kullanma Durumları

Görüşler	f	%
Etkin olarak teknolojiyi kullandıklarını belirtenler	12	60
Etkin olarak teknolojiyi kullanmadıklarını belirtenler	3	15
Altyapı sorunu yüzünden kullanmadıklarını belirtenler	2	10

Yalnızca sürecin başında kullandıklarını belirtenler	1	5
Azınlık bir grubun kullanmadığını belirtenler	1	5
Azınlık bir grubun kullandığını belirtenler	1	5
Toplam	20	100

Tablo 7’de Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenen öğrencilerin sahip oldukları teknolojik imkânları kullanma durumları hakkındaki öğretici görüşlerine yer verilmiştir. Tablo 19’a göre öğretmenlerin %60’ı (f=12) Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenen öğrencilerinin teknolojik imkânları etkin olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin %15’i (f=3) Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenen öğrencilerin teknolojik imkânlarını etkin olarak kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin %10’u (f=2) öğrencilerin yaşadıkları altyapı sorunlarından kaynaklı olarak teknolojik imkânları kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin %5’i (f=1) öğrencilerinin içinde yalnızca azınlık bir grubun teknolojik imkânları etkin olarak kullanmadığını belirtmişlerdir. Öğreticilerin %5’i (f=1) ise öğrencilerinin içinde yalnızca azınlık bir grubun teknolojik imkânları etkin olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenen öğrencilerin sahip oldukları teknolojik imkânları etkin olarak kullanma durumlarına ilişkin verilen yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

“Teknoloji konusunda yetkin öğrencilerim vardı. Sıkıntı olmadı.” (K10)

“Kamera etkin olarak kullanılmadı. Mikrofon sık kullanıldı. Whatsapp üzerinden ödevler, görevler yapıldı. Anlaşılmayan konular Whatsapp grubundan iletişim ile çözülmeye çalışıldı.” (K12)

“Öğrenciler kamera kullanmaktan kaçındılar ama etkin katılım sağladılar. Web 2.0 araçları kullanarak ödevlerini yaptılar. Örneğin yazma ödevlerini Canva ile gerçekleştiren çok öğrencim oldu.” (K18)

Öğreticilere 7. soru olarak Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenen öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının öğretmenden çok kendilerinde olduğunun bilincinde olup olmadıkları sorulmuştur. Öğreticilerin bu doğrultuda verdikleri yanıtlara Tablo 8’de yer verilmiştir:

Tablo 8. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluklarının Kendilerinde Olduğunun Bilince Olma Durumları

Görüşler	f	%
Farkında olduklarını belirtenler	11	55
Bir kısım öğrencinin farkında olduğunu belirtenler	5	25
Farkında olmadıklarını belirtenler	4	20
Toplam	20	100

Tablo 8’de Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenen öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının öğretmenden çok kendilerinde olduğunun bilincinde olma durumları hakkındaki öğretici görüşlerine yer verilmiştir. Tablo 20’ye göre öğretmenlerin %55’i (f=11) Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenen öğrencilerinin öğrenme sorumluluklarının öğretmenlerinden çok kendilerinde olduğunun bilincinde olduğunu belirtmişlerdir. Öğreticilerin %25’i (f=5) Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenen öğrencilerinin bir kısmının öğrenme sorumluluklarının öğretmenlerinden çok kendilerinde olduğunun bilincinde olduklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin %20’si (f=4) ise uzaktan yabancı dil öğrenen öğrencilerinin öğrenme sorumluluklarının öğretmenden çok kendilerinde olduğunun bilincinde olmadıklarını belirtmişlerdir. Uzaktan Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenen öğrencilerin öğrenme

sorumluluklarının öğretmenlerinden çok kendilerine olduğunun bilincinde olma durumlarına ilişkin verilen yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

“Türkçe hazırlık okuyan öğrenciler genel olarak sorumluluklarının farkındadır. Çünkü amaç lisans okumak olduğu için bu aşamada zaman kaybetmemek veya lisansta dil nedeniyle dersleri anlamama kaygısı onları güdülemektedir. Ayrıca yabancıların ülkede ikametle kalabilmesi ve ikamet için de eğitimlerinin devam etme şartı olması Türkçe derslerini ciddiye almalarını sağlar. Her kurun ayrı bir geçiş aşaması olması da bu güdüyü zinde tutmayı sağlar.” (K1)

“Bu eğitimi alanlar bilinçli öğrenciler. Neden Türkçe öğrenmek istediğinin farkındalar. Bu neden le gayretleri takdir edilir düzeydeydi.” (K10)

“Bazıları bu konuda bilinçli davrandı. Sorumlu davrandılar. Ama bazıları kameram, mikrofonum bozuk diye mazeret sundu. Soru sorduğunda cevap vermediler Ama bazıları oldukça özenliydi.” (K3)

Öğreticilere 8. soru olarak Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenen öğrencilerin kendi gelişimlerini takip edip etmedikleri sorulmuştur. Öğreticilerin bu doğrultuda verdikleri yanıtlara Tablo 9’da yer verilmiştir:

Tablo 9. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğrenen Öğrencilerin Kendi Gelişimlerini Takip Etme Durumları

Görüşler	f	%
Takip ettiklerini belirtenler	10	50
Takip etmediklerini belirtenler	9	45
Yönlendirme sonucu takip ettiklerini belirtenler	1	5
Toplam	20	100

Tablo 9’da Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenen öğrencilerin kendi gelişimlerinin farkında olma durumları hakkındaki öğretici görüşlerine yer verilmiştir. Tablo 21’e göre öğrencilerin %50’si (f=10) öğrencilerinin kendi gelişimlerini takip ettiklerini belirtmişlerdir. Öğreticilerin %45’i (f=9) öğrencilerinin kendi gelişimlerini takip etmediklerini belirtmişlerdir. Öğreticilerin %5’i (f=1) ise öğrencilerinin yönlendirmeler sonucunda kendi gelişimlerini takip ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin kendi gelişimlerini takip etme durumlarına ilişkin verilen yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

“Öğrenciler genel olarak süreçlerinin nasıl gittiğini kontrol ederler. Çünkü sınıf arkadaşlarının gelişimleri kendileriyle kıyaslama durumunu ortaya çıkarır. Temel seviyeden Türkçe öğrenmeye başlayan öğrenciler için gelişimlerini veya arkadaşlarının gelişimlerini gözlemek somut bir durumdur.” (K1)

“Öğrenciler kendi gelişimlerinin farkındalardı. Onlarla ekstra pratik dersleri yaptığımızda gelişim süreçleriyle ilgili düşüncelerini dile getiriyorlardı.” (K2)

“Derslerde kendi ilerlemelerinin farkına varıyorlardı. Bunu da dile getiriyorlardı.” (K10)

Öğreticilere 9. soru olarak Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenen öğrencilerin sınıf etkinliklerine katılma durumları sorulmuştur. Öğreticilerin bu doğrultuda verdikleri yanıtlara Tablo 10’da yer verilmiştir:

Tablo 10. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğrenen Öğrencilerin Sınıf İçi Etkinliklere Katılma Durumları

Görüşler	f	%
Öğrencilerin istekli olduğunu belirtenler	8	40
Katılımın düşük olduğunu belirtenler	4	20
Öğrencilerin öz güvensiz olduğunu belirtenler	3	15
Öğrencilerin isteksiz olduğunu belirtenler	3	15
Başlangıçta katılımın düşük olduğunu belirtenler	2	10
Toplam	20	100

Tablo 10’da Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenen öğrencilerin kendi sınıf etkinliklerine katılma durumları hakkındaki öğretici görüşlerine yer verilmiştir. Tablo 22’ye göre öğreticilerin %10’u (f=2) öğrenen öğrencilerin sınıf etkinliklerine katılımının kur başlangıcında düşük olduğunu fakat zaman ilerledikçe arttığını belirtmişlerdir. Öğreticilerin %15’i (f=3) öğrencilerin sınıf etkinliklerine katılmada isteksiz olduğunu, %15’i (f=3) öğrencilerin bu konuda isteksiz olduklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin %20’si (f=4) öğrencilerinin sınıf etkinliklerine katılımlarının düşük olduğunu belirtirken %40’ı (f=8) ise öğrencilerin istekli olduklarını belirtmişlerdir. Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenen öğrencilerin sınıf etkinliklerine katılım durumlarına ilişkin verilen yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

“Önceleri sorun yaşansa da dersler ilerledikçe söz hakkı alma konusunda sorun yaşanmadı.” (K14)

“İlk aylar yoktu. Birbirlerine ve bana alıştıktan sonra daha samimi davranışlar sergilediler. Farklı etkinlikleri organize ettiler.” (K15)

“Hayır, zorla konuşturuyordum diyebilirim.” (K5)

Öğreticilere 10. soru olarak uzaktan Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenen öğrencilerin uzaktan eğitimin getirdiği bazı olumsuzluklara karşı nasıl davranışlar sergiledikleri sorulmuştur. Öğreticilerin bu doğrultuda verdikleri yanıtlara Tablo 11’de yer verilmiştir:

Tablo 11. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğrenen Öğrencilerin Uzaktan Eğitimin Getirdiği Olumsuzluklara Karşı Sergiledikleri Davranışlar

Görüşler	f	%
Öğrencilerin olumsuzlukları aşmaya çalıştığını belirtenler	8	40
Bir kısmının olumsuzlukları aşmaya çalıştığını belirtenler	5	25
Olumsuzlukların mazeret olarak kullanıldığını belirtenler	4	20
Herhangi bir olumsuzlukla karşılaşmadığını belirtenler	2	10
Öğrencilerin olumsuzlukları aşmaya çalışmadıklarını belirtenler	1	5
Toplam	20	100

Tablo 11’de Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenen öğrencilerin uzaktan eğitimin getirdiği olumsuzluklara karşı nasıl davranışlar sergiledikleri hakkındaki öğretici görüşlerine yer verilmiştir. Tablo 23’e göre öğreticilerin %40’ı (f=8) öğrencilerin olumsuz durumları aşmak için çaba gösterdiklerini belirtmişlerdir. Öğreticilerin %25’i (f=5) bu olumsuz durumların öğrencilerin bir kısmı tarafından aşılmaya çalışıldığını belirtmiştir. Öğreticilerin %20’si (f=4) öğrencilerinin karşılaştıkları olumsuz durumları bir mazeret olarak kullandıklarını ve bu

olumsuzlukların arkasına sığındıklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin %10'u (f=2) öğrencilerinin bu süreçte herhangi bir olumsuz durumla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin %5'i (f=1) öğrencilerin karşılaştıkları olumsuz durumları aşmaya çalışmadıklarını belirtmişlerdir. Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenen öğrencilerin olumsuz durumlara karşı sergiledikleri davranışlara ilişkin verilen yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

“Uzaktan öğretim sürecinde en ciddi sorun internet bağlantısı sorunu ve saat sorunu olmuştur. Her ülkenin altyapısı ve saat dilimi farklıdır. Ancak öğrenciler devamsızlığın ciddiye alınmasından dolayı ve lisansa geçme kaygılarından dolayı telefonla bağlanma veya başka yerde derse girme gibi çözüm arayışlarına girmişlerdir.” (K1)

“Dili öğrenmek zorunda olduklarının bilincinde oldukları ve uzaktan öğretim dışında başka alternatifleri olmadığını bildikleri için internet ya da bilgisayar kaynaklı bir sorunda bu durumun düzeltilmesi konusunda ısrarcı ve derse katılmaya isteklidir. Öğrencilerim arkadaşlarıyla ve benimle fiziksel uzaklığın beraberinde getirdiği manevi uzaklık hissini azaltmak adına ders dışı etkinliklerle ya da konuşma pratikleriyle çaba sarf ettiler.” (K2)

“Çoğunlukla olumsuzlukları aşmak için çaba sarf ettiler ancak olumsuzluğun arkasına sığınarak durumu kullananlar da oldu.” (K4)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğreticilerden alınan yanıtlar doğrultusunda öğrencilerin derse canlı katılım durumları için öğreticilerin büyük çoğunluğu öğrencilerin derslere düzenli olarak canlı katılım sağladıklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin çok az bir kısmı ise öğrencilerin kısmen düzenli olarak canlı katılım sağladıklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin bir kısmı öğrencilerin düzenli olarak canlı derse katılımlarının düşük olduğunu belirtirken, biri ise kurun başında düzenli olarak canlı derse katılım fazlayken zaman ilerledikçe katılım oranının düştüğünü belirtmiştir. Öğreticilerin yanıtları doğrultusunda öğrencilerin ders programını takip etme durumları için öğreticilerin neredeyse yarısı öğrencilerinin ders programını düzenli olarak takip ettiklerini belirtmişlerdir. Öğreticilerin düşük bir kısmı öğrencilerin ders programını düzenli olarak takip etmeleri için uyarılmaya ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin oldukça düşük bir kısmı öğrencilerin ders programını düzenli olarak takip etmediklerini belirtmişlerdir. Öğreticilerin yine oldukça düşük bir kısmı ise ders programının öğrenciler tarafından çoğunlukla takip edildiğini belirtmişlerdir.

Bu durumda uzaktan eğitim yoluyla Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin büyük çoğunluğunun öğrenim sürecinde derslere katılım sağlamaya özen gösterdikleri görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda öğrencilerin “ders katılım” özerk davranışını çoğunlukla gösterdikleri görülmüştür. Erkoca (2021), “Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ilgisi – bir çalışma” isimli çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitimde ilgilerini ölçmüştür. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada, öğrencilerin 9 hafta boyunca uzaktan eğitim sürecinde derslerin izlenme sayıları ve öğrencilerin derslere ilgisi gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin sınavlara katılım ve başarı durumlarının da ele alındığı bu çalışmada sonuç olarak izlenme sayısına bakıldığında 9 haftalık zaman diliminde yarı yarıya bir düşüş olduğu tespit edilmiştir. Erkoca'nın (2021) çalışmada ulaştığı bu sonuç, çalışmamızda öğreticilerin %5'lik kısmının belirtmiş olduğu “Öğrenciler kurun başlangıcında düzenli katılım sağlarken kur sonlarına doğru bu sayılar düştü.” görüşüyle birbirini destekler niteliktedir. Erkoca, çalışmada öğrencilerin genel olarak derslere ilgisiz olduğu sonucuna varmıştır. Ancak çalışmamızda öğrencilerin büyük çoğunluğunun derslere düzenli katılım sağladığı görülmektedir. Bu farklılığın temel sebebinin ise uzaktan Türkçe öğrenen öğrencilerin lisans öğrencilerinden farklı olarak Türkçe öğrenmedeki özel sebepleri olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin uzaktan eğitimde verilen ödev ve görevleri yerine getirmeleri noktasında öğreticilerin büyük çoğunluğu öğrencilerin verilen ödev ve görevleri yerine getirdiklerini

belirtmişlerdir. Öğreticilerin azınlık bir kısmı verilen ödev ve görevlerin kısmen yerine getirildiğini, yalnızca biri ise nadiren yerine getirildiğini belirtmişlerdir. Öğreticilerin biri ise öğrencilerin yalnızca yazma becerisine ait ödev ve görevleri yerine getirdiklerini belirtmişlerdir.

Öğreticilerin büyük çoğunluğu öğrencilerin uzaktan Türkçe öğrenme sürecinde verilen ödev ve görevleri yerine getirdiklerini beyan etmeleri göz önüne alındığında öğrencilerin bu noktada yüksek düzeyde özerk davranış sergiledikleri görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinin yüz yüze eğitime kıyasla daha az etkileşim içermek zorunda olduğu düşünüldüğünde ödev ve görevler bu sürecin çok önemli bir parçasıdır. Çünkü uzaktan eğitim öğretmene de öğrenciye de yüz yüze eğitimden farklı sorumluluklar yüklemektedir. Bu sorumluluklar arasında öğrencinin özdenetimi yüksek tutması ve ödevlerini aksatmadan yerine getirmesi de yer almaktadır. Ödev ve görevler başarılı bir öğrenim sürecinin en önemli unsurlarındadır. Uzaktan Türkçe öğrenme sürecinde de dört temel dil becericisinin gelişiminin de başarıya ulaşmasında ödev ve görevler önemli yer tutar. Uzaktan Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin bu önemli unsurun farkında oldukları ve bu konuda özerk davranış sergiledikleri görülmüştür.

Öğreticilerin çoğunluğu uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin anlamadıkları veya eksik oldukları konuları kendilerinin tespit edebildiklerini belirtmişlerdir. Öğreticilerin beşi uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin anlamadıkları veya eksik oldukları konuları kendilerinin tespit edemediklerini belirtmişlerdir. Öğreticilerin düşük bir kısmı öğrencilerin azınlık bir bölümünün anlamadıkları konuları tespit ettiklerini belirtirken, biri ise öğrencilerin anlamadıkları konuları zaman zaman tespit ettiklerini belirtmiştir. Öğrencilerin derste anlamadıkları konuları tespit etmeleri noktasında çoğunun özerk davrandığı görülmektedir. Öğrencilerin kendi gelişimlerini takip etme durumlarına bakıldığında ise öğretmenlerin yarısının uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerinin kendi gelişimlerini takip ettiklerini belirtmişlerdir. Öğreticilerin yarısına yakını uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerinin kendi gelişimlerini takip etmediklerini belirtmişlerdir. Öğreticilerin çok düşük bir kısmı ise uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerinin yönlendirmeler sonucunda kendi gelişimlerini takip ettiklerini belirtmişlerdir.

Araştırma verilerine göre öğrencilerin uzaktan Türkçe öğrenme sürecinde kendi gelişimlerini takip etme konusunda neredeyse yarısının özerk davranış gösterdiği görülmektedir. Biçer'in (2015) Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğrenen Özerkliği Süreçlerinin İncelenmesi isimli çalışmasında ulaştığı sonuçlardan biri de öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken özerk çalışmalar yaptıkları ve uyguladıklarını sonucudur. Çalışmamızın nitel verilerinin sonuçları Biçer'in (2015) çalışmasının sonucuyla örtüşmezken, nicel verilerimizin sonuçları ise öğrencilerin bu alt boyutta "yeterli" düzeyde özerk davranış sergilediklerini ortaya koyarak Biçer'in (2015) sonuçlarıyla örtüşür nitelikte olmuştur. Çalışmamızın verilerine bakıldığında ise sınıf etkinliklerine katılım konusunda öğretmenlerin düşük bir kısmı uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sınıf etkinliklerine katılımının kur başlangıcında düşük olduğunu fakat zaman ilerledikçe arttığını belirtmişlerdir. Öğreticilerin yine düşük bir kısmı uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sınıf etkinliklerine katılmada isteksiz olduğunu belirtmişlerdir. Öğreticilerin azınlık bir bölümü uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerinin sınıf etkinliklerine katılımlarının düşük olduğunu belirtirken yarısına yakını ise öğrencilerin istekli olduklarını belirtmişlerdir. Bu durumda uzaktan Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin sınıf etkinliklerine katılım noktasında düşük özerklik gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan Türkçe öğrenen öğrencilerin sınıf etkinliklerine konusunda istekli olduklarını öğretmenlerin yalnızca azınlık bir bölümünün dile getirmiş olması, öğrencilerin çoğunluğunun bu noktada hangi sebeplerle düzenli bir özerk davranış göstermemiş olduğu sorusunu doğurmaktadır. Bu sorunun çözümü olarak öğrencilerin katılımının artmasına yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında Özyürek vd. (2016) tarafından gerçekleştirilmiş olan "Uzaktan Eğitim Uygulamasının Öğrenci Bakış Açısına Göre Değerlendirilmesi" isimli çalışmada öğrencilere uzaktan eğitimde derse katılımlarının artması için neler yapılabileceği sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar öğretmenin öğrencilere sorular yönelterek cevapları

dikkate alması, öğrencilere belirli görev ve sorumluluklar vermesi, dersin devamsızlık durumuna dikkat etmesi ve öğrencilere söz hakkı vermesi şeklinde olmuştur.

Öğrencilerin anlamadıkları konuyu öğretmenleriyle tartışmaları noktasında belirtilen görüşlere bakıldığında öğreticilerin yarısı öğrencilerinin anlamadıkları konularda kendileriyle tartıştıklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin çeyreği öğrencilerinin anlamadıkları konuları kendileriyle tartışmadıklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin azınlık bir bölümü ise öğrencilerin anlamadıkları konuları zaman zaman kendileriyle tartıştıklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin çok düşük bir kısmı ise öğrencilerinin anlamadıkları konuları kendileriyle tartışmalarına gerek kalmadığını belirtmişlerdir. Uzaktan Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin yarısının anlamadıkları konuları öğretmenleriyle tartışma özerk davranışını gösterdikleri görülmektedir.

Öğreticilerin yarısından çoğu uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerinin teknolojik imkânları etkin olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin düşük bir kısmı uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin teknolojik imkânlarını etkin olarak kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin düşük bir kısmı öğrencilerin yaşadıkları altyapı sorunlarından kaynaklı olarak teknolojik imkânları kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin oldukça düşük bir kısmı öğrencilerinin içinde yalnızca azınlık bir grubun teknolojik imkânları etkin olarak kullanmadığını belirtmişlerdir. Öğreticilerin yine oldukça düşük bir kısmı ise öğrencilerinin içinde yalnızca azınlık bir grubun teknolojik imkânları etkin olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimin sınıf ortamını sanal ortam oluşturmaktadır. Sanal sınıflarda ders gören öğrenciler ve yine sanal sınıflarda ders veren öğretmenler için teknoloji uzaktan eğitimin yapı taşıdır. Teknolojik imkânlar ne derecede etkin kullanılırsa öğrenci için kalıcılık da o derecede sağlanacaktır. Günümüzde yalnızca uzaktan eğitimde değil yüz yüze eğitimde de etkileşimli tahtalar, projeksiyon cihazları, tabletler gibi birçok teknolojik araç vasıtasıyla öğrenme kalıcı hale getirilmekte ve Web 2.0 araçları eğitimin içinde yer almaktadır. Yüz yüze etkileşim imkânından yoksun olunan uzaktan eğitimde ise etkileşimin en iyi yolu teknolojik imkânlardan yararlanarak geliştirilen ve uygulanan Web 2.0 araçlarının etkin olarak kullanılmasıdır. Öğreticilerin yarısından çoğu uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen öğrencilerinin teknolojiyi etkin olarak kullandıklarını belirtmişlerdir.

Şengül'ün (2021) Uzaktan Eğitim Sürecinde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi” isimli çalışmasında ulaştığı sonuçlardan biri öğreticilerin uzaktan Türkçe öğretimi sırasında teknolojik materyallerin vazgeçilmez bir unsur olduğunu belirtmeleridir. Bu bağlamda çalışmamızda da teknolojik materyallerin kullanımı incelenmiştir. Çalışmamızın verilerine bakıldığında ise öğrencilerin uzaktan eğitim sürecindeki sorumlulukların öğretmenlerden çok kendilerinde olduğunun bilincinde olmaları noktasında öğreticilerin yarısından çoğu uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerinin öğrenme sorumluluklarının öğretmenlerinden çok kendilerinde olduğunun bilincinde olduğunu belirtmişlerdir. Öğreticilerin çeyreği uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerinin bir kısmının öğrenme sorumluluklarının öğretmenlerinden çok kendilerinde olduğunun bilincinde olduklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin düşük bir kısmı ise uzaktan yabancı dil öğrenen öğrencilerinin öğrenme sorumluluklarının öğretmenlerden çok kendilerinde olduğunun bilincinde olmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar karşısındaki davranışları noktasında ise öğreticilerin yarısına yakını uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin olumsuz durumları aşmak için çaba gösterdiklerini belirtmişlerdir. Öğreticilerin çeyreği bu olumsuz durumların öğrencilerin bir kısmı tarafından aşılmaya çalışıldığını belirtmiştir. Öğreticilerin azınlık bir kısmı uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerinin karşılaştıkları olumsuz durumları bir mazeret olarak kullandıklarını ve bu olumsuzlukların arkasına sığındıklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin oldukça düşük bir kısmı öğrencilerinin bu süreçte herhangi bir olumsuz durumla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin biri ise Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenen öğrencilerin karşılaştıkları olumsuz durumları aşmaya çalışmadıklarını belirtmişlerdir.

Analiz edilen verilere bakıldığında uzaktan Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları sorunları çözme noktasında yüksek düzeyde özerklik göstermedikleri görülmektedir. Uzaktan eğitim süreci örgün eğitime göre fazlaca sorun barındırır. Uzaktan eğitimde özerk bir öğrenci, bu sorunlarla başa çıkmaya çalışmalı ve sorunlar karşısında motivasyonunu kaybetmeden öğrenme sürecini sürdürebilmelidir. Kırmacı ve Acar (2018) tarafından gerçekleştirilen “Kampüs Öğrencilerinin Eşzamanlı Uzaktan Eğitimde Karşılaştıkları Sorunlar” isimli çalışmada, uzaktan eğitim öğrencilerinin karşı karşıya kaldıkları problemler şu şekilde sınıflandırılmıştır: altyapısal sorunlar (bilgisayar, akıllı telefon veya tablet olmaması), bireysel tutum ve durumlar, zamana bağlı durumlar (derslerin uzunluğu, derslerin uygun vakitte olmaması, vakit yetersizliği), mekâna bağlı durumlar (evde uygun ortamın bulunmaması, yurdun fiziki elverişsizliği vb.), sistemsel etkiye dayalı durumlar (kullanım bilgisi yetersizliği, bilgilendirme eksikliği, sistemsel eksiklikler). Yüz yüze eğitim sürecinde karşı karşıya kalınmayan bu problemlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrenimi baltalamaması öğrencinin özerk davranışlar sergilemesi ile mümkündür. Ancak uzaktan Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilere göre öğrencilerin yalnızca yarısının bu özerk davranışı gösterdikleri görülmektedir. Uzaktan Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları sorunları çözmeleri büyük önem arz eder. Eraslan ve Yücel (2021) Ortaöğretim Öğrencilerinin Uzaktan Yabancılar Türkçe Öğretimine Bakışı (Kazakistan ve Bosna-Hersek Örnekleri)” isimli çalışmalarında teknik altyapı ve internet erişiminin uzaktan eğitim sürecinde etkili olduğunu vurgulamışlardır.

3.1. Öneriler

- Öğrenciler, öğretmenleri tarafından destek gördükleri sürece özerk davranışlarını daha rahat sergilemektedir. Bu sebeple öğretmenlerin öğrencilerini özerklik noktasında nasıl destekleyeceklerine ilişkin bilgilendirilmeleri, seminerler düzenlenmesi önerilmektedir.
- TÖMER’lerde öğretmenler için öğrenen özerkliği seminerleri düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Alkan, C. (1987). Uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları* No:157
- Altıparmak, M. (2011). E-Öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. *Malatya: Akademik Bilişim’11- XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri Kitabı* 319-327.
- Biçer, N. (2015). *Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrenen özerkliği süreçlerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi) . Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (29. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Davey, L. (2009). The application of case study evaluations. *Elementary Education Online*, 8(2).
- Demir, E. (2015). Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (39).
- Demiral, H., Yavuz, Ş. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders dışı öğrenme ortamları. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama* 7 (13) , 129-146.
- Eraslan, F. ve Yücel, D. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinin uzaktan yabancılar türkçe öğretimine bakışı (Kazakistan ve Bosna Hersek Örnekleri). *Kesit Akademi Dergisi*, 7(26), 483-499.

- Eker, D, N. (2010). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenen özerkliği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erkoca, M, C. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ilgisi – bir çalışma. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi 7 (1)* , 148-163.
- Göçer, A., & Morali, Gb. (Ed.).(2022). *Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Olarak Uzaktan Eğitimi. Kimlik Yayınları 1.Baskı*.
- Güngör, H., Çangal, Ö., Demir, T. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimine ilişkin öğrenici ve öğretici görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi 40 (3)*, 1163-1191.
- İskender, M. E. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim derslerine ilişkin deneyimler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi (22)*, 96-117.
- Kılıç, S. (2013). Örneklemeye yöntemleri. *Journal Of Mood Disorders 3 (1)*, 44-6.
- Kırmacı, Ö. ve Acar, S. (2018). Kampüs öğrencilerinin eşzamanlı uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama 14(3)*, 276-291.
- Mete, H, C. (2010). *Uzaktan İngilizce öğretiminde öğrenen özerkliğinin DYNED bağlamında ölçülmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Moore, M. & Kearsley, G. (2005). *Distance education: a system view*. Canada: Wadsworth.
- Ozan, Ö., Göçmenler, H. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan farklılaştırılmış öğretimi projesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı 129-134*.
- Özyürek, A. & Begde, Z. & Yavuz, N, F. & Özkan, İ. (2016) Uzaktan eğitim uygulamasının öğrenci bakış açısına göre değerlendirilmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 6 (2)* , 595-605.
- Pilancı, H. (2018) Açık ve uzaktan Türkçe öğrenenlerde etkileşim: eşzamansız iletişimde öğretim diyalogları. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi 4 (7)* , 75-90.
- Pilancı, H., Saltık, O., Çalışır, Zenci, S. (2020). Açık ve uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğreticileri için temel ilkeler. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi 6 (14)* , 516-529.
- Şengül, K. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi (24)*, 174-222.
- Şengül, M. (2016). Türkçe öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini desteklemeye ilişkin görüşleri. İçinde Ö. Demirel, S. Dinçer (Editörler), *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı*. (Sayfa: 1073-1086). Pegem Akademi.
- Şen, Ü. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim programları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi 17 (2)* , 411-428.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Autonomous learners mostly plan their learning processes themselves, and autonomous learners have a high awareness of the learning process. Autonomous learners, who have made themselves active in this process throughout the process, realize permanent learning. In these aspects, constructivist understanding and autonomous learning process support each other. There are many ways to learn a foreign language. There are many language teaching techniques

that have been put forward for this. It is known that most of these techniques are put forward with a constructivist approach. Because it is known that the learning processes in which the learner is active are permanent, and permanence is very important in language learning. Today, many possibilities such as easy access to media tools, easy and accessible computer and internet access, smart phones and tablets make it easier for learners to access information. Therefore, learners who access information more easily and within broad limits can learn a subject they want to learn by only needing a tutor in essential situations. Language learning also takes its share from this situation.

It is known that in the developing and growing global world order, people see learning more than one language as a necessity instead of being content with a single language. Today, foreign language or second language learning has become very important due to career, education and private life. Therefore, teaching Turkish has also been affected by this situation and teaching Turkish as a foreign language has become a more prominent field in recent years. As a matter of fact, in the process of learning Turkish as a foreign language, the number of students who learn autonomously by incorporating the above-mentioned opportunities into their learning processes has also increased. This situation required the teacher to take shape according to the student, and the teachers developed themselves in such a way as to undertake the guidance of autonomous learners and make correct directions. In foreign language teaching, learners should be willing and excited to learn the target language, have high motivation, fulfill the assigned duties and responsibilities, know their responsibilities in the language learning process, and act accordingly, they should know that the responsibility in the language learning process is with the student rather than the teacher, and they are the factor that will determine the course of the process. All this brings the process of being an autonomous learner. Because autonomous learners take responsibility for the learning process, the assigned tasks and responsibilities are great requirements for them and they act accordingly.

Method

In the qualitative dimension of the study, the case study design was preferred. Case studies are seen as a distinctive approach used to seek answers to scientific questions (Büyüköztürk et al., 2020: 23). Case studies are a way of looking at what actually happens in the environment, systematically collecting data, analyzing it, and presenting results. The universe of the study is the teachers who teach Turkish as a foreign language from a distance. The sample is 20 instructors in TÖMER units in Turkey. The sample group was determined by simple random sampling, one of the random sampling methods. The data obtained from the structured interview form were analyzed in a qualitative data analysis program called MAXQDA. The interview form items structured in the MAXQDA program were divided into codes and the statistics of the coded sections were tabulated on Excel.

Results and Discussion

In line with the answers received from the instructors, the majority of the instructors stated that the students regularly participated in the lessons for the live participation of the students. Few of the instructors stated that the students partially participated in live on a regular basis. While some of the instructors stated that the regular participation of the students in the live lesson was low, another stated that while the participation to the live lesson was high at the beginning of the course, the participation rate decreased as the time progressed. In line with the answers of the instructors, almost half of the instructors stated that their students follow the curriculum regularly. A low percentage of the instructors stated that they needed to be stimulated in order for the students to follow the syllabus regularly. A very low percentage of the instructors stated that the students did not follow the syllabus regularly. Again, a very low percentage of the instructors stated that the curriculum was mostly followed by the students. The majority of the instructors stated that the students fulfilled the assignments and tasks given in distance education. A minority of the teachers stated that the assigned homework and duties

were partially fulfilled, and only one of them stated that they were rarely fulfilled. One of the teachers stated that the students only fulfilled the homework and tasks related to writing skills. More than half of the instructors stated that their students, who learn Turkish as a foreign language from a distance, actively use technological opportunities. A low percentage of the instructors stated that the students who learn Turkish as a foreign language from a distance do not actively use their technological opportunities. A low percentage of the instructors stated that the students could not use the technological opportunities due to the infrastructure problems they experienced. A very low percentage of the instructors stated that only a minority of their students did not actively use technological opportunities. Again, a very low percentage of the instructors stated that only a minority of their students actively use technological opportunities. In terms of the behavior of the students in the face of the problems they encounter during the distance education process, nearly half of the instructors stated that the students who learn Turkish as a foreign language from a distance make an effort to overcome the negative situations. A quarter of the teachers stated that these negative situations were tried to be overcome by some of the students. A minority of the teachers stated that their students, who learn Turkish as a foreign language from a distance, use the negative situations they encounter as an excuse and they hide behind these negativities. A very low percentage of the teachers stated that their students did not encounter any negative situations in this process. One of the instructors stated that they do not try to overcome the negative situations faced by students learning Turkish as a foreign language from a distance. Looking at the analyzed data, it is seen that students do not show a high level of autonomy in solving the problems they encounter in the distance Turkish learning process.

İnsanın Doğaya Bakışında Yol Ayrımı Ve Doğa Yazını Destekli Sürdürülebilirlik Eğitimi

A Turningpoint on Worldview of Human and the Sustainability Education Supported by Nature Writing

Oğuz Özdemir¹

¹Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, oozdemir@mu.edu.tr,
orcid: 000-0003-2032-323X

Geliş Tarihi: 02.10.2022

Kabul Tarihi: 20.12.2022

ÖZ

Aydınlanma çağından bu yana mekanist ve determinist yaklaşımın şekillendirdiği modern uygarlığın yarattığı sürdürülemez durum insan dahil gezegendeki bütün yaşamın geleceğini tehdit etmektedir. BM 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri uyarınca sürdürülebilir geleceğe geçiş için eğitim sistemlerinin gezegenin şartlarıyla uyumlu yeni bir paradigmayla baştan yapılandırılması kaçınılmazdır. Bu doğrultuda, doğa yazını eserleri, yaratabileceği ekolojik kavrayış ve duyuşsal uyanış sayesinde bireylerin doğayla ilişkisiyle yüzleşmesi ve onunla uyumlu yaşam sürebilmesi için anahtar bir rol oynayabilir. Buradan hareketle çalışmada, mekanist ve determinist bakış açısının insanın gerek kendi varlığını, gerekse doğal yaşamın karmaşıklığını anlamaktan ve buna göre davranmaktan nasıl alıkoymuştu tartışılmaktadır. Bu bağlamda, insanlığın kendi varlığı dahil bütün canlı yaşamının geleceğini tehdit eden bu bakış açısında ısrar etmek ile bunun yerine bütün iktisadi ve beşerî yaşamını ekolojik bakışla dönüştürmek arasında adeta yol ayrımında bulunduğu dikkat çekilmektedir. Arkasından, doğa yazını literatürü tanıtılmakta ve bunun sürdürülebilirlik eğitiminde nasıl bir etki yaratabileceği irdelenmektedir. Çalışmanın sonunda, doğa yazını eserlerinin sürdürülebilirlik eğitiminde değerlendirilmesi yönünde öneriler getirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Doğa görüşü, sürdürülebilirlik, doğa yazını, çevre eğitimi, sürdürülebilirlik eğitimi.

ABSTRACT

The unsustainability caused by modernist civilisation which shaped by mechanistic and determinist worldview since the age of enlightenment threatens the future of all life on the planet including humans. It is inevitable that education system should be restructured with a new paradigm in line with the UN 2030 Sustainable Development Goals compatible with the conditions of the planet for the transition to a sustainable future. In this respect, works of nature writing can play a key role for human to face their relationship with nature and life in harmony with it thanks to the ecological understanding and emotional awakening. From this point of view, it is discussed how the mechanistic and deterministic world view prevents human from understanding both their own existence and the complexity of natural life and acting accordingly. In this context, it is pointed out that humanity is at a turningpoint between insisting on this point of view, which threatens the future of all living life including its own existence or transforming its economic and human life in harmony with the earth. Then, the nature writings are introduced through some of best known nature writer. It has been discussed how sustainability education can be improved with nature writing. At the end of study, suggestions are offered to use of nature writing in sustainability education.

Keywords: Nature worldview, sustainability, nature writing, environmental education, sustainability education.

Not: Çalışmada çevre eğitimi yerine, bunun güncel karşılığı olan sürdürülebilirlik eğitimi kullanılmıştır.

GİRİŞ

İnsan, varoluşundan bu yana doğal çevresini anlamaya ve kontrol etmeye çalışmıştır. Modern bilimin doğuşuna ve aydınlanma çağına kadar insanın doğaya bakışına ve onunla ilişkisine yaşam birliğinin ruhuna daha uygun empatik ve bütüncül bir anlayışın yön verdiği söylenebilir. Ancak, modern bilimin doğuşuyla ve aydınlanma çağına geçilmesiyle beraber insanı doğadan uzaklaştıran mekanist ve indirgemeci yaklaşım hakim olmuştur.

Ancak, bu yaklaşım, doğa sömürsünün ve yıkımının beraberinde getirmiştir. Küresel iklim değişikliği vb. sorunların yarattığı sürdürülemezlik, mekanist ve indirgemeci yaklaşıma dayanan insan etkinliğinin kaçınılmaz bir sonucudur. İnsan dahil gezegende bütün yaşamın geleceğini tehdit eden sürdürülemezliğin aşılabilmesi yeni eğitim arayışlarını gündeme getirmektedir. Mevcut bilgilendirici bilimsel içeriklerle ve buna dayalı öğretim süreçleriyle insanın doğaya bakışıyla ve onunla kurduğu ilişkiyle yüzleşebilmesini ve uyanış yaşamasını beklemek pek gerçekçi değildir. İnsanın doğaya bakışıyla ve onunla kurduğu ilişkiyle yüzleşebilmesi ve ekolojik kavrayışa uygun bir yaşam sürebilmesi için doğa yazını eserlerinin sürdürülebilirlik eğitimine yedirilmesi etkili olabilir.

Buradan hareketle çalışmada, aydınlanma çağından itibaren insanın doğaya bakışına ve gerçeklik kavrayışına yön veren hakim anlayışın yıkıcı sonuçları tartışılmakta; arkasından doğa yazınının insanın doğaya bakışında ve onunla ilişkisinde yatarabileceği etki vurgulanmaktadır.

YÖNTEM

Çalışma, tarama türünde yürütülmüştür. İlgili okumalar ve literatür taraması ışığında aydınlanma çağından bu yana insanın doğaya bakışına yön veren mekanist ve determinist bakış açısının yarattığı tahribat irdelenmiştir. Doğa yazınının Humboldt, Goethe, Thoreau, Muir, Carson gibi önemli temsilcileri hakkında yapılan okumalar ışığında yüz yüze kalınan sürdürülemez durumun fark edilmesinde ve aşılmasında doğa yazını eserlerinin potansiyeli tartışılmış ve sürdürülebilirlik eğitiminde değerlendirilmesi yönünde öneriler getirilmiştir.

1. İnsanın Doğaya Bakışı

İnsan, var oluşundan bu yana hep evreni ve evrendeki yerini anlamaya çalışmış; bu doğrultuda kendi dışındaki cansız ve canlı varlıklara farklı anlamlar yüklemiştir. Modern bilimin doğuşuna kadar uzun bir süre fiziksel olayları doğaüstü yollarla açıklamaya çalışmış; animist bir anlayışla etrafındaki varlıklarla özdeşlik kurmayı yeğlemiştir. Bu yaklaşım, insanın doğa üzerindeki girişimlerini büyük ölçüde sınırlamış ve doğayla daha uyumlu bir yaşam sürmesini sağlamıştır. Ancak, yaklaşık 16. yüzyıldan itibaren bilimsel ve teknolojik gelişmeler ve buna paralel olarak sanayileşmenin etkisi ile insanın doğaya bakışında köklü bir dönüşüm meydana gelmiştir .

Günümüzde insan türü dahil bütün canlı yaşamın geleceğini tehdit eden sürdürülemezlik, modern bilimin doğuşundan itibaren hâkim olan kartezyan ve mekanist bakışın kaçınılmaz bir sonucu olarak değerlendirilebilir (Sterling, 2003: 91). Nitekim, aydınlanma çağının öncüsü kabul edilen Fransız filozof Descartes ve İngiliz doğa bilimcisi Bacon'dan itibaren insanın gerçeklik kavrayışı, akıl/duygu ayırımı şeklinde "ikili (düalist)" yapıda şekillenmeye başlamıştır (Morin, 2017; Patel ve Moore, 2019; Snow, 1999). Özellikle insan aklını duygu dünyasının üstünde tutan

bu parçalı anlayış, insanın varoluşunun ve onun evrenle ilişkisinin özne/nesne, ruh/beden, iç/dış gerçeklik, doğa/bilim vb. açılardan ayırık şekilde algılamasına yol açmıştır (Morin, 2003: 8).

O andan itibaren bu tür parçalı ve indirgemeci akıl yürütme anlayışı, doğal olguların incelenmesinin, açıklanmasının, hatta kontrol altına alınmasının başlıca yolu olarak kabul görmüştür. Modern uygarlığı şekillendiren bilimsel ve teknolojik gelişmeler, bu parçalı ve indirgemeci anlayış üzerinde temellenmiştir (Kışlalıoğlu ve Berkes, 1993; Sterling ve diğ., 2005; Strachan, 2014). Ancak, Harari (2017)'nin oldukça yerinde vurguladığı gibi, parçalı ve indirgemeci yaklaşımın, insanın doğayla uyumlu şekilde yaşamasını sağlayan animist türü anlayışların yerine geçmesiyle doğadaki varlıklar adeta mekanik gereçler şeklinde araçsallaştırılarak hızla doğa sömürsünün ve yıkımının önü açılmıştır.

Modern bilimin doğuşundan bu yana insanın doğa kavrayışına hakim olan kartezyan bakış açısının temel niteliği analitik akıl yürütme üzerinde temellenmesidir. Modern bilimin ve teknolojinin adeta lokomotifini olan analitik bakış açısına göre, gerçeklik parçaların davranışından yola çıkılarak genelleme yapılması şeklinde anlaşılabilir. Günümüzün yaşayan en büyük filozofu Morin, modern bilimden itibaren hakim olan mekanist ve determinist yaklaşımın doğurduğu uzmanlaşma sürecini, "Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi" isimli eserinde "*bilmenin körlüğü*" olarak betimlemektedir (Morin, 2003: 1). Ona göre, "dünyayı değerlendirmede mekanist ve determinist modele boyun eğme, aslında akılsal değil, *akılsallaştırıcıdır*" (Morin, 2003: 5). Morin (2003: 21), kartezyan bakış açısının insanın gerçekliği kavramasını nasıl sakatladığını çarpıcı şekilde şöyle dile getirmektedir: "*Parçalara ayrılmış, bölümlenmiş, mekanist, ayırıcı ve indirgeyici zeka, dünyanın karmaşıklığını birbirinden ayrılmış bölümler şeklinde parçalar, sorunları parçalara ayırır, birbirine bağlanmış olanı böler, çok boyutluyu tek boyutlularlaştırır*". Nitekim, modern uygarlık serüvenine evreni işleyen bir makine ve insanı ise ona akıyla hakim olmaya muktedir, hatta amaçları doğrultusunda değiştirebilecek ayrıcalıklı bir varlık gören Descartesci mekanist ve determinist dünya görüşünün yön vermesi bunun açık bir göstergesidir. İnsanın gerçeklik kavrayışına yön veren bu kartezyan ve mekanist yaklaşım sayesinde bilimsel ve teknolojik atılımlar gerçekleştirilmiş, buna koşut olarak modern uygarlık şekillenmiştir. Egemen kapitalist iktisadi sistemin ve bununla bağlantılı olarak modern tüketim toplumun kurumsallaşması, bu kartezyan bakışın doğal bir ürünüdür.

Diğer yandan, kartezyan bakış, insanı gerek kendi varlığını, gerekse doğanın karmaşık yapısını kavramak ve ona göre davranmaktan gittikçe uzaklaştırmıştır (Morin, 2017: 8). Yine Morin (2003: 7)'nin "*paradigmatik körleşme*" şeklinde nitelediği bu kartezyan bakış, insan gerçekliğinin birleşmiş ikiliğini (doğal-kültürel, beyinsel-ruhsal), dolayısıyla insan ile doğa arasındaki hem içerme hem de ayrılma ilişkisini görmeyi engellemiştir. Bu durum, insanın doğadan uzaklaşmasının yanında, geri dönüşsüz bir ekolojik yıkımı da beraberinde getirmiştir. İnsan türünün beyin fonksiyonlarının evriminin bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hızının gerisinde kalması, insan etkinliğinin doğal yaşam üzerindeki yıkıcı etkilerinin öngörülememesini tetiklemiştir (Goleman, 2010: 44). Bu anlamda, Wright (2006: 116)'nın dediği gibi, modern uygarlığa damgasını vuran ilerlemenin tarihi, bir bakıma gittikçe artan doğa tahribatının tarihidir.

Modern bilimin doğuşundan bu yana insan etkinliğine yön veren kartezyan bakış açısının yol açtığı beşeri ve ekolojik yıkım, insan varlığının ve doğanın karmaşık gerçekliğine uygun başka bir bakışın benimsenmesini kaçınılmaz kılmaktadır. Zira, hakim bakış açısı, insan varlığının ve doğanın karmaşıklığının, düzensizliğini ve belirsizliğinin anlaşılmasını ve buna göre davranılmasını büyük ölçüde güçleştirmektedir (Morin, 2017: 117).

Bu anlamda, insanlığın doğayı kavrayışının bir yol ayrımında bulunduğu söylenebilir. Ya ekolojik yıkımın gittikçe derinleşmesi, dolayısıyla yeryüzünde insan varlığı dahil bütün yaşamın ortadan kalkması pahasına modern iktisadi ve beşeri sistemi şekillendiren kartezyan bakışa dayalı doğa kavrayışında ısrar edilecek ; ya da sürdürülebilir geleceği inşa edecek yeni bir bakış açısına geçilecektir.

İnsan-doğa varlığının bütünlüğüne ve karmaşıklığına odaklanan *ekolojik bakış*, tam da bu aşamada devreye girmektedir. Zira, ekolojik süreçlerdeki ilişkiselliği, karmaşıklığı ve bütünlüğü temel alan ekolojik dünya görüşü, mekanist dünya görüşünün aksine canlı ve cansız varlıkların oluşturduğu simbiyotik birliğin anlaşılmasının ve ona göre davranılmasının önünü açmaktadır (Xiao, Dunlap ve Hong; 2019). Ekolojik bakışın insan yaşamına yön vermesi, Morin (2017: 135)'in ifade ettiği gibi insan-doğa birlikteliğindeki “çatlağın” “antropolojik entegrasyon” ile doldurulmasına yardımcı olabilir Bu şekilde, birbirinden koparılan akıl-duygu, doğa -kültür arasında tekrar köprü kurulabilir ve biyo-psiko-sosyo ve kültürel alanlar tekrar birbirleriyle bütünleştirilebilir. Nihayetinde, böylelikle insan-doğa harmonisi tekrar sağlanabilir. Bunun yanında, insan yaşamına ekolojik bakışın yön vermesi, kendi evrimimize yol gösteren ve bizi diğer varlıklarla bağlayan bambaşka bir zekanın, yani ekolojik zekanın işe koşulmasının önünü açabilir (Goleman, Barlow ve Bennett, 2010; Liftin , 2017). Zira, BM’in 2030 sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin gerektirdiği kapsamlı dönüşüm, bütün insan etkinliğinin buna uygun bir yaklaşım üzerinde temellenmesiyle mümkün olabilir.

Peki, gelecek nesillerin, insanın hem kendi varlığını bütünlüğüne kavramasını ve hem de doğayla uyumlu bir yaşam sürmesini keşleyen bu mekanist ve determinist bakışla yüzleşebilmesi, evreni daha bütüncül şekilde kavrayabilmesi ve buna uygun şekilde ilişki içine girebilmesi nasıl bir eğitimle sağlanabilir? Kuşkusuz, bunun için bütün eğitim sisteminin yapısı ve işleyişini sürdürülebilirlik paradigması ışığında baştan dönüştürmek gerekmektedir. Bu doğrultuda, insanın doğadaki yerini ve onunla ilişkisini standart bilgilendirici metinlerden farklı bir üslupla işleyen doğa yazını eserlerinin eğitim süreçlerinde değerlendirilmesi ayrı bir etki yaratabilir.

2. Doğa Yazını

Doğa yazını, en genel anlamıyla doğal yaşamı ve insanın onunla etkileşimini bütün yönleriyle yansıtan kurgusal metinler olarak tanımlanabilir (Özdağ, 2019; Garrad, 2016; Oppermann, 2006). Çevreci edebiyat olarak da ifade edilen doğa yazını, son yıllarda önem kazanan eko-eleştiri araştırma alanının özgün bir konusudur. Homeros’tan hatta Kaşgarlı Mahmud’tan bu yana insanın gezegendeki varlığı ve onunla ilişkisi çeşitli doğa yazını örneklerinde hep işlenegelmiştir.

Doğa yazını deyince ağırlıklı olarak edebi metinler gelmektedir. Bundan farklı olarak bu çalışmada, edebi üsluplarıyla doğa bilimleri alanında önemli yer tutmuş doğa yazını eserleri üzerinde durulmaktadır. Şimdi, başta Humboldt olmak üzere doğa yazınında dönüm noktası olmuş bazı örnekleri kısaca tanımaya çalışalım.

Çağdaş anlamda doğa yazınının öncüsü *Friedrich Wilhelm Heinrich Alexander von Humboldt* (1769-1859)’dur. Prusya’lı varlıklı bir ailenin çocuğu olarak Berlin’de dünyaya gelir (Wulf, 2019). Ailesinin yönlendirmesiyle madencilik eğitimi alır. Dünya’nın farklı coğrafyalarındaki saha çalışmaları sırasında yaptığı doğa gözlemleri ile doğanın işleyişini açıklamaya çalışır. Doğa gözlemlerinden hareketle kaleme aldığı “*Cosmos*” isimli başyapıt niteliğindeki eseri ile hem doğa bilimlerinin kurulmasına öncülük etmiş, hem de dünya çapında yarattığı yankı ile kendisinden sonra gelen C. Darwin, H. D. Thoreau, E. Haeckel, J. Muir, A. Leopold gibi dönemin önemli düşünürlerine ve doğa bilimcilerine esin kaynağı olmuştur.

Humboldt’un yaşadığı dönem, insanın evreni akıyla anlayabileceği ve kontrol edebileceği düşüncesinin yükseldiği aydınlanma çağıdır. Dönemin yaygın gerçeklik tasavvuru, mekanist ve kartezyan yaklaşımın etkisinde şekillenmektedir (Patel ve Moore, 2019; Snow, 1999; Morin, 2017). Oysa, Humboldt, doğa keşfine adım attığı ilk günlerden itibaren bu egemen yaklaşıma hep mesafeli durmuş ve tersine doğada bütün cansız ve canlı varlıkların oluşturduğu bütüncül bir “yaşam ağı” olduğu fikrinin peşine düşmüştür. Bu bağlamda Humboldt, yeryüzünü her şeyin bir birine bağlı olduğu büyük “yaşayan bir organizma (*Gaia*)” olarak görmüştür.

Johan Wolfgang Goethe (1749-1832), ünlü Alman doğa bilimci, edebiyatçı, doğa romantığı. Goethe, çağının hakim düalist kartezyan anlayışının aksine, Humboldt gibi “doğaki çeşitliliğin arkasındaki birlik” düşüncesinin izini sürmüştür (Wulf, 2019). Goethe ve Humboldt’un doğa görüşüne ilişkin fikirleri birbirlerinden beslenerek şekillendi. Goethe, Bacon’un evrenin işleyen bir makine olduğu görüşünden farklı olarak, özellikle canlı varlıkların karmaşık ve dinamik bir sistem olduğunu düşünür. Buna göre, bir makine sökülüp tekrar birleştirildiğinde çalışabilirken; bunun aksine canlı organizma ancak bileşenlerinin bir biri ile ilişkisi içinde çalışmasını sürdürebilmekteydi. Goethe’nin yazdığı şiirler ve edebi yazılar doğa romantizmi ekolünün öncüsü niteliğindedir. Bu eserlerinde, fizik, kimya ve biyolojik olguları oldukça etkili edebi tasvirlerle işledi. Dönemin ünlü kimyacı Lablace’in deyişiyle, Goethe’nin metinlerinde işlediği kimya, **“edebiyata çevrilen kimyaydı”** adeta. Nitekim Goethe, baş yapıtı olan Faust’ta hayal gücünden yoksun bilimin açmazını şu şekilde ifade etmektedir (Wulf, 2019: 67):

*“Boşuna çekip duruyoruz doğanın örtüsünü
O güpegündüz öylece gizemlidir
Açığa çıkarmaz ne bir vida ne de bir kaldıraç
Görüşünüzden sakladığı sırları”*

Humboldt’un etkisinde öne çıkan doğa yazını temsilcilerinden diğeri ise amerikalı **H.D. Thoreau (1817-1862)**’dur (Wulf, 2019). **Thoreau**, R. W. Emerson (1803-1882) ile birlikte çağı öncesi hakim olan “insan-doğa birliği” anlayışını yeniden canlandırmak üzere aşkıncılık (transandantalizm) akımını başlatır. Ona göre, doğa ile insan arasındaki kaybolan birliği tekrar kurmanın yolu, sanat, şiir vb. eserlerin sağlayacağı duygulanımdan geçmekteydi. Böylece, hakikat ancak sezgilerle bilinebilirdi. Ona göre, insan gerçekliğe, ancak içe doğru yapacağı yolculukla ulaşabilir. H.D. Thoreau, aşkıncılık akımının teorisyeni olarak kalmayıp, onun ötesinde bunu kendi kişisel yaşamına geçirmeye çalışır. Amerika’nın Concord kasabasında ormanla çevrili yerleşim yerinden uzak Walden gölünde tamamen doğal malzemelerle yapmış olduğu bir kulübede iki sene boyunca sade bir yaşam sürer. Thoreau, bu sırada yazdığı “Walden” isimli eseriyle, adeta Humboldt’un Cosmos’unu hayata geçirmeyi dener. Onun deyişiyle, doğayı keşfetmek, **“göğün ve yeryüzünün sütünü sağmaktır”** adeta (Wulf, 2019:341).

Doğa yazınının diğeri bir önemli temsilcisi Dünya’da doğa korumacılığın öncüsü İskoç doğa bilimci **J. Muir (1838-1914)**’dir (Thoreau, 2017). Ailesinin göç etmesiyle hayatının büyük bölümü Amerika’da geçer. Çocuk yaşlarından itibaren yaban hayatına tutkusu yaşamına yön verir. Dünya’nın bir çok coğrafyasında seyahat eder ve Humboldt’un fark ettiği çeşitliğin arkasındaki birliğin izini sürer. Yaşamın anlamını insanın kendini doğaya bırakmasında ve onunla bütünleşmesinde görür. Hayatının geriye kalan kısmını doğal yaşamın korunması için mücadele ederek geçirir ve Dünya’da doğa korumacılığı akımının kurucusu olur. Muir’in korumacılık anlayışının özü ormanları, doğal yaşam alanlarını “asıl halleriyle” tutmak fikrine dayanıyordu. Amerika başta olmak üzere doğal alanların “Ulusal Park” statüsünde korunmasını sağlar. Dünya’nın en köklü çevrecilik organizasyonu sayılan “The Sierra Club”ün kuruluşunda yer alır ve hayatının geri kalanını çevre mücadelesiyle geçirir.

Daha yakın tarihte iz bırakmış doğa yazını temsilcileri arasında Amerikan doğa bilimci **Rachel Carson (1907-1964)** ’un ayrı bir yeri vardır kuşkusuz. Deniz biyolojisi ve korumacılık alanında kariyer yapan Carson, kendisini üne kavuşturan “Sessiz Bahar (Silent Spring)” adlı eseri ile bütün dünyanın dikkatini tarımsal kimyasalların kullanımının canlı yaşam üzerindeki etkisine çeker (Carson, 2011). Dünya’da doğa yazınının başyapıtı olarak kabul edilen bu eser şöyle başlar:

“Bir zamanlar Amerika’nın ortasında, bütün canlıların mutluluk içinde yaşadığı, uzaktan satranç tahtasını andıran çiftliklerle sarılmış bir kasaba vardı. İlkbaharda tahil tarlaları, meyve bahçeleri ve yeşil tarlaların üzerinden beyaz bulutlar geçirdi.

Sonbaharda meşe, akçaağaç ve huş ağaçlarının tutuşturdukları renkler uzaktaki çamların üzerinde alevler gibi titrerdi. Tepelerde tilki sesleri duyulur, sabah sisinin gizlediği geyikler sessizce tarlalardan geçirdi... Sonra acayip bir afet bu yöreye gizlice yayıldı.... Sanki Kasabanın üstüne korkunç bir büyü çökmüştü: Tavuklar esrarengiz bir hastalığa yakalanmış, inekler ve koyunlar hastalanıp ölmüşlerdi. Her yerde ölümün gölgesi vardı” (Carson, 1962: 15).

Büyüleyici bir masalsi kurgu ile başlayan bu eser, tarımsal kimyasalların kullanımının ileride yol açabileceği bütün sonuçları oldukça dokunaklı şekilde ortaya kor. Eserin Dünya’da yarattığı yankı, modern çevre hareketinde dönüm noktası olmuştur. Ne hazindir ki, Carson, ileride DDT kaynaklı kanser hastalığından hayatını kaybeder.

3. Türkiye’de Doğa Yazını

Doğa yazınının Türkiye’deki örneklerine gelecek olursak bir çok edebi türünde doğa olgusunun ve insan-doğa ilişkisinin işlendiğini söyleyebiliriz. Çevreci edebiyat olarak tanımlanan doğa yazını literatüründe, özellikle Sait Faik’in öyküleri ve Yaşar Kemal’un romanları ayrı bir yer tutmaktadır.

Ancak, ülkemizde doğa bilimcilerin vermiş olduğu doğa yazını örneklerinin oldukça sınırlı olduğu açıktır. Bu kapsamda, Cumhuriyet döneminin en önemli değerlerinden **Hikmet Birand (1904-1972)**’ın “Alıç Ağacı İle Sohbetler” eseri Türkiye’de doğa yazınının nadir örneğidir (Birand, 2021). Hikmet Birand, Kafkas kökenli bir ailenin çocuğu olarak Karaman’da dünyaya gelir. İstanbul Ziraat Mektebi’nden mezun olunca devlet bursuyla Almanya’ya gönderilir. Yurda dönüşte yaptığı öncü araştırmaları Türkiye’de Botanik kürsüsünün ve bitki sosyolojisini kurucusu olarak tanınır. Bütün ömrünü, Anadolu coğrafyasının flora varlığını ortaya çıkarmaya adar.

Birand’ın eseri boyunca sohbet ettiği Alıç ağacı Ankara’nın Dikmen sırtlarında orman birliğinin yok edilmesi üzerine tek başına kalan bir ağaçtır. Ankara’yı tanıyanlar bilir, Dikmen, Çankaya semtinde Ankara’yı tepeden seyredebileceğiniz doruklardan biridir. Birand, 1960’lı yıllarda arazi çalışmaları sırasında Dikmen’e tırmanırken tek başına kalmış yaşlı bir Alıç ağacına rastlar ve bu ağaçla derin bir sohbete girişir.

Yılın farklı mevsimlerinde ziyaret ettiği Alıç ağacı ile sohbete tanık olduğunuzda, milyarlarca yıl önce yeryüzünün nasıl oluştuğu ve zamanla nasıl değişim geçirdiği; Anadolu coğrafyasının nasıl şekillendiği; ilk canlıların su ortamında nasıl ortaya çıktığı, yaşamın sudan karaya nasıl geçtiği, en önemlisi yosunların öncülüğünde bitkilerin yeryüzünü nasıl yeşerttiği ve bütün yaşam formlarının ortaya çıkmasına elverişli hale getirdiğini zaman içinde yolculuk yaparak anlıyorsunuz. Birand, Alıç ağacını her ziyaretinde belirli bir konuyla ilgili sohbete koyulur. Konuşmanın bitiminde Alıç ağacının telkini ile Anadolu’nun belirli bir coğrafyasına gider, saha araştırması yapar ve yeni sorularla tekrar Alıç Ağacının karşısına çıkar. Böylece, bizlerin Biyoloji derslerinde bir türlü ilgi çekici hale getiremediğimiz bitkilerin yaşamı, çeşitlenmesi, yayılımı vb. konularının konuşan bir bitkinin dünyasından nasıl zevkli hale geldiğini deneyimliyor okur adeta.

Peki sohbet nasıl sonlanıyor? Tahmin edin bakalım. Maalesef, Birand son kez sohbet etmek için geldiğinde, Alıç ağacının yerinde olmadığını görüyor. Orman birliğinin yok edilmesinden sonra tek başına kalan alıç ağacı da ortadan kalkmıştır maalesef.

4. Doğa Yazını Ve Sürdürülebilirlik Eğitimi

Doğa yazınınının eğitici potansiyelini daha iyi anlayabilmek için bilimsel metinlerle karşılaştırmakla yarar var. Modern bilimin doğuşundan itibaren yaygınlaşan bilimsel metinlerle

insanın evrene ve doğaya bakışına “çizgisel (diskursive)” dil ve düşünme etkinliği hakim olmuştur. Çünkü, bilimsel metinlerin ana malzemesi çizgisel dil ve söylemdir. San (2003: 32)’a göre çizgisel düşünme; “bir tasarımdan ötekine geçerek, bir önermeden ötekine mantıksal yolla ilerleyen, parçalardan, bütünlüğü olan bir düşünce kuran düşünme yolu” dur. Buna göre, bilimsel bir metinde geçen anlamı bütünlüğüyle yakalayabilmek için cümleyi/paragrafı başında sonuna kadar analitik mantıkla okuyarak bitirmek gerekir (Özdemir, 2012). Bu sayede, parçaları birleştirerek anlamın bütününe yakalamaya çalışırız.

Doğal yaşama ve insanın onunla ilişkisine odaklanan doğa yazını eserlerin sürdürülebilirlik eğitimindeki potansiyeli nedir? Başka bir ifadeyle, bu tür eserlerinin sürdürülebilirlik eğitimi süreçlerinde değerlendirilmesi nasıl bir fark/etki yaratabilir? Bu tür soruların yanıtını aslında doğa yazını eserlerinin dili ve söyleminde bulmak mümkün. Çünkü, standart bilgilendirici metinlerden farklı olarak doğa yazını metinlerinin dilinin ve üslubunun temel nitelikleri çizgisel (discursive) değil duygusal (affective); ayrıştırıcı ve sınırlayıcı değil birleştirici ve genişletici; indirgeyici değil bütüncüdür. Bu açıdan, doğa yazını okumalarıyla desteklenen sürdürülebilirlik eğitimi süreçleri, bireylerin algılarını açarak kavrayış ve duyuş dünyasını zenginleştirir. .Bu çerçevede, San (2003)’ın oldukça yerinde vurguladığı gibi, çizgisel metinlerle ilişkiye geçen birey mantıksal faaliyetlerin sınıflayıcı, ayrıştırıcı ve sınırlayıcı gerçekliği içinde olup bitenleri algılama ve anlamaya çalışırken; duygusal metinlerle ise duyumlara dayalı olarak kurulan imgelerin çok yönlü, sonsuz ve değişken dünyasına açılır. Bu açıdan, edebiyat ve sanat ürünleri duygusal bir uyanış yaşatır (Erzen, 2006). Zira, malzemesi imgeler olan edebiyat, resim, fotoğraf vb. sanat ürünleri ile ilişkiye girdiğimizde çizgisel düşünmenin ardışık mantığından sıyrılıp gerçekliği *bir çarpıda, bütünlüğüne ve dolaysız* şekilde görebiliriz (Zimmerman, 2001). Nitekim, Özdemir (2003)’in yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında çevre sorunlarını konu alan öykülerin dünyasına açılan öğrencilerin çevre duyarlıklarının arttığının gözlemlenmesi bunun açık örneğidir.

Bu değerlendirmeler, doğa yazını ürünlerinin insanın gezegendeki yerini ve onunla ilişkisini daha bütünlüklü ve derinlikli şekilde kavrayabilmesi ve onunla empatik ilişkiye geçebilmesi açısından zengin bir potansiyel taşıdığını açıkça göstermektedir. Zira, doğa yazını eserlerinin her biri aynı zamanda kartezyan ve mekanist doğa kavrayışının sorgulamasına ve yeryüzüyle uyumlu yaşamaya etkili bir davet örneğidir.

Peki, yeni bir eğitim alanı olarak öne çıkan sürdürülebilirlik eğitiminde doğa yazını eserleri nasıl değerlendirilebilir? Bu soruya açıklık getirebilmek için öncelikle sürdürülebilirlik eğitiminin erken yaştan itibaren bütün alanlarda/içeriklerde yaşam boyu süren disiplinlerarası eğitim alanı olduğunu göz önünde bulundurmamak gerekir. Bu açıdan, okul öncesi aşamasından yüksek öğretim aşamasına kadar örgün eğitimin her kademesinde doğa yazını eserlerine başvurulabilir. Öte yandan, yaygın eğitim ortamlarında toplumun farklı kesimlerinin doğa kavrayışlarını ve onunla ilişkilerini gözden geçirmelerinde de doğa yazını eserleri işe koşulabilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada vurgulandığı gibi insanlığın, mevcut sürdürülemez durumu yaratan mekanist ve determinist bakış açısının etkisinde bireylerin zihin ve duyu dünyalarını şekillendirmeye devam etme ile bunun yerine eğitim sistemlerini ve süreçlerini ekolojik bakışla baştan dönüştürme arasında adeta yol ayırımında bulunduğu söylenebilir. Nitekim, BM Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri bütün dünyada eğitim sistemlerinin ve pratiklerinin yeni bir insan ve toplum yaratma yönünde dönüştürülmesini zorunlu kılmaktadır.

Bu süreçte, doğanın işleyişini ve insanın onunla ilişkisini standart bilgilendirici metinlerden farklı olarak edebi bir üslupla ele alan doğa yazını eserleri özel bir etki yaratabilir. Çünkü, doğa yazını eserleri, modern bilimin ve uzmanlaşmanın dayattığı “akıl/ruh”, “zihin/beden”, “iç/dış “

vb. şeklinde parçalı gerçeklik algısının ötesinde daha birleştirici ve genişletici gerçeklik kavrayışının önünü açabilir. Zira, Zimmerman (2001)'ın oldukça yerinde ifade ettiği gibi, doğa yazını eserleri etkileyici edebi üsluplarıyla olup bitenlerin bir çırpıda, bütünlüğüne ve dolaysız şekilde görülebilmesini sağlayabilir. Aynı zamanda, doğa yazını eserleri zengin duygusal yaşantı sunma potansiyelleri ile bütün cansız ve canlı varlıklarla duygudaşlık kurulmasına yardımcı olabilir.

Doğa yazını eserlerinin sözü edilen potansiyelin sürdürülebilirlik eğitiminde işe koşulabilmesi için şu öneriler getirilebilir: Okul öncesinden ileri aşamaya kadar bütün derslerin müfredatları, doğa yazını eserleri yedirilerek yenilenmelidir. Diğer yandan, ilgili derslerde yeri geldikçe bağlamsal öğrenme anlayışı ile doğa yazını eserlerine atıf yapılabilir. Böylece, öğrencilerin ilgili derslerde doğanın işleyişi ve insanın onunla ilişkisini doğa yazınının seçkin örnekleriyle daha kapsamlı ve derinliğine kavramaları ve böylelikle sürdürülebilir yaşam iradesini edinmeleri sağlanabilir.

Son olarak, sürdürülebilirlik eğitiminin doğa yazını eserleriyle nasıl zenginleştirilebileceğini gösteren iyi örnek diyebileceğimiz araştırmalara ve uygulamalara ayrı bir ihtiyaç vardır.

KAYNAKÇA

- Birand, H. (2021). *Alıç ağacı ile sohbetler*. (6. Baskı). İstanbul: Tema Vakfı Yayınları
- Carson, R. (2011). *Sessiz bahar* (Çev. Çağatay Güler). İstanbul: Palme Yayınları
- Garrard, G. (2016). *Ekoeleştirir* (Çev. Ertuğrul Genç). İstanbul: Kolektif Kitap.
- Goleman, D., Barlow, Z. ve Bennett, L. (2010). Forging new norms in New Orleans: from emotional to ecological intelligence. *Teacher Education Quarterly*, 37(4), 87-98.
- Erzen, J. (2006). *Çevre estetiği* (1.Baskı).. Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayınları
- Harari, Y.N. (2017). *Homo deus* (Çev. Ertuğrul Genç). İstanbul: Kolektif Kitap Yayınları,
- Liftin, K.T. (2017). *Ekoköyler: sürdürülebilir bir toplum için dersler* (Çeviri: Pınar Ercan.).İstanbul: Alfa Basım ve yayıncılık
- Louv, R. (2010). *Doğadaki son çocuk* (Çev. Ceyhan Temürcü). Ankara:TÜBİTAK Yayınları
- Morin, E. (2003). *Geleceğin eğitimi için yedi bilgi* (Çev.. Hüsnü Dilli). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Morin, E. (2017). *Yitik paradigma: insan doğası* (Çev. Devrim Çetinkasap). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları,
- Oppermann, S. (2006).Theorizing ecocriticism: toward a postmodern ecocritical practice. *Interdisciplinary Studies in Literature and Environment*, 13 (2), 103-128.
- Özdağ, U. (2019). “Evrin Orkestrasının Trompeti” Turnalar: Bir Restorasyon Çevreci Eleştirisi Uygulaması, Ufuk Özdağ ve Gonca Gökalp Alpaslan (Ed.) *Anadolu Turnalari: Biyoloji, Kültür, Koruma Anatolian Cranes: Biology, Culture, Conservation* içinde: Ankara: Ürün Yayınları
- Özdemir, O. (2003). *Yazınsal bir tür olarak öykünün çevre duyarlığına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Özdemir, O. (2012).Yaratıcı bilim eğitimine yönelik öneri: sanat destekli bilim eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*,45(1), 269-284

- Patel, R. ve Moore, J.W. (2021). *Yedi ucuz şey üzerinden dünya tarihi* (5.Baskı). (Çev.: Serkan Gündüz). İstanbul: Kolektif Kitap
- San, İ. (2003). *Sanat eğitimi kuramları*. Ankara: Ütopya Yayınları
- Snow, C.P. (2001). *İki kültür* (Çev. Tuncay Birkan). Ankara: TÜBİTAK Yayınları
- Sterling, S. (2003). *Whole System Thinking As a Basis for a Paradigm Change In Education: Explorations In the Context of Sustainability* (The thesis of PhD). The University of the Bath.
- Sterling, S., Maiteny, P., Irving, D., Salter, J. (2005). Curriculum for excellence:joined-upthinking for the classroom a professional development toolk it. *WWF Scotland Systems Research and Behavioral Science Syst. Res.* (24), 537-546
- Thoreau, H. D. (2017). *Walden gölü* (Çev.Caner Turan). İstanbul: Say Yayınları
- Tont, S. (1997). *Sulak bir gezegenden öyküler*. İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınları
- UNESCO (2017). Education for Sustainable Development Goals (SDG's): Learning Objectives. Paris, Available online: <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>
- Xiao, C., Dunlap, R. E & Hong, D. (2019) Ecological worldview as the central component of environmental concern: Clarifying the role of the NEP, *Society & Natural Resources*, 32(1), 3-72, DOI: 10.1080/08941920.2018.1501529
- Wright, R. (2007). *İlerlemenin kısa tarihi*. (Çev.Z. Biliz ve B. Baysal,). İstanbul: Versus Yayınları
- Wulf, A. (2019). *Doğanın keşfi* (Çev.: Emrullah Ataseven). İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Zimmermann, H.D. (2001). *Yazınsal iletişim* (Çev. Fatih Tepebaşılı). Konya: Çizgi Kitabevi

EXTENDED ABSTRACT

Unsustainability, which threatens the future of the human and all living life today, is an inevitable consequence of the *mechanistic and deterministic world view that has been dominating interrelationship of human with nature since the birth of modern science*. As a matter of fact, since the age of enlightenment, human perception on reality has been shaped by a "dualistic" approach such as in the form of mind/emotion separation.

Thanks to mechanistic and deterministic worldview scientific and technological revolution have been conducted and modern civilization has been shaped in parallel with this. However, these worldview has increasingly distanced human from comprehending their own existence and the complex structure of nature and acting accordingly. From this point of view, it is discussed how the mechanistic and deterministic worldview prevents people from understanding both their own existence and the complexity of natural life and acting accordingly

In this context, it is pointed out that humanity is at a turningpoint between insisting on this point of view, which threatens the future of all living life, including its own existence or transforming its economic and human life in harmony with the earth with an ecological perspective. The ecological worldview, which is based on the relationality, complexity and integrity of ecological processes can pave the way for understanding and acting according to the symbiotic unity of human and non-living beings contrary to the mechanistic worldview.

In this context, nature writing stress an ecological worldview and calls people to act accordingly.

Also, nature writing have an important potential in terms of understanding nature in its integrity and empathizing with other beings. Because the works of nature writing deal with the place of man in nature and his relationship within an impressive genre differently than the

conventional informative texts. Whereas, scientific texts inform readers within a linear expression. Especially, unlike standard informative texts, the basic features of the language and style of nature writing texts are not linear but affective, associative and extender; not parser and delimiter, holistic. In the works of nature writing, the consequences that can be created by the disconnection of man from nature are handled in a very impressive style. That's why, the works of nature writing could play a role in the interlinking of "mind/spirit", "mind/body", and "inside/outside" which has been isolated by modern science and specialization. So that, it can create a unifying and expansive understanding of reality instead of a fragmented understanding of reality.

There is rich literature on nature writing in the world. The most known authors in nature writing such as Humboldt, Goethe, Carson, Thoreau, and Muir are emphasized in this study. The works of the representatives of the above-mentioned nature writing are effective examples in which the destructive effects of modern civilization on nature are questioned. Especially, R. Carson express the hazards of the use of chemicals very impressive:

“There was once a town in the heart of America where all life seemed to live in harmony with its surrounding. The town lay in the midst of checkerboard of prosperous farms, with field of grain and hillsides of orchards where in spring, white clouds of bloom drifted above the green fields. In autumn, oak and maple and birch set up a blaze of color that flamed and flickered across a backdrop of pines...””

Another type of nature literature is literary texts in the type of eco fiction. In this concept, well-known authors such as Yaşar Kemal, Said Faik in Turkey have written works on the place of human beings in nature and their relationship with it. In our country, unfortunately, the works of nature writing given by natural scientists are quite limited. Hikmet Birand introduced in this study is among the rare examples.

It is inevitable that the education system should be restructured with a new paradigm in line with the UN 2030 Sustainable Development Goals compatible with the conditions of the planet for the transition to a sustainable future. In this respect, works of nature writing can play a crucial role for individuals to face their relationship with nature and live in harmony with it thanks to the ecological understanding and emotional awakening.

Unfortunately, the works of nature writing are not given much place in sustainability education in our country. Studies on nature writing in our country are limited to ecofiction literary works in foreign language education. For this reason, there is a need for the use of the rich potential of nature writing in educational processes in terms of sustainable future construction.

In order for sustainability education to enable people to grasp nature in its integrity and to establish empathy with all other beings, the curricula of all courses from pre-school to advanced stages should be renewed by involving the works of nature writing. In addition, the relevant courses can be enriched with works of nature writing in accordance with the contextual learning approach.

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Motivasyonları Arasındaki İlişki*

The Relationship Between Teachers' Perceptions of Organizational Justice and Their Motivations

Muhammer YÜKSEL¹, Ender KAZAK²

¹ Öğretmen, Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye, muammer-y@hotmail.com, (<https://orcid.org/0000-0001-9398-8983>)

² Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi, Düzce Üniversitesi, Türkiye, enderkazak81@hotmail.com, (<https://orcid.org/0000-0001-5761-6330>)

Geliş Tarihi: 03.10.2022

Kabul Tarihi: 20.12.2022

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışmaktır. Araştırma verileri, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokul ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan ve basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 575 öğretmenden toplanmıştır. Veri toplamak amacıyla Niehoff ve Moorman tarafından geliştirilen ve Polat tarafından Türkçeye uyarlanan “Örgütsel Adalet Ölçeği” ile Uçar tarafından geliştirilen “Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin orta düzeyin üzerinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyleri cinsiyet, eğitim düzeyi ve kıdem yılı değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri cinsiyet, eğitim düzeyi, çalışılan okul türü ve kıdem yılı değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyleri ile motivasyon düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki söz konusudur. Diğer bir bulguya göre ise öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının öğretmenlerin motivasyonunu anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul, öğretmen, örgütsel adalet, motivasyon.

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the relationship between teachers' perceptions of organizational justice and their motivation. The research was designed with the descriptive-relational survey model, one of the quantitative research methods and techniques. The research sample consists of 575 teachers working at the official primary, secondary and high school levels in the central district of Düzce province in the 2021-2022 academic year. The “Organizational Justice Scale” adapted to Turkish by Niehoff and Moorman and Polat and the “Motivation Scale” by Uçar are used for data collection. According to the findings, it was seen that the organizational justice perception levels of the teachers were above the medium level. The organizational justice perception levels of the teachers do not differ significantly according to the variables of gender, education level, age and seniority. The motivation levels of the teachers do not differ significantly according to the variables of gender, education level, education level, age and seniority. There is a moderate positive relationship between teachers' organizational justice

* Bu çalışma, Muhammed YÜKSEL'in, Dr. Öğr. Üyesi Ender KAZAK danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

perception levels and their motivation levels. According to another finding, it was concluded that teachers' organizational justice perceptions significantly predicted teachers' motivation. Suggestions were made to practitioners and researchers within the framework of the findings.

Keywords: School, teacher, organizational justice, motivation.

GİRİŞ

Adalet kavramı, insanoğlu var olduğundan bu yana zihinleri meşgul edip güncelliğini korumuştur. Bütün disiplin alanları adaleti kendi çerçevesinde tanımladığından evrenselliği yakalayan adalet tanımı yapılamamıştır. Adalet kavramı; ahlak, hukuk ve din konularıyla iç içe geçmiş olup, tarih boyunca süregelen tartışmalı kavramlardan biri olmuştur (Alkış ve Güngörmez, 2015). Tanımlanması zor bir kavram olan adalet, tarih boyunca felsefenin ilgi odağında olmuştur (Colquitt, Conlon, Wesson, Porter ve Yee Ng, 2001). Aristoteles, ideal toplumda düzen sayesinde adaletin korunacağını (Aydınlı, 2021), Platon adaletin en yüksek erdem olduğunu (Bulut, 2021) ve adaletin sağlanabilmesi için bütün bireylere aynı değer verilmesi gerektiğini (mutlak eşitlik) (Cihangiroğlu ve Yılmaz, 2010), Socrates ise adaletin olaylara göre değişmeyen olgu olduğunu belirtmiştir (Kumdereli, 2020). İlk yazılı belgelerden biri olan Hamurabi Kanunlarında, kişiler arası ilişkiler ve adil dağıtım konusu üzerinde durularak sosyal adalet kavramına vurgu yapılmıştır (Övgü Çakmak, 2005). Kısaca, adalet olgusu, farklı disiplinler ve farklı filozoflar tarafından ele alınan çok boyutlu bir kavram olmuştur.

Adalet, toplumsal hayatta düzeni sağlarken bireyin günlük yaşamının büyük bir kısmını geçirdiği örgütsel ortamlarda da önemli fonksiyonlar üstlenir (Kurtulmuş ve Karabıyık, 2016). Toplumda “adalet” ve “hakkaniyet” kavramlarının karşılığı işyerinde “örgütsel adalet” kavramıyla ifade edilmektedir (Lambert, 2003). Örgütsel adalet kavramı, ilk olarak örgüt içerisinde ödül ve cezaların bütün çalışanlara eşit dağıtılıp dağıtılmaması ile açıklanmaya çalışılmış; daha sonra buna, kuralların ve işlemlerin herkese adaletli bir şekilde uygulanıp uygulanmaması eklenmiş; en son olarak da çalışma ortamında çalışanlar arası ilişkilerin ve etkileşimlerin adil olup olmaması da eklenerek açıklanmıştır (Acar, 2011).

Alanyazında örgütsel adaletin birçok tanımı bulunmaktadır. Örgütsel adalet, çalışanların iş yerinde kendilerine adil davranılıp davranılmadığını çeşitli değişkenlerden etkilenerek belirlemesidir (Hazzi, 2012). Örgütsel adalet, çalışanların mağdur olup olmadıklarını belirleyen olgulardan biridir (Pillai, Schriesheim ve Williams, 1999). Örgütsel adalet; örgüt içerisinde ödül, ücret, terfi ve cezaların belirlenmesi, belirlenen kararların alınma ve uygulanma şekli, alınan kararların çalışanlara nasıl söylendiğinin çalışanlar tarafından algılanma biçimi olarak tanımlanabilir (İçerli, 2010). Kısaca, örgütsel adalet, örgüt içerisindeki yönetsel süreç ve uygulamaların çalışanlara aktarılma şekli ile örgütsel kazanımların paylaşımı, paylaşım süreçlerini ve örgüt içerisindeki ilişkisel süreçleri içine alan geniş bir kavramdır. Yöneticinin örgütsel kazanımları çalışanlara verme ve pay etme şekli; çalışanların karşılıklı ilişkilerinde yöneticilerin çalışanlara yönelik tavır, tutum ve davranışları, örgütsel adaletin farklı kategorilerde boyutlanmasını gerektirmiştir (Toytok ve Açıköz, 2013). Bu yüzden alanyazında örgütsel adalet, bazı araştırmacılar tarafından iki alt boyutta incelenirken, bazı araştırmacılar tarafından üç alt boyutta incelenmiştir. Örgütsel adaleti iki alt boyutta inceleyen araştırmacılar, örgütsel adaletin alt boyutlarını dağıtımsal adalet ve işlemsel adalet şeklinde ele almaktadırlar. Bu araştırmacılar, etkileşimsel unsurların yapısal unsurları etkilemesinden dolayı etkileşim adaleti, işlemsel adaletin içerisinde ele almışlardır (Miles, Borman, Spector ve Fox, 2002; Pillai vd., 1999; Niehoff ve Moorman, 1993).

Örgütsel adaleti üç alt boyutta inceleyen araştırmacılar örgütsel adaleti; dağıtım adaleti, işlem adaleti ve etkileşim adaleti olarak ele almaktadırlar (Aryee, Budhwar ve Chen 2002; Cohen-Charash ve Spector 2001; Barling ve Phillips, 1993). Örgütsel adaletin boyutlarından

dağıtımsal adalet en önce tanımlanan alt boyut iken bu boyutu kronolojik olarak prosedürel (işlemsel) adalet ve etkileşimsel adalet izlemektedir (Poole, 2007). Dağıtımsal adalet Adams'ın (1965) Eşitlik Teorisi'ne dayanmakta olup ilk örgütsel adalet araştırmaları dağıtımsal adalet boyutuna odaklanmıştır (Ponnu ve Chuah, 2010). Dağıtımsal adalet, çalışanların elde ettiği kazanımların, çalışanlar arasında adil bir şekilde paylaşılmasını konu edinmektedir (Demirağ, 2017). Örgütsel adaletin ikinci boyutu olan işlemsel adalet, prosedürlere ve bu prosedürlerin yürürlüğe konulma şekline odaklanır (Fischer, 2003). Örgütsel kararların alınma sürecinde çalışanların bu sürece dahil edilmesi işlemsel adalet algılarının şekillenmesinde önemli bir yer tutmaktadır (Yıldız ve Çetin, 2021). Etkileşimsel adalet ise örgüt yöneticilerinin, dağıtım kararlarının alınmasına yönelik süreçleri, dürüstçe ve saygı çerçevesinde çalışanlarına açıklamaları olarak ifade edilebilir (Güneş ve Buluç, 2012). Örgütsel uygulamaların insani yönü olan etkileşimsel adalet yöneticilerin çalışanlara karşı davranış biçimleri ile ilgilidir. Yani etkileşimsel adalet kişiler arası davranışları konu edinir (Cohen-Charash ve Spector, 2001).

Alanyazın incelendiğinde örgütsel adaletin birçok değişkeni etkilediği görülmektedir. Örgütsel güven ve yıldırma (Demirağ, 2017), okul kültürü (Dur, 2014), iş doyumunu (Dündar, 2011), örgütsel kimlik (Ertürk, 2018), örgütsel bağlılık (Günce, 2013), örgütsel sinizm (Kılıç ve Toker, 2020) bunlardan bazılarıdır. Örgütsel adaletin etkilediği kavramlardan biri de örgütsel motivasyondur (Perdeci, 2015). Motivasyon, insanları hedefleri uğruna çalışmaya teşvik eden bir yönetim sürecidir (Obiekwe, 2016). Motivasyon, olumlu davranışların sürdürülmesine, yönlendirilmesine yardımcı olmakta ve bireylerde merak uyandırarak bilgi edinmeleri için gereken arzuyu tetiklemektedir (Bayrakçeken, Oktay, Samancı ve Canpolat, 2021; Yarım ve Ada, 2021; Akkaya, 2021; Doğan, 2020; Arslan ve Doğan, 2020; Küçüközkan, 2015; Ud Din, Tufail, Shereen, Nawaz ve Shahbaz, 2012; Ellemers, Gilder ve Haslam, 2004; Ryan ve Deci, 2000). En genel tanımıyla motivasyon, örgütsel veya bireysel hedeflere yönelik, bireyin ya da çalışma grubunun davranışlarını belirleyen, yöneltten, harekete geçiren, eylemin sürekli olmasını sağlayan, bireyleri bilinçli ve kasıtlı olarak eylemlerde bulunmaya iten, kişinin iç dünyası ve çevresel kaynaklı enerjilerin toplamıdır (Ergeneli, 2017; Timuroğlu ve Balkaya, 2016; Bulut ve Çavuş, 2015; Lin ve Chuang, 2014; Akbaba, 2006). Kısaca, motivasyon, kişinin hedeflere ulaşabilmesi için psikolojik olarak destek sağlayan içsel ya da dışsal bütün faktörlerdir.

Örgüt ortamında çalışanların işine motive olabilmesinde örgüt içerisindeki adalet önemli yer tutar. Örgütsel adalet, çalışanları bir arada tutarak, çalışmaların verimli gerçekleşmesini sağlarken; adaletsizlik, örgütsel sürekliliği örgütsel hedefleri yani verimliliği tehdit eder (Chegini, 2009). Adaletsizlik, çalışanların stres yaşamalarına sebep olmakta, bu durumun ilerlemesi de çeşitli sağlık sorunlarına yol açmaktadır (Elovainio, Heponiemi, Magnavita ve Sinervo, 2010). Adaletsiz bir çalışma ortamında çalışanların motive olması mümkün değildir (Ertürk ve Aydın, 2015). Kısaca örgüt içerisinde yaşanan adaletsizliklerin çalışanların motivasyonlarını düşürdüğü ve bunun da örgütün sürekliliğini, örgütün hedefsel amacı olan büyümeyi engellediği söylenebilir (Polat ve Kazak, 2014).

Toplumdaki en önemli örgütlerden biri eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumlarının girdisi ve çıktısı insan olduğu için diğer örgütlerle kıyaslandığında toplum için hayati bir öneme sahip olduğu söylenebilir (Günce, 2013). Eğitim öğretimde istenilen hedeflere ulaşabilmek ve kaliteyi yakalayabilmek için öğretmenlerin adalet algısının yükseltilmesi gerekmektedir (Özgan ve Bozbayındır, 2011). Örgütsel hedeflere ulaşılabilmesi, öğretmenlerin yüksek performans sergileyebilmesi ancak örgüt içerisindeki çalışanların; moral, motivasyon ve çalışma isteğinin yüksek olmasına bağlıdır. Çalışanların moral, motivasyon ve çalışma isteği, örgüt içerisindeki adalet anlayışından çok fazla etkilenmektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin okulun hedeflerine etkili bir şekilde ulaşmasında çaba harcarken çalışma ortamında hissettikleri adaletli uygulamaların motivasyon algılarının belirleyici bir ögesi olduğu söylenebilir (Akman, 2018).

Yukarıda da ifade edildiği gibi örgütsel adaletin birçok değişkeni etkilediği ve birçok değişkenle de ilişkili olduğu görülmektedir (Görgülü, 2021). Özer ve Eker Urtekin (2007) örgütsel adaletin iş doyumunu üzerinde etkisinin olduğunu tespit etmiştir. İşcan ve Sayın (2010), örgütsel adaletle iş tatmini ve örgütsel güven arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu tespit etmiştir. Polat ve Kazak (2014), okul müdürlerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile örgütsel adalet arasında olumsuz bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Babaoğlu ve Ertürk (2013), öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel adanmışlıkları arasında düşük düzeyde olumlu bir ilişki tespit etmiştir. Kılıç ve Toker (2020) örgütsel adalet ile örgütsel sinizm arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulmuştur. Yine alanyazında motivasyon kavramıyla ilgili birçok araştırma yapılmıştır (Akan ve Kılıç, 2021; Altunok ve İşcan, 2021; Arslantaş, Tösten, ve Bektaş Marakçı, 2018). Bu iki kavramın benzer birçok değişkenle araştırıldığı görülse de örgütsel adalet ile motivasyon kavramının ilişkisini inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür (İren, 2015; Kahraman, 2017; Osmanova, 2021). Bu iki değişken arasındaki ilişkinin araştırılmasının alanyazına ve uygulamaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmanın temel problemini öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi oluşturmaktadır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin örgütsel adaletle ilişkin algı düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyleri demografik değişkenlerle (cinsiyet, eğitim düzeyi, kıdem, okul türü) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin, motivasyonlarına ilişkin algı düzeyi nedir?
4. Öğretmenlerin, motivasyon düzeyleri demografik değişkenlerle (cinsiyet, eğitim düzeyi, kıdem, okul türü) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, motivasyon düzeylerini yordamakta mıdır?

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi betimlemeye yönelik olarak yapıldığından ilişkiyel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkiyel tarama modeli, iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını ve/veya değişimin derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2019). Bu araştırmalarda, sadece değişkenlerin birlikte değişimleri incelenir ve bu inceleme bir neden-sonuç ilişkisinin olabileceği konusunda fikir verebilir. Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel motivasyon algı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından ele alması bakımından bu çalışma aynı zamanda nedensel karşılaştırma araştırmasıdır. Nedensel karşılaştırma araştırmaları, var olan bir durum ya da olayın nedenlerini ve bu nedenleri etkileyen değişkenleri belirlemeye yönelik yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017).

2.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Düzce ili Merkez ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan bilgilere göre; Düzce il merkezinde bulunan 49 resmi ilkökul, 49 resmi ortaokul, 21 resmi lise bulunmaktadır. Evrendeki öğretmen sayısı 2568'dir. Örneklem seçimi, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, zaman ve maliyet gibi

kısıtlamalar nedeniyle en yakındaki kişi veya nesneleri gönüllülük esasına dayalı olarak örnekleme dâhil etmeye yönelik bir tekniktir. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı herhangi bir strateji takip etmeden örnekleme hızlı ve kolay bir şekilde nasıl ulaşacağını araştırır (Özbaşı, 2019). Çalışma evreni 2568 öğretmenden oluştuğundan bu evreni temsil edeceği düşünülen örneklem büyüklüğü .95 güven düzeyine (.05 standart sapma) göre hesaplanmıştır. Düzce il merkezinde resmi ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan en az 337 öğretmenin evreni temsil edeceği hesaplanmıştır (Büyüköztürk vd., 2017). Veri toplama süreci sonunda 610 form geri dönmüş, uç değerler çıkarılarak 575 öğretmenden elde edilen veriler araştırmada kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri.

Değişken	Faktör	n	%
Cinsiyet	Kadın	321	55,82
	Erkek	254	44,18
Eğitim Düzeyi	Lisans	505	87,82
	Lisansüstü	70	12,18
Okul Türü	İlkokul	225	39,13
	Ortaokul	209	36,34
	Lise	141	24,53
Kıdem	1-5 yıl	93	16,17
	6-10 yıl	210	36,52
	11-15 yıl	109	18,95
	16-20 yıl	70	12,18
	21 yıl ve üzeri	93	16,18

Tablo 1’e bakıldığında, kadın öğretmenlerin sayısının (321) erkek öğretmenlerin sayısından (254) fazla olduğu, lisans mezunu öğretmenlerin sayısının (505) lisansüstü mezunu öğretmenlerin sayısından (70) fazla olduğu görülmektedir. Okul türüne göre, ilkökölde çalışan öğretmenlerin sayısının (225) fazla olduğu görülmektedir. Kıdem yılı değişkenine göre 6-10 yıl aralığındaki öğretmenlerin (210) daha fazla olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için kişisel bilgi formu, örgütsel adalet ölçeği ve öğretmen motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu form öğretmenlerin cinsiyet, kıdem yılı, okul türü, eğitim düzeyi gibi çeşitli demografik değişkenleri belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerini ölçen “Örgütsel Adalet Ölçeği” Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilmiş olup Polat (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Polat (2007) tarafından yapılan doğrulayıcı faktör analizinde örgütsel adalet ölçeği üç boyut (dağıtım sal adalet, işlemsel adalet, etkileşimsel adalet) ve 19 maddeden oluşmaktadır. Polat (2007) tarafından yapılan güvenilirlik analizine göre; ölçeğin geneli için güvenilirlik Cronbach Alpha katsayısı .96; dağıtım sal adalet için .89; etkileşimsel adalet için .90 ve işlemsel adalet için .95 olarak hesaplanmıştır. Ölçek likert tipi olup “kesinlikle katılmıyorum” ve “tamamen katılıyorum” arasında 5 aralıklı derecelendirilmiştir. Bu araştırma verileri çerçevesinde örgütsel adalet ölçeğine uygulanan Cronbach Alpha güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin geneli için güvenilirlik katsayısı 0,978 tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha değerinin, “dağıtım sal adalet” alt boyutunda 0,940; “işlemsel adalet” alt boyutunda 0,964; “etkileşimsel adalet” alt boyutunda 0,936 olduğu görülmüştür.

Öğretmen motivasyon ölçeği, Uçar (2015) tarafından geliştirilmiştir. Uçar (2015) tarafından yapılan faktör analizinde ölçek, 2 boyut (içsel motivasyon, dışsal motivasyon) ve 19 maddeden oluşmaktadır. Öğretmen motivasyon ölçeğine Uçar (2015) tarafından yapılan

güvenirlilik analizinde içsel motivasyonun .86, ikinci faktör olan dışsal motivasyonun .91 ve motivasyon ölçeğinin geneli için .90 olarak hesaplanmıştır. Ölçek likert tipi olup “hiç katılmıyorum” ve “tamamen katılıyorum” arasında 5 aralıklı derecelendirilmiştir. Bu araştırma verileri çerçevesinde örgütsel adalet ölçeğine uygulanan Cronbach Alpha güvenirlilik analizi sonucunda ölçeğin geneli için güvenirlilik katsayısı .978 tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha değerinin, “dağıtımsal adalet” alt boyutunda .940; “işlemsel adalet” alt boyutunda .964; “etkileşimsel adalet” alt boyutunda .936 olduğu görülmüştür. Bir ölçeğin güvenilir olması için güvenirlilik katsayısının kabul edilebilir değer aralığı 0,70 ile 1,00 arasında bulunması gerekmektedir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010). Buradan hareketle örgütsel adalet ölçeği ve öğretmen motivasyon ölçeklerinin güvenirliliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

2.4. Verilerin Toplanması

Ölçme araçlarının uygulanması için Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan, 31.03.2022 tarih ve 2022/164 sayılı etik kurul izni alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra pandemi koşulları göz önüne alınarak ölçekler hem Google Form üzerinden hem de araştırmacı tarafından bizzat okullara gidilerek uygulanmıştır. Araştırmacı gittiği okullarda pandemi kurallarına uyararak, katılımcılara araştırmanın amacı ve önemini anlatmıştır. Ölçek uygulama süreci yaklaşık 2 ay sürmüştür. Yönetici ve öğretmenlere uygulanan ölçeklerle ilgili bilgilendirme yapılmış, elde edilen bulguların hiçbir kişi, kurum ya da kuruluşla paylaşılmayacağı ile ilgili güvence verilmiştir. Ölçek, gönüllülük esasına göre uygulanmış, süre sınırlaması olmadan katılımcıların anketi içtenlikle yanıtlamaları sağlanmaya çalışılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizinde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 25 istatistik paket programından yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan her iki ölçekten (örgütsel adalet ölçeği ve motivasyon ölçeği) alınan puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiştir. Hangi analizlerin yapılacağına karar verilmeden önce veri setinde yer alan bağımsız ve bağımlı değişkenlerin normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir.

Bu bağlamda öncelikle değişkenin $n > 50$ olması nedeni ile Kolomogorov Smirnov testi sonuçlarına bakılmıştır. Örgütsel adalet ölçeğinin Kolmogorov-Smirnov testi p değerinin 0,05'ten küçük olduğu görülmüştür. Ayrıca çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hata katsayısına bölümünden elde edilen değerlerin (bağımsız değişken: çarpıklık için $-0,956/0,102 = -9,37$; basıklık için $0,569 / 0,203 = 2,80$) $\pm 1,96$ aralığının dışında olduğu görülmüştür. Çarpıklık değerinin (0,086) ve basıklık değerinin (-0,193) ise $\pm 1,50$ içinde olduğu görülmüştür. Örgütsel adalet ölçeğine ait histogramda ise sağa doğru gittikçe bir yığılma olduğu, yığılmanın ortada birikmediği görülmüştür. Ayrıca örgütsel adalet ölçeği Q-Q plot dağılımında köşegen olan çizgiden oldukça büyük sapmalar olduğu görülmüştür. Bu da verilerin normal dağılmadığına işaret eder.

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan öğretmen motivasyon ölçeğinin normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Bu bağlamda öncelikle değişkenin $n > 50$ olması nedeni ile Kolomogorov Smirnov testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu değer 0,05'ten küçük olması dağılımın normal olmadığını ilk işareti olarak ele alınabilir. Ayrıca çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hata katsayısına bölümünden elde edilen değerlerin (bağımlı değişken: çarpıklık için $-0,479/0,102 = -4,69$; basıklık için $-0,395 / 0,203 = -1,95$) değerlerin bir tanesinin $\pm 1,96$ aralığının dışında olduğu görülmüştür. Çarpıklık değerinin (-0,479) ve basıklık değerinin (-0,395) ise $\pm 1,50$ içinde olduğu görülmüştür. Öğretmen motivasyonu ölçeğine ait histogramda ise sağa doğru bir yığılma olmadığı, yığılmanın ortada biriktiği görülmüştür. Ayrıca öğretmen motivasyonu ölçeği Q-Q plot dağılımında köşegen olan çizgide toplandığı görülmüş olup bunun da normalliğe işaret eder.

Öğretmenlerinin adalet algıları ve öğretmen motivasyon ölçekleri puanlarının demografik değişkenleri arasındaki farklılıklarla ilişkin bulgular için “Mann Whitney-U”, ve “Kruskal Wallis” nonparametrik testler uygulanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile öğretmen motivasyon algıları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Spearman-RHO korelasyon testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının öğretmenlerin motivasyonlarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla Bootstrap (1000) kullanarak basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde belirlenen alt problemlerle ilgili bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre örgütsel adalet ölçeğinin toplamına ve alt boyutlarına ilişkin standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algı Düzeylerine Yönelik Betimsel Veriler.

Alt Boyutlar	n	\bar{X}	SS	Düzye
Dağıtimsal Adalet	575	3,98	0,92	Katılıyorum
İşlemsel Adalet	575	3,89	0,91	Katılıyorum
Etkileşimsel Adalet	575	4,20	0,84	Katılıyorum
Örgütsel Adalet Toplam	575	3,98	0,85	Katılıyorum

Tablo 2’de öğretmenlerin algılarına göre örgütsel adalet ölçeğinin her bir alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Dağıtimsal adalet alt boyutunun aritmetik ortalama değeri $\bar{X}= 3,98$; SS= 0,91; dağıtimsal adalet alt boyutunun aritmetik ortalama değeri $\bar{X}= 3,89$; SS= 0,91 olarak; işlemsel adalet alt boyutunun aritmetik ortalama değeri $\bar{X}=4,20$; SS=0,84 ve son olarak örgütsel adalet ölçeği toplam aritmetik ortalama değeri $\bar{X}=3,98$; SS=0,85 olarak hesaplanmıştır. Başka bir deyişle, öğretmenlerin dağıtimsal adalet, işlemsel adalet, etkileşimsel adalet alt boyutlarına ve örgütsel adalet ölçeği toplamına ilişkin algıları “Katılıyorum” düzeyindedir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 3’te araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney- U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Ölçeği Alt Boyutları ve Genel Toplamına İlişkin Algı Düzeyleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Farkı Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları.

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Dağıtimsal Adalet	Kadın	321	283,92	91139,00	39458,00	.50
	Erkek	254	293,15	74461,00		
	Toplam	575				
İşlemsel Adalet	Kadın	321	294,40	94501,50	38713,50	.29
	Erkek	254	279,92	71098,50		
	Toplam	575				
Etkileşimsel Adalet	Kadın	321	296,54	95190,50	38024,50	.16
	Erkek	254	277,20	70409,50		
	Toplam	575				

Örgütsel Adalet (Toplam)	Kadın	321	290,90	93380,50	39834,50	.64
	Erkek	254	284,33	72219,50		
	Toplam	575				

Tablo 3'e göre, "dağıtımsal adalet" (U=39458,00; p>0,05); "işlemsel adalet" (U=38713,50; p>0,05); "etkileşimsel adalet" (U=38024,50; p>0,05) ve örgütsel adalet ölçeği genel toplamı (U=39834,50; p>0,05) ile öğretmenlerin cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık yoktur.

Tablo 4'te araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney- U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Ölçeği Alt Boyutları ve Genel Toplamına İlişkin Algı Düzeyleri ile Eğitim Düzeyi Değişkeni Arasındaki Farkı Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları.

Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Dağıtımsal Adalet	Lisans	505	289,75	146324,50	16790,50	.49
	Lisansüstü	70	275,36	19275,50		
	Toplam	575				
İşlemsel Adalet	Lisans	505	292,35	147637,00	15478,00	.09
	Lisansüstü	70	256,61	17963,00		
	Toplam	575				
Etkileşimsel Adalet	Lisans	505	290,32	146612,50	16502,50	.36
	Lisansüstü	70	271,25	18987,50		
	Toplam	575				
Örgütsel Adalet (Toplam)	Lisans	505	291,43	147170,50	15944,50	.18
	Lisansüstü	70	263,28	18429,50		
	Toplam	575				

Tablo 4'e göre, "dağıtımsal adalet" (U=16790,50; p> 0,05) "işlemsel adalet" (U=15478,00; p> 0,05); "etkileşimsel adalet" (U=16502,50; p> 0,05) ve örgütsel adalet ölçeği genel toplamı (U=15944,50; p> 0,05) ile öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı farklılık yoktur.

Tablo 5'te araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin okul türü değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Ölçeği Alt Boyutları ve Genel Toplamına İlişkin Algı Düzeyleri ile Çalıştıkları Okul Türü Değişkeni Arasındaki Farkı Gösteren Kruskal Wallis Testi Sonuçları.

Alt Boyut	Okul Türü	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Fark
Dağıtımsal Adalet	1-İlkokul	225	304,56	2	13,503	0,001	1>3
	2-Ortaokul	209	300,01				
	3-Lise	141	243,77				
İşlemsel Adalet	1-İlkokul	225	304,35	2	13,162	0,001	1>3
	2-Ortaokul	209	299,96				
	3-Lise	141	244,18				
Etkileşimsel	1-İlkokul	225	292,80	2	6,739	0,034	

Adalet	2-Ortaokul	209	302,95				2>3
	3-Lise	141	258,18				
Örgütsel	1-İlkokul	225	303,85				1>3
Adalet Genel	2-Ortaokul	209	301,57	2	14,013	0,001	2>3
Toplam	3-Lise	141	242,59				

Tablo 5'e göre örgütsel adalet ölçeği ilk alt boyutu olan "dağıtımsal adalet" ile öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [χ^2 (sd=2, n=575) =13,503, p<0,05]. Anlamlı çıkan farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için öncelikle Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve ardından düzeltilmiş p değerleri üzerinden grup farklılıkları belirlenmiştir. Bonferroni düzeltmesi sonrası oluşan düzeltilmiş p değerine göre dağıtımsal adalet alt boyutunda İlkokulda çalışan öğretmenler ile lisede çalışan öğretmenler arasında anlamlı farklılık söz konusudur. Ortalamalara bakıldığında anlamlı farklılığın ilkokulda çalışan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Farklı bir ifade ile ilkokulda çalışan öğretmenlerin dağıtımsal adalet algıları, lisede çalışan öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir. Benzer şekilde ortaokulda çalışan öğretmenler ile lisede çalışan öğretmenler arasında anlamlı farklılık vardır ve bu farklılık ortaokulda çalışan öğretmenler lehinedir. Diğer bir ifade ile ortaokulda çalışan öğretmenler dağıtımsal adaleti lisede çalışan öğretmenlere göre daha yüksek algılamaktadır. Örgütsel adalet ölçeği ikinci alt boyutu olan "işlemsel adalet" ile öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [χ^2 (sd=2, n=575) =13,162, p<0,05]. Bonferroni düzeltmesi sonrası oluşan düzeltilmiş p değerine göre işlemsel adalet alt boyutunda ilkokulda çalışan öğretmenler ile lisede çalışan öğretmenler arasında anlamlı farklılık söz konusudur. Ortalamalara bakıldığında anlamlı farklılığın ilkokulda çalışan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Farklı bir ifade ile ilkokulda çalışan öğretmenler işlemsel adaleti lisede çalışan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Benzer şekilde ortaokulda çalışan öğretmenler ile lisede çalışan öğretmenler arasında anlamlı farklılık vardır ve bu farklılık ortaokulda çalışan öğretmenler lehinedir. Diğer bir ifade ile ortaokulda çalışan öğretmenler işlemsel adaleti lisede çalışan öğretmenlere göre daha yüksek algılamaktadır. Örgütsel adalet ölçeği üçüncü alt boyutu olan "Etkileşimsel adalet" ile öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [χ^2 (sd=2, n=575)=6,739, p<0,05]. Bonferroni düzeltmesi sonrası oluşan düzeltilmiş p değerine göre etkileşimsel adalet alt boyutunda ortaokulda çalışan öğretmenler ile lisede çalışan öğretmenler arasında anlamlı farklılık söz konusudur. Ortalamalara bakıldığında, anlamlı farklılığın ortaokulda çalışan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Farklı bir ifade ile ortaokulda çalışan öğretmenler etkileşimsel adaleti lisede çalışan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algılamaktadır.

Örgütsel adalet ölçeği genel toplamı ile öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [χ^2 (sd=2, n=575) =14,013, p<0,05]. Anlamlı çıkan farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için öncelikle Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve ardından düzeltilmiş p değerleri üzerinden grup farklılıkları belirlenmiştir. Bonferroni düzeltmesi sonrası oluşan düzeltilmiş p değerine göre örgütsel adalet genel toplam puanında ilkokulda çalışan öğretmenler ile lisede çalışan öğretmenler arasında anlamlı farklılık söz konusudur. Ortalamalara bakıldığında anlamlı farklılığın ilkokulda çalışan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Farklı bir ifade ile ilkokulda çalışan öğretmenlerin örgütsel adalet algısı, lisede çalışan öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha yüksektir. Benzer şekilde, ortaokulda çalışan öğretmenler ile lisede çalışan öğretmenler arasında anlamlı farklılık vardır ve bu farklılık ortaokulda çalışan öğretmenler lehinedir. Diğer bir ifade ile ortaokulda çalışan öğretmenlerin örgütsel adalet algısı lisede çalışan öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha yüksektir.

Tablo 6’da araştırmaya katılan retmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin kıdem yılı değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6. retmenlerin rgtsel Adalet leği Alt Boyutları ve Genel Toplamına İlişkin Algı Düzeyleri ile Kıdem Yılı Değişkeni Arasındaki Farkı Gösteren Kruskal Wallis Testi Sonuçları.

Alt Boyut	Kıdem Yılı	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
Dağıtımsal Adalet	1-5 yıl arası	93	296,74	4	0,520	.971
	6-10 yıl arası	210	282,71			
	11-15 yıl arası	109	286,94			
	16-20 yıl arası	70	290,92			
	21 yıl ve zeri	93	290,24			
	Toplam	575				
İşlemsel Adalet	1-5 yıl arası	93	299,69	4	1,189	.880
	6-10 yıl arası	210	287,94			
	11-15 yıl arası	109	287,31			
	16-20 yıl arası	70	271,30			
	21 yıl ve zeri	93	289,82			
	Toplam	575				
Etkileşimsel Adalet	1-5 yıl arası	93	302,16	4	1,477	.831
	6-10 yıl arası	210	281,39			
	11-15 yıl arası	109	283,78			
	16-20 yıl arası	70	283,51			
	21 yıl ve zeri	93	297,10			
	Toplam	575				
Örgütsel Adalet Genel Toplam	1-5 yıl arası	93	300,27	4	0,924	.921
	6-10 yıl arası	210	285,05			
	11-15 yıl arası	109	286,00			
	16-20 yıl arası	70	277,77			
	21 yıl ve zeri	93	292,44			
	Toplam	575				

Tablo 6’ya göre, “dağıtımsal adalet” ($\chi^2=0,520$; $p> 0,05$) “işlemsel adalet” ($\chi^2=1,189$; $p> 0,05$); “etkileşimsel adalet” ($\chi^2=1,477$; $p> 0,05$) ve örgütsel adalet leği genel toplamı ($\chi^2=0,924$; $p> 0,05$) ile retmenlerin kıdem yılı değişkeni arasında anlamlı farklılık yoktur.

3.3. nc Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 7’de retmenlerin örgütsel motivasyon algı düzeylerinin betimsel verileri sunulmuştur.

Tablo 7. retmenlerin rgtsel Motivasyon Düzeylerine Yönelik Betimsel Veriler.

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	SS	Düzey
İçsel Motivasyon	575	4,01	0,67	Katılıyorum
Dışsal Motivasyon	575	4,59	0,42	Kesinlikle Katılıyorum
Örgütsel Motivasyon Genel Toplam	575	4,31	0,46	Kesinlikle Katılıyorum

Tablo 7’ye göre retmenlerin içsel motivasyon alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalamanın $\bar{X}= 4,01$; $SS= 0,67$ olduğu görülmektedir. Buna göre, retmenlerin içsel motivasyonunun “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Dışsal motivasyon alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalamanın $\bar{X}= 4,59$; $SS= 0,42$ olduğu görülmektedir. retmenlerin dışsal motivasyon algılarının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Son

olarak örgütsel motivasyon ölçeğinin genel toplamına ilişkin aritmetik ortalamasının $\bar{X}=4,31$; $SS=0,46$ olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin örgütsel motivasyon algılarının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 8’de araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel motivasyon algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney- U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 8. Öğretmenlerin Örgütsel Motivasyon Ölçeği Alt Boyutları ve Genel Toplamına İlişkin Algı Düzeyleri ile Cinsiyetleri Arasındaki Farkı Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları.

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
İçsel Motivasyon	Kadın	321	288,16	92499,50	40715,50	.98
	Erkek	254	287,80	73100,50		
	Toplam	575				
Dışsal Motivasyon	Kadın	321	299,15	96026,00	37189,00	.07
	Erkek	254	273,91	69574,00		
	Toplam	575				
Örgütsel Motivasyon	Kadın	321	292,17	93786,50	39428,50	.50
	Erkek	254	282,73	71813,50		
Genel Toplam	Toplam	575				

Tablo 8’e göre, “içsel motivasyon” ($U=40715,50$; $p> 0,05$) “dışsal motivasyon” ($U=37189,00$; $p> 0,05$); “örgütsel motivasyon genel toplam puanı” ($U=39428,50$; $p> 0,05$) ile öğretmenlerin cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık yoktur.

Tablo 9’da araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel motivasyon algı düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney- U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 9. Öğretmenlerin Örgütsel Motivasyon Ölçeği Alt Boyutları ve Genel Toplamına İlişkin Algı Düzeyleri ile Eğitim Düzeyleri Arasındaki Farkı Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları.

Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
İçsel Motivasyon	Lisans	505	289,55	146222,50	16892,50	.55
	Lisansüstü	70	276,82	19377,50		
	Toplam	575				
Dışsal Motivasyon	Lisans	505	288,77	145826,50	17288,50	.76
	Lisansüstü	70	282,48	19773,50		
	Toplam	575				
Örgütsel Motivasyon	Lisans	505	289,59	146243,50	16871,50	.54
	Lisansüstü	70	276,52	19356,50		
Genel Toplam	Toplam	575				

Tablo 9’a göre, “içsel motivasyon” ($U=16892,50$; $p> 0,05$) “dışsal motivasyon” ($U=17288,50$; $p> 0,05$); “örgütsel motivasyon genel toplam puanı” ($U=16871,50$; $p> 0,05$) ile öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı farklılık yoktur.

Öğretmenlerin örgütsel motivasyon ölçeğinin alt boyutları ve genel toplamına ilişkin algı düzeyleri ile çalıştıkları okul türü değişkeni arasındaki anlamlı fark için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Örgütsel Motivasyon Ölçeği Alt Boyutları ve Genel Toplamına İlişkin Algı Düzeyleri ile Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü Arasındaki Farkı Gösteren Kruskal Wallis Testi Sonuçları.

Alt Boyut	Okul Türü	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sd</i>	χ^2	<i>p</i>
İçsel Motivasyon	İlkokul	225	294,56	2	0,834	.66
	Ortaokul	209	280,10			
	Lise	141	289,24			
	Toplam	575				
Dışsal Motivasyon	İlkokul	225	289,46	2	0,869	.65
	Ortaokul	209	280,45			
	Lise	141	296,85			
	Toplam	575				
Örgütsel Motivasyon Genel Toplam	İlkokul	225	292,27	2	0,727	.70
	Ortaokul	209	280,19			
	Lise	141	292,76			
	Toplam	575				

Tablo 10'a göre, "içsel motivasyon" ($\chi^2=0,834$; $p> 0,05$) "dışsal motivasyon" ($\chi^2=0,869$; $p> 0,05$); ve örgütsel motivasyon ölçeği genel toplamı ($\chi^2=0,727$; $p> 0,05$) ile öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkeni arasında anlamlı farklılık yoktur.

Tablo 11'de araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel motivasyon algı düzeylerinin kıdem yılı değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 11. Öğretmenlerin Örgütsel Motivasyon Ölçeği Alt Boyutları ve Genel Toplamına İlişkin Algı Düzeyleri ile Kıdem Yılı Arasındaki Farkı Gösteren Kruskal Wallis Testi Sonuçları.

Alt Boyut	Kıdem Yılı	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sd</i>	χ^2	<i>p</i>
İçsel Motivasyon	1-5 yıl arası	93	307,59	4	8,699	.07
	6-10 yıl arası	210	272,40			
	11-15 yıl arası	109	285,75			
	16-20 yıl arası	70	265,37			
	21 yıl ve üzeri	93	323,34			
	Toplam	575				
Dışsal Motivasyon	1-5 yıl arası	93	321,05	4	5,800	.22
	6-10 yıl arası	210	288,75			
	11-15 yıl arası	109	283,37			
	16-20 yıl arası	70	278,71			
	21 yıl ve üzeri	93	265,67			
	Toplam	575				
Örgütsel Motivasyon Genel Toplam	1-5 yıl arası	93	315,97	4	5,004	.29
	6-10 yıl arası	210	278,81			
	11-15 yıl arası	109	282,23			
	16-20 yıl arası	70	268,85			
	21 yıl ve üzeri	93	301,96			
	Toplam	575				

Tablo 11'e göre, "içsel motivasyon" ($\chi^2=8,699$; $p> 0,05$) "dışsal motivasyon" ($\chi^2=5,800$; $p> 0,05$); ve örgütsel motivasyon ölçeği genel toplamı ($\chi^2=5,004$; $p> 0,05$) ile öğretmenlerin çalıştıkları kıdem yılı değişkeni arasında anlamlı farklılık yoktur.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 12’de öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren Spearman-RHO korelasyonu analizi testine yer verilmiştir.

Tablo 12. Örgütsel Adalet ve Örgütsel Motivasyon Arasındaki İlişkiyi Gösteren Spearman RHO Korelasyon Analizi Sonuçlar.

		Korelasyon Değerleri							
		1	2	3	4	5	6	7	
Spearman's RHO	1. Dağıtımsal Adalet	r	1,000	,828**	,757**	,923**	,410**	,383**	,461**
		p		,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N		575	575	575	575	575	575
	2. İşlemsel Adalet	r		1,000	,837**	,967**	,441**	,377**	,476**
		p			,000	,000	,000	,000	,000
		N			575	575	575	575	575
	3. Etkileşimsel Adalet	r			1,000	,889**	,424**	,398**	,482**
		p				,000	,000	,000	,000
		N				575	575	575	575
	4. Örgütsel Adalet Toplam	r				1,000	,459**	,407**	,505**
		p					,000	,000	,000
		N					575	575	575
	5. İçsel Motivasyon	r					1,000	,484**	,913**
		p						,000	,000
N							575	575	
6. Dışsal Motivasyon	r						1,000	,778**	
	p							,000	
	N							575	
7. Örgütsel Motivasyon Genel Toplam	r							1,000	
	p								
	N								

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 12 incelendiğinde dağıtımsal adalet ile içsel motivasyon arasında ($r=0,41$; $p<0,01$), dağıtımsal adaletle dışsal motivasyon arasında ($r=0,38$; $p<0,01$), dışsal motivasyonla öğretmen motivasyonu genel toplamı arasında ($r=0,46$; $p<0,01$) pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Başka bir deyişle dağıtımsal adalet arttıkça öğretmenlerin örgütsel motivasyonlarında artış yaşanmaktadır.

İşlemsel adalet ile içsel motivasyon arasında ($r=0,44$; $p<0,01$), işlemsel adalet ile motivasyon ölçeğinin ikinci alt boyutu olan dışsal motivasyon arasında ($r=0,38$; $p<0,01$), işlemsel adaletle motivasyon ölçeğinin genel toplamı arasında ($r=0,47$; $p<0,01$) pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Başka bir deyişle işlemsel adalet arttıkça öğretmenlerin örgütsel motivasyonlarında artış yaşanmaktadır.

Etkileşimsel adalet ile motivasyon ölçeğinin ilk boyutu olan içsel motivasyon arasında ($r=0,42$; $p<0,01$), etkileşimsel adalet ile motivasyon ölçeğinin ikinci alt boyutu olan dışsal motivasyon arasında ($r=0,39$; $p<0,01$), etkileşimsel adaletle motivasyon ölçeğinin genel toplamı arasında ($r=0,48$; $p<0,01$), pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Başka bir deyişle etkileşimsel adalet arttıkça öğretmenlerin örgütsel motivasyonlarında artış yaşanmaktadır.

Örgütsel adalet ile motivasyon ölçeğinin ilk boyutu olan içsel motivasyon arasında ($r=0,46$; $p<0,01$), örgütsel adaletle ile motivasyon ölçeğinin ikinci alt boyutu dışsal motivasyon arasında ($r=0,41$; $p<0,01$), örgütsel adaletle motivasyon ölçeğinin genel toplamı arasında

($r=0,51$; $p<0,01$), pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Başka bir deyişle örgütsel adalet arttıkça öğretmenlerin motivasyonlarında artış yaşanmaktadır.

3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Örgütsel adalet ölçeğinin genel toplamının örgütsel motivasyon ölçeğinin genel toplamını ne düzeyde yordadığını (açıkladığını) tespit edebilmek için basit doğrusal regresyon testi yapılmıştır. Her iki değişken de normallik varsayımlarını karşılamadığı için Bootstrap (1000) kullanılarak regresyon yapılmıştır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki basit doğrusal regresyon test sonuçları tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Örgütsel Adaletin Örgütsel Motivasyonu Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi.

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p
Sabit	64,386	1,572	-	40,953	0,000
Örgütsel Adalet Genel Toplam	0,233	0,020	0,433	11,500	0,000
R =0,433	R ² =0,188				
F (1,573)=132,239	p=0,000				

Örgütsel adaletin öğretmenlerin örgütsel motivasyonlarını yordamasına ilişkin yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, örgütsel adalet ile örgütsel motivasyon arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki söz konusudur, $R=0,433$; $R^2= 0,188$; $p<0,1$. Farklı anlatımla örgütsel adalet, öğretmenlerin örgütsel motivasyon düzeylerini anlamlı şekilde yordamaktadır ve öğretmenlerdeki örgütsel motivasyon düzeyinin %18,8'lik kısmı adalet algısı ile açıklanmaktadır (Tablo 13).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu kısmında, araştırmadan elde edilen sonuçlar, alanyazındaki sonuçlarla karşılaştırılıp tartışılmış ve öneriler geliştirilmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin, orta düzeyin üzerinde olduğu görülmüştür. Örgütsel adaletin alt boyutlarında ise en yüksek algı düzeyinin etkileşimsel adalet alt boyutunda olduğu görülürken, diğer alt boyutlar sırasıyla işlemsel adalet ve dağıtım sal adalet şeklindedir. Bu sonuçtan hareketle, okul müdürlerinin, öğretmenlerle kurduğu iletişim ve etkileşimde, ödül ve cezanın dağıtımı ile bunların dağıtımına yönelik kullandıkları prosedürlere göre daha adil oldukları söylenebilir. Araştırma sonuçlarında örgütsel adaletin yüksek olmaması, okul müdürlerinin eğitim ortamında örgütsel adaleti sağlama konusunda biraz daha hassas davranması gerektiğini göstermektedir.

Alanyazında, Atasoy ve İrge (2019), Selbi (2019), Bal Akkoç ve Düşükcan (2021) ve Demir (2021), yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin etkileşimsel adalet algı düzeylerini diğer örgütsel adalet alt boyutlarına göre daha yüksek bulmuştur. Bu yönüyle araştırmanın bu sonucu alanyazındaki araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Bu sonuçlar okul müdürü ile öğretmenlerin tarafsız olarak etkili iletişim kurduğunun göstergesi olabilir. Bunun yanında okul müdürlerinin yönetsel süreçlerde öğretmenler arası ayırım yapmadığı, öğretmenlerin kişilik özelliklerini göz önünde bulundurarak etkileşime geçtiği, kullandığı iletişim şeklinin öğretmenlerce olumlu algılandığı şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında bu araştırmayı desteklemeyen sonuçlar da vardır. Kahraman (2017) ve Osmanova (2021), öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerini bütün alt boyutlarda düşük düzeyde tespit etmişlerdir.

Örgütsel adalet ölçeğinin genel toplam puanı ve ölçeğin tüm alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık yoktur. Farklı bir ifadeyle okul müdürleri okullarda kaynakların dağıtımında, bu dağıtımın planlama süreçlerinde ve öğretmenlerle etkileşimlerinde cinsiyet ayrımı yapmadığından, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı söylenebilir. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre dağıtım adaleti algı düzeyleri daha yüksek iken işlemsel ve etkileşimsel adalette ise kadın öğretmenlerin algı düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Okul müdürlerinin çoğunun erkek olduğu düşünüldüğünde dağıtımaya yönelik kararlarda erkek öğretmenlerle kurdukları sosyal ilişkilerinin etkisinde kaldıklarını, kaynak dağıtımında erkek öğretmenlerin öne çıkarıldığı söylenebilir. İşlemsel ve etkileşimsel adalet algılarının kadın öğretmenlerde yüksek olmasının nedeni ise okul müdürlerinin kadın öğretmenlere daha kibar, saygılı davrandıkları ve iletişim kurdukları, kararlara katılma ve ilişkisel süreçlerde kadın öğretmenlerin öne çıkarıldığı söylenebilir. Bunun yanında insani ilişkilerle şekillenen etkileşimsel adalet ile okuldaki karar süreçlerine katılım, kadın öğretmenlerce, erkek öğretmenlere göre daha fazla önemsenmektedir. Alanyazın incelendiğinde Turhan vd. (2019), Demir (2021) ve Saçlı (2021) örgütsel adalet ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre öğretmenlerin cinsiyetlerinin, örgütsel adalet algılarının şekillenmesine olumlu ya da olumsuz etki etmediği, öğretmenlerin cinsiyeti her ne olursa olsun örgütsel adalet algı düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir. Buradan hareketle, okul müdürlerinin cinsiyete dayalı ayrımcılığa gitmediği bütün öğretmenlere eşit davrandığı sonucuna ulaşılabilir. Söz konusu çalışmalar, bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde bu araştırmayla bulguları örtüşmeyen çalışmalar da mevcuttur. Tan (2006), yaptığı araştırmada cinsiyet değişkeni açısından örgütsel adaletle ait bulgulardan hareketle, anlamlı çıkan bütün sonuçların kadın öğretmenlerin lehine bir anlamlılık içerdiği sonucuna ulaşmıştır. Polat (2007), yaptığı araştırmada, okulda öğretmenlere yönelik cinsiyete dayalı ayrımcılık yapıldığını, okul müdürlerinin erkek olmasından dolayı erkek öğretmenlere adil olmayan pozitif ayrımcılık yaptığını tespit etmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel adaletle ilişkin algıları ölçeğin tüm alt boyutlarında, öğretmenlerin eğitim düzeyine göre farklılık göstermemektedir. Ölçeğin alt boyutları olan dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalette, lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlerden örgütsel adalet algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Okullarda lisansüstü mezunu öğretmenlerin bilgi birikimleri okuldaki yönetsel süreçlere daha eleştirel bakabilmelerine zemin oluşturmaktadır. Aradaki bu farkın bundan kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Alanyazında bu araştırmanın bulgularına benzer sonuçlar bulunmaktadır. Dağlı vd. (2013), Günce (2013), Alkış ve Güngörmez (2015), Kahraman (2017), Atasoy ve İrge (2019) ve Dahmaz (2019), yaptıkları araştırmalarda eğitim düzeyi değişkeninin, örgütsel adalet algı düzeyine etki etmediği sonucuna ulaşmıştır. Çiçek Sağlam ve Emir (2018) yaptığı araştırmada, öğrenim durumu yüksek olan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu yönüyle bu araştırmaların bulguları örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin örgütsel adaletle ilişkin algıları ölçeğin tüm alt boyutlarında çalışılan okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. İlkokulda çalışan öğretmenler, lisede çalışan öğretmenlere göre dağıtımsal ve işlemsel adaleti daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Ortaokul öğretmenleri, lise öğretmenlerine göre dağıtımsal ve işlemsel adaleti daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Ortaokul öğretmenleri lise öğretmenlerine göre etkileşimsel adaleti daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Kısaca, okul kademeleri karşılaştırıldığında en yüksek örgütsel adalet algı düzeyi ilkokulda çalışan öğretmenlerde görülürken en düşük örgütsel adalet algı düzeyi ise lisede çalışan öğretmenlerde görülmektedir. Buradan hareketle ilkokuldaki okul müdürlerinin öğretmenlere daha adil davrandıkları, okuldaki karar süreçlerine öğretmenlerin katılımının sağlandığı, öğretmenlerle etkili etkileşim kurdukları bu yüzden ilkokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeyleri diğer kademelerde çalışanlara göre yüksek olduğu düşünülebilir. Demir (2021), çalışılan okul türü değişkeni ile örgütsel adalet algı düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Uğurlu (2009), yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin diğer branşlara göre

örgütsel adalet algı düzeylerini daha düşük bulmuştur. Görgülü (2021) yaptığı araştırmada, ilkokulda çalışan öğretmenlerin dağıtımsal adalet algı düzeylerinin yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Öğretmenlerin kıdem yılı ile örgütsel adalet algı düzeyleri arasında farklılaşma yoktur. Diğer taraftan, ölçeğin alt boyutları ve genelinde ise 1-5 yıl kıdem yılına sahip öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyleri daha yüksektir. Bulgulara göre öğretmenlerin kıdem yılı sürelerinin az ya da çok oluşu örgütsel adalet algı düzeylerini olumlu ya da olumsuz olarak değişmesine neden olmadığı, öğretmenlerin kıdem yılı ne olursa olsun örgütsel adalet düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir. Atasoy ve İrge (2019), Şamdan ve Atanur Başkan (2019) ve Cesur ve Erol (2020) kıdem yılı değişkeninin örgütsel adalet algı düzeyine etki etmediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu yönüyle, alanyazındaki araştırmaların sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları örtüşmektedir. Polat (2007), yaptığı araştırmada kıdem değişkeninin örgütsel adalet üzerinde etkili olduğu, okulda kıdem yılına dayalı adaletsizlikler yaşandığını, kıdem yılı arttıkça örgütsel adalet algısının azaldığını tespit etmiştir. Dahmaz (2019), sınıf öğretmenlerine yönelik yaptığı nicel araştırmada kıdem yılı değişkeni ile örgütsel adalet arasında anlamlı farklılık bulmuş, sınıf öğretmenlerinin kıdem yılı arttıkça örgütsel adalet algılarının da arttığını tespit etmiştir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin yüksek olduğu kıdem yılı aralıklarının farklı olması, örneklem gruplarının farklı olmasından kaynaklanmış olabilir. Çünkü araştırmalar farklı illerde farklı eğitim kademelerindeki okullarda yapılmıştır.

Öğretmenlerin, motivasyon algı düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Motivasyon ölçeğinin alt boyutu olan dışsal motivasyon ortalamalarına bakıldığında öğretmenlerin dışsal motivasyon algı düzeyleri yüksek iken, içsel motivasyon algı düzeylerinin orta düzeyin üzerinde olduğu görülmüştür. Buradan hareketle, öğretmenlerin mesleğini icra ederken daha çok dışsal motivasyon algısıyla görevlerini yaptıkları söylenebilir. Motivasyonu yüksek öğretmenlerden yüksek performans elde edilebilir (Polat, 2013). Öğretmenlerin motivasyon algı düzeylerinin yüksek olması, performanslarına olumlu yansıtacağı için okulda etkililik, verimlilik ve eğitim hedeflerine ulaşma konularında başarı sağlanacağı söylenebilir.

Karayığit (2019), Güneş ve Köse (2021), yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin motivasyon algı düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Kamar (2021), yaptığı araştırmada öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon algı düzeylerini yüksek bulmuştur. Argon ve Ertürk (2013), Düzce ilinde yaptığı araştırmasında öğretmenlerin motivasyon düzeyini yüksek bulmuştur. Bu araştırma, aynı ilde yapılması ve sonuçlarının paralellik göstermesi nedeniyle önem arz etmektedir. Bu araştırmalar bu yönüyle bu araştırmayı destekler niteliktedir. Alanyazında motivasyon düzeyini, orta ve düşük düzeyde tespit eden araştırmalar da mevcuttur. Jesus ve Lens (2005) araştırmasında, öğretmenlerin motivasyon eksikliğini ciddi oranda hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Ertürk (2016), ortaöğretim öğretmenlerine yönelik yaptığı araştırmasında öğretmenlerin içsel motivasyonunu yüksek dışsal motivasyonunu ise orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Yapılan araştırmaların genelinde öğretmenlerin motivasyon algı düzeyi orta düzey ve yüksek düzey aralığında bulunmaktadır. Okul müdürlerinin öğretmenleri motive ettiği bunun da birçok olumlu örgütsel çıktıya katkı sağlayacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin motivasyon algı düzeylerinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediği, kadın ve erkek öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etki eden faktörlerin cinsiyete göre değişmediği, okullarda öğretmenlere görev ve sorumluluk verilirken cinsiyet ayrımı yapılmadığı şeklinde değerlendirilebilir. Bununla birlikte, kadın öğretmenlerin motivasyon algı düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Öğretmenlik mesleğinin kadın mesleği olarak adlandırıldığı günümüzde kadınların bu mesleği daha fazla benimsediği, içselleştirdiği bunun da motivasyon düzeylerine olumlu yansıdığı söylenebilir. Taş ve Seviltopu (2020), Altunok ve İçcan (2021) cinsiyet değişkeni ile motivasyon arasında anlamlı bir farklılaşma tespit

etmemiştir. Karataş (2020), Bedir ve Alpaydın (2021) yaptıkları nicel araştırmalarda cinsiyet değişkeni ile motivasyon arasında anlamlı bir farklılaşma bulamamış, bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak erkek öğretmenlerin motivasyon düzeylerini kadın öğretmenlerin motivasyon düzeylerine göre daha yüksek bulmuştur.

Lisans mezunu öğretmenlerin motivasyon düzeyleri lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha yüksektir. Öğretmenlerin eğitim seviyesi arttıkça bilgi birikimi ve beklentileri artmakta örgütlerine karşı daha eleştirel bakmaktadırlar. Bunun sonucu olarak da uygulamalarda aksaklık, eksiklik ve haksızlıkların öğretmenlerin motivasyonlarına etki ettiği söylenebilir. Alanyazında bu sonucu destekleyen çalışmalar mevcuttur. Karataş (2020), Yıldırım (2021), yaptığı araştırmada eğitim düzeyi değişkeni ile motivasyon arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Arslantaş vd. (2018) lise öğretmenlerine yönelik karma yöntemli araştırmasında öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça motivasyon algı düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. İren (2015) ilkokul öğretmenlerine yönelik yaptığı nicel araştırmada yüksek lisanstan mezun olan öğretmenlerin işine daha kolay motive olduklarını tespit etmiştir.

İçsel motivasyon algı düzeyi, ilkokul öğretmenlerinin yüksek düzeyde iken dışsal motivasyonda lise öğretmenlerinin aldığı düzeyleri yüksektir. Lise öğretmenlerinin dışsal motivasyon algı düzeyinin yüksek olmasının sebepleri arasında özel ders verme gibi dışsal motivasyon araçlarına daha fazla sahip olmaları gösterilebilir. Bunun yanında çalışma şartlarında dışsal faktörlerin (haftalık ders yükleri, sınıf ve kulüp faaliyetleri, kurslar) ağırlıklı olması, lise öğretmenlerinin dışsal motivasyonunu arttırmış olabilir. Kılıç (2019) yaptığı araştırmada çalışılan okul türü ile motivasyon arasında içsel boyutta anlamlı bir farklılık bulamazken, dışsal motivasyonda ilkokul ile ortaokul ve ilkokul ile lisede çalışan öğretmenler arasında farklılaşma tespit etmiş, ilkokulda görevli öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Kurt (2013), yaptığı araştırmada çalışılan okul türü ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılaşma bulmuş, bu farklılığın ilkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin ortaokul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinden yüksek olmasından kaynaklandığını tespit etmiştir.

Öğretmenlerin kıdem yılı ile motivasyonları arasında ilişki yoktur. 21 yıl ve üzeri öğretmenlerin içsel motivasyonu daha yüksek iken mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin dışsal motivasyon algı düzeyleri daha yüksektir. Genel motivasyon düzeyleri ise mesleğe yeni başlayan öğretmenlerde daha yüksektir. Kıdem yılı daha fazla olan öğretmenlerinin tecrübeleri sayesinde mesleki sorunlara çözüm üretmesi kolaylaştığı, bu sayede mesleğine bağlılığının arttığı, mesleğini sevdiği, okullarına yönelik olumlu algılarının arttığı, bunun da içsel motivasyonlarının yüksek olmasına katkı sağladığı düşünülebilir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin dışsal motivasyon algı düzeylerinin yüksek olması, daha çok takdir edilme, kendini kanıtlama ve göstermeye çalışma gibi daha çok dış unsurlara odaklandığından dışsal motivasyon düzeyleri daha yüksek olabilir. Alanyazında benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar mevcuttur. Altunok ve İşcan (2021), Kamar (2021) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin kıdemleri ile motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazında farklı sonuçlara ulaşan çalışmalarda mevcuttur. Uçar (2015), ilkokul öğretmenlerine yönelik araştırmasında kıdem yılı değişkeni ile içsel motivasyon arasında farklılık tespit etmiş, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin içsel motivasyon algı düzeylerini diğer kıdem yılı aralıklarında bulunan öğretmenlere göre daha olumlu bulmuştur. Ertürk (2016), yaptığı araştırmada kıdem yılı değişkeni ile motivasyon arasında farklılık bulmuş bu farklılığın 16 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenlerin diğer kıdem yılı aralıklarına göre içsel ve dışsal motivasyon düzeylerini yüksek düzeyde tespit etmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyon algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki söz konusudur. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının artması motivasyonlarını da arttırmakta, örgütsel adalet algılarının azalması durumunda ise motivasyonları da azalmaktadır. Kısaca, okul müdürleri adil davranışları ne kadar çok sergiler ve uygularsa öğretmenlerin motivasyon düzeyleri o kadar artacaktır. Ayrıca

iki ölçeğin tüm alt boyutları arasında da pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki söz konusudur. Ertürk ve Aydın (2015), Düzce ilinde yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyleri ile motivasyonları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki tespit etmiştir. Emir (2017) uşak ilinde ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin motivasyonlarını pozitif yönlü orta düzeyde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın bulguları yapılan çalışmalarla paralellik göstermekte olup örgütsel adalet ile motivasyon arasında olumlu bir ilişki olduğunu doğrulamaktadır.

Öğretmenlerin, örgütsel adalet algılarının örgütsel motivasyon algı düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin motivasyon düzeyinin %18.8'lik kısmı örgütsel adaletle açıklanmaktadır. Abbasoğlu (2015), devlet hastanesinde görevli çalışanlar ile gerçekleştirdiği araştırmada, örgütsel adalet ile motivasyon arasında, içsel motivasyon ile dışsal motivasyon, dağıtımsal adalet ve içgüdüsel motivasyon arasında aynı yönlü düşük düzeyli bir ilişki bulmuş, araştırma sonuçlarına göre ise motivasyonun %9,4'lük kısmının adalet kavramı ile şekillendiği tespit etmiştir. Kökalan ve Şişman (2017), üniversite idari kısmında çalışanlara yönelik yaptığı araştırmada, örgütsel adalette bir birimlik artışın çalışanların motivasyon düzeylerini 0.098 oranında arttırdığını tespit etmiştir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak şu önerilerde bulunulabilir: Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları orta düzeyin üzerinde bulunmuştur. Okul müdürlerinin, öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin yükseltilmesini sağlayacak tedbirleri hayata geçirmesinin olumlu etkili olabilir. Öğretmenlerin var olan etkileşimsel adalet algı düzeylerinin korunması için öğretmenlerin kendini ifade edeceği demokratik ortam oluşturulmalıdır. Bu doğrultuda okuldaki yönetsel süreç ve uygulamalarda öğretmenleri karar süreçlerine katarak, okulda oluşturulacak sosyal ve samimi ortam bu boyutun sürdürülmesine katkı sağlayabilir. Örgütsel adalet alt boyutlarında dağıtım adaleti diğer alt boyutlara göre nispeten düşük çıkması ve bu düzeyin yükseltilmesi için okul müdürleri, ödül ve cezanın dağıtımında, okullarda öğretmenlere verilen ders ve kursların dağıtımında, ders dışı görevlerde adil davranması bu boyutun yükseltilmesinde etkili olabilir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve motivasyonlarına etki eden etmenleri ayrıntılı olarak inceleyebilmek için nitel araştırma veya karma yöntemli araştırmalar yapılabilir. Yapılacak olan araştırmalarda örneklem grubunun genişletilmesiyle daha genelleyci sonuçlara ulaşılabilir.

KAYNAKÇA

- Abbasoğlu, Ş. (2015). *İşgörenlerde örgütsel adalet algısı ve örgütsel adaletin çalışanların iş motivasyonu üzerindeki etkisi "bir devlet hastanesi örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Acar, G. (2011). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel adalet ve motivasyon düzeyleriyle ilişkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Akan, D. & Kılıç, M. E. (2021). *Okul yöneticilerinin otantik liderlikleri ile öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 53, 429-456. Doi:10.9779.pauefd.842331.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 344-361.
- Akkaya, S. (2021). Okul müdürünün personel gelişimi ve motivasyonu. *Genç Mütefekkirler Dergisi*, 2(1), 157-172.

- Akman, Y. (2018). Örgütsel adalet, iş motivasyonu ve öğretmen performansı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(1), 164-187. DOI: 10.14812/cuefd.371642.
- Alkış, H. & Güngörmez, E. (2015). Örgütsel adalet algısı ile performans arasındaki ilişki: Adıyaman ili örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(21), 937-966.
- Altunışık, R., Çoşkun, R., Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı* (6. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Altunok, Ş. & İşcan, Ö. F. (2021). Öğretmenlerin iş motivasyonu davranışlarını etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 73-90.
- Argon, T. & Ertürk, R. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 19(2), 159-179.
- Arslan, M. & Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301. DOI: 10.21076/vizyoner.638479.
- Arslantaş, H., Tösten, R. & Bektaş Marakçı, D. (2018). Lise öğretmenlerinde mesleki motivasyon unsurları: Karma yöntemli bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 880-895. DOI: 10.17860/mersinefd.485161.
- Aryee, S., Budhwar, P., & Chen, Z. (2002). Trust as a mediator of the relationship between organizational justice and work outcomes: Test of a social exchange model. *Journal of Organizational Behavior*, 23(3), 267-285.
- Atasoy, A. U. & İrge, N. T. (2019). Eğitim sektöründe örgütsel adaletin iş tatmini üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma. *Kesit Akademi Dergisi*, 5(19), 133-149.
- Aydınlı, A. (2021). *Aristoteles ve John Rawls'ta Adalet Anlayışı: Karşılaştırmalı Bir İnceleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kocaeli.
- Babaoğlu, E. & Ertürk, E. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 87-101.
- Bal Akkoç, S. & Düşükcan, M. (2021). Örgütsel adaletin iş tatmini üzerine etkisi: Hakkâri ili merkez ilçesi devlet okullarında çalışan öğretmenler üzerinde bir araştırma. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 103-124.
- Barling, J. & Phillips, M. (1993). Interactional, formal and distributive justice in the work place: An exploratory study. *The Journal Psychology*, 12(6), 649-656.
- Bayrakçeken, S., Oktay, Ö., Samancı, O. & Canpolat, N. (2021). Motivasyon kuramları çerçevesinde öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının artırılması: Bir derleme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 677-698.
- Bedir, G. & Alpaydın, Y. (2021). Özel okullardaki yöneticilerin etik liderlik davranışlarının kurum öğretmenlerinin motivasyon düzeyi ile ilişkisi. *Talim: Journal of Education In Muslim Societies and Communities*, 5(2), 101-127.
- Bulut, Y. (2021). *Platon diyologlarında adalet kavramı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Antalya.

- Bulut, E. ve Çavuş, G. (2015). Liderlik, motivasyon ve ödüllendirme ilişkilerinin incelenmesinde kısmi en küçük kareler yol analizinin kullanılması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İİBF Dergisi*, 5 (2), 591-614. DOI: 10.18074/cnuuibf.238.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cesur, A. & Erol, E. (2020). Okul yönetiminde kayırmacılık ve örgütsel adalet arasındaki ilişki: Afyonkarahisar ili örneği. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi-International Journal of Society Researches*, 15(25), 3467-3496.
- Cihangiroğlu, N. & Yılmaz, A. (2010). Çalışanların örgütsel adalet algısının örgütler için önemi. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10(19), 194-213.
- Chegini, M. G. (2009). The relationship between organizational justice and organizational citizenship behavior. *American Journal of Economics and Business Administration*, 1(2), 173-176.
- Cohen-Charash, Y. & Spector, P. (2001). The role of justice in organizations: A meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86(2), 278-321. DOI:10.1006/obhd.2001.2958.
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O. L. H., & Yee Ng., K. (2001). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 425-445. DOI: 10.1037//0021-9010.86.3.425
- Çiçek Sağlam, A. & Emir, A. (2018). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Researcher: Social Science Studies*, 6(1), 40-56.
- Dahmaz, A. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet ve duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.
- Dağlı, A., Baysal, N. & Korkut, A. (2013). İlköğretim okullarında örgütsel adalet. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 1-20.
- Demir, N. (2021). *Okul yöneticilerinin örgütsel adalet davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık örgütsel güven duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Mersin.
- Demirağ, S. (2017). *Ücretli öğretmen algılarına göre ilköğretim yöneticilerinin örgütsel adalet, örgütsel güven ve yıldırma davranışları arasındaki ilişki*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(1), 132-153.
- Doğan, M. (2020). Ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin motivasyon etkenleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(5), 27-37.
- Dur, B. (2014). *Lise öğretmenlerinin motivasyon düzeyi ve motivasyon düzeyi ile okul kültürü arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Dündar, T. (2011). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Ellemers, N., Gilder, D. D., & Haslam, A. (2004). Motivating individuals and groups at work: A social identity perspective on leadership and group performance. *Academy of Management Review*, 29(3), 459-478.

- Elovainio, M., Heponiemi, T., Magnavita, N., & Sinervo, T. (2010). *Organizational justice and health; review of evidence*. *Giornale Italiano di Medicina del Lavoro ed Ergonomia*, B5-B9.
- Emir, A. (2017). *İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adaletle ilişkin görüşleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Uşak.
- Ergeneli, A. (2017). *Örgütsel davranış-örgüt ve birey*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 01-15.
- Ertürk, R. (2018). Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel kimlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 89-98.
- Ertürk, R. & Aydın, B. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet ve içsel motivasyona yönelik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi/The Journal of International Education Science*, 2(4), 233-246.
- Fischer, R. (2003). Rewarding employee loyalty: An organizational justice approach. *International Journal of Organisational Behaviour*, 8(3), 486-503.
- Görgülü, H. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile etkili okul algıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Düzce Üniversitesi Lisans Üstü Eğitim Enstitüsü. Düzce.
- Günce, S. (2013). *İlköğretim okullarında örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Şanlıurfa.
- Güneş, A. ve Köse, A. (2021). Okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları ve öğretmen motivasyonu üzerine bir çalışma. *KSÜ Eğitim Dergisi*, 3(2), 26-43.
- Güneş, A. M. & Buluç, B. (2012). İlköğretim okullarında dönüşümcü liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 411-437.
- Hazzi, O. A. (2012). Organizational justice: The sound investment in organizations. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, 52, 163-169.
- İçerli, L. (2010). Örgütsel adalet: Kuramsal bir yaklaşım. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 5(1), 67-91.
- İren, S. (2015). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki: Tuzla ilçesi örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- İşcan, Ö. F. & Sayın, U. (2010). Örgütsel adalet, iş tatmini ve örgütsel güven arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(4), 195-215.
- Jesus, S. N. & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology*, 54(1), 119-134.
- Kahraman, Z. (2017). *Okul yöneticileri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Kamar, M. (2021). *Okul yöneticilerinin demokratik tutum ve davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Karataş, H. (2020). *Okul müdürü yönetim tarzları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Niğde.
- Karayığit, M. (2019). *Okul müdürlerinin etkili iletişim becerileri ile öğretmenlerin mesleki motivasyonları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Düzce.
- Kılıç, Y. (2019). *Okul yöneticilerinin kişisel inisiyatif alma ve sergiledikleri liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonunu etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Kılıç, S. & Toker, K. (2020). Örgütsel adalet ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Yaşar University*, 15(58), 288-303.
- Kökalan, Ö. & Şişman, F. (2017). Algılanan örgütsel adaletin işgören motivasyonu üzerindeki etkisi. *GÜSBED, Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 8(20), 128-156.
- Kundereli, M. (2020). *Socretes Açısından Felsefe-Toplum Çatışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Kurtulmuş, M. & Karabıyık, H. (2016). Algılanan örgütsel adaletin öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 459-477. Doi: 10.14686/buefad.v5i2.5000175962.
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: Kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 86-115.
- Lambert, E. (2003). The impact of organizational justice on correctional staff. *Journal of Criminal Justice*, 31, 155-168.
- Lin, M. H., & Chuang, T. F. (2014). The effects of the leadership style on the learning motivation of students in elementary schools. *Journal of Service Science and Management*, 7, 1-10.
- Miles, D., Borman, W., Spector, P. & Fox, S. (2002). Building an integrative model of extra role work behaviors: A comparison of counterproductive work behavior with organizational citizenship behavior. *International Journal of Selection and Assessment*, 10(1/2), 53-57.
- Niehoff, B., & Moorman, R. (1993). Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior. *Academy of Management Journal*, 36(3), 527-556.
- Obiekwe, N. (2016). *Employee motivation and performance*. (Thesis), Centria University of Applied Sciences, Business Management.
- Osmanova, M. (2021). *Örgütsel adalet ve motivasyona ilişkin öğretmen görüşleri: bir durum çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Antalya.
- Övgü Çakmak, K. (2005). *Performans değerlendirme sistemlerinde örgütsel adalet algısı ve bir örnek olay çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

- Özbaşı, D. (2019). *Örneklem belirleme*. (editörler: Kürşad Yılmaz, Recep Serkan Arık). eğitimde araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Özer, P. S. & Eker Urtekin, G. (2007). Örgütsel adalet algısı boyutları ve iş doyumunu ilişkisi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28, 107-125.
- Özgan, H. & Bozbayındır, F. (2011). Okullarda adil olmayan uygulamalar ve etkileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 66-85.
- Perdeci, O. (2015). *Örgütsel adalet, örgütsel bağlılık ve motivasyon arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gaziantep.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet alguları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kocaeli.
- Polat, T. (2013). Örgütlerde performans değerlendirme ve motivasyon. *Sayıştay Dergisi*, 88, 87-108.
- Polat, S. & Kazak, E. (2014). Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet alguları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 20(1), 71-92. DOI: 10.14527/kuey.2014.004.
- Ponnu, C., & Chuah, C. (2010). Organizational commitment, organizational justice and employee turnover in Malaysia. *African Journal of Business Management*, 4(13), 2676-2692.
- Pillai, R., Schriesheim, C., & Williams, E. (1999). Fairness Perceptions and Trust as Mediators for Transformational and Transactional Leadership A Two-Sample Study. *Journal of Management*, 25(6), 897-933.
- Poole, W. (2007). Organizational justice as a framework for understanding union-union management relations in education. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 725-748.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020.
- Saçlı, B. (2021). *Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel adalet algılarının iş doyumları aracılığıyla motivasyonlarına etkisi: Alanya ilçesi örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Antalya.
- Selbi, A. (2019). *Okul müdürlerinin kullandıkları liderlik stilleri ve örgütsel adalet davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel yabancılaşmalarını yordama derecesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Mersin.
- Şamdan, T. & Atanur Başkan, G. (2019). Öğretmenlerin algularına göre örgütsel adalet ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 17-40. DOI: 10.9779/pauefd.479173.
- Tan, Ç. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet konusundaki alguları: Elazığ İl Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.
- Taş, A. & Seviltopu, A. (2020). Lise öğretmenlerinin iş doyumunu ve mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 23-42.

- Timuroğlu, K. & Balkaya, E. (2016). Örgütsel iletişim ve motivasyon ilişkisi: Bir uygulama. *U. U. International Journal of Social Inquiry/U. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 89-113.
- Toytok, H. E. & Açıkğöz, A. (2013). Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 24-36.
- Turhan, M., Erol, Y. C., Demirkol, M. & Özdemir, T. Y. (2019). Öğretmenlerde örgütsel adalet algısı ile işe duyulan ilgi arasındaki ilişki. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(2), 161-173.
- Uçar, R. (2015). *İlkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Diyarbakır.
- Ud Din, M. N., Tufail, H., Shereen, S., Nawaz, A. & Shahbaz, A. (2012). Factor affecting teacher motivation at secondary school level in Kohat city. *Institute of Interdisciplinary Business Research*, 3(10), 442-449.
- Uğurlu, C. T. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi: Hatay ili örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya.
- Yarım, M. A. & Ada, Ş. (2021). Cinsiyetin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisinin incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 5(2), 103-116.
- Yıldırım, E. (2021). *Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin öğretmen motivasyonuna etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Karabük.
- Yıldız, B. B. & Çetin, M. (2021). Okul yöneticilerinin açık liderlik yeterliliklerinin yordayıcısı olarak örgütsel adalet ve örgütsel erdemlilik algıları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18, 4400-4426, DOI: 10.26466/opus.878070.
- Yılmaz, K. (2010). Devlet ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(1), 579-616.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Although justice is a difficult concept to define, it has been the focus of philosophy throughout history (Colquitt, Conlon, Wesson, Porter, & Yee Ng, 2001). Organizational justice is the definition made by employees whether they are treated fairly in the workplace, being influenced by various variables (Hazzi, 2012). It is one of the phenomena that determine whether employees are mistreated (Pillai, Schriesheim, & Williams, 1999). It is a broad concept that encompasses the way in which the managerial processes and practices within an organization are transferred to the employees, the sharing of organizational gains, processes, and the relational processes.

Organizational justice affects many variables; like organizational trust and intimidation (Demirağ, 2017), school culture (Dur, 2014), job satisfaction (Dündar, 2011), organizational identity (Ertürk, 2018), commitment (Günce, 2013), cynicism (Kılıç & Toker, 2020). One of the concepts that organizational justice affects is motivation (Perdeci, 2015). Motivation is a process that encourages people to work for their goals (Obiekwe, 2016). It is the sum of the

energies originating from the inner world and the environment, which determines, directs, activates the behaviors of the individual or group, ensures the continuity of the action, encourages individuals to act consciously and deliberately, for organizational or individual goals (Ergeneli, 2017; Timuroğlu ve Balkaya, 2016; Bulut ve avuş, 2015; Lin ve Chuang, 2014; Akbaba, 2006).

Justice has an important role in employees' motivation in the organizational environment. Organizational justice, while keeping employees together, ensures that work is carried out efficiently; injustice threatens organizational continuity, goals, namely, productivity (Chegini, 2009). Injustice causes stress, and this leads to various health problems (Elovainio, Heponiemi, Magnavita, & Sinervo, 2010). It is not possible for employees to be motivated in an unfair working environment (Ertürk & Aydın, 2015). In short, it is possible to state that injustice within an organization reduces employees' motivation, and this hinders the continuity of the organization and the growth, which is the goal of the organization (Polat and Kazak, 2014). The main purpose of this study is to examine the relationship between teachers' perceptions of organizational justice and their motivation.

Method

As this study is conducted to describe the relationship between organizational justice perceptions and motivations of teachers working in primary, secondary and high schools, it is designed in correlational survey model. The research population consists of teachers in state primary, secondary and high schools affiliated to the Ministry of National Education in Düzce in 2021-2022. Convenience sampling method is used to determine the research sample. Personal information form, organizational justice scale and teacher motivation scale are used for data collection. Personal Information Form is developed by the researcher. The "Organizational Justice Scale", which measures teachers' organizational perception levels, was developed by Niehoff and Moorman (1993) and adapted into Turkish by Polat (2007). Teacher motivation scale was developed by Uçar (2015). After the necessary permissions are obtained for data collection, data are collected both via Google Form and by the researcher by going to schools in person, considering pandemic conditions.

Results

According to the findings, it was seen that the organizational justice perception levels of the teachers were above the medium level. The organizational justice perception levels of the teachers do not differ significantly according to the variables of gender, education level, age and seniority. The motivation levels of the teachers do not differ significantly according to the variables of gender, education level, education level, age and seniority. There is a moderate positive relationship between teachers' organizational justice perception levels and their motivation levels. According to another finding, it was concluded that teachers' organizational justice perceptions significantly predicted teachers' motivation. Suggestions were made to practitioners and researchers within the framework of the findings.

Discussion and Conclusion

It is determined that teachers' organizational justice perception levels are above average. In sub-dimensions of organizational justice, the highest organizational justice perception level is in the interactional justice sub-dimension, while the other sub-dimensions are procedural justice and distributive justice, respectively. In other words, it is possible to mention that school principals are fairer in their communication and interaction with teachers than giving rewards and punishments and the procedures they use. The fact that organizational justice is not high shows that school principals should act a little more sensitively in ensuring organizational justice in the educational environment.

Teachers' perceptions of organizational justice do not differ in all sub-dimensions of the scale in terms of educational background. In distributive, procedural, and interactional justice,

the sub-dimensions of the scale, it is obvious that organizational justice perception levels of undergraduate teachers are higher than graduate teachers. The knowledge of postgraduate teachers in schools provides a basis for them to consider administrative processes more critically. It is thought that this difference may be due to this. When school levels are compared, the highest organizational justice perception level is seen in primary school teachers, while the lowest organizational justice perception level is seen in high school teachers. From this point of view, it can be thought that principals in primary schools treat teachers more fairly, the participation of teachers in the decision processes is ensured, and they interact effectively with teachers. It is observed that teachers' motivation perception levels are high. When the extrinsic motivation averages, which are the sub-dimensions of the motivation scale, are examined, it is revealed that while the extrinsic motivation perception levels of teachers are high, their intrinsic motivation perception levels are above average. From this perspective, it can be asserted that teachers perform their duties with extrinsic motivation. There is a moderately significant positive relationship between teachers' perceptions of organizational justice and motivation. In other words, the increase in teachers' perceptions of organizational justice will increase their motivation, and if their perception of organizational justice decreases, their motivation will decrease. In short, the more school principals exhibit and implement fair behaviors, the higher the motivation levels of teachers will be.

Üstel Fonksiyonların Öğrenimine Yönelik Bir Varsayımsal Öğrenme Yolu*

A Hypothetical Learning Trajectory for Learning Exponential Functions

Ali Özgün Özer , Esra Bukova Güzel²

¹ Sorumlu Yazar, Doktora Öğrencisi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, ali.ozgun.ozer@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-4204-9115>)

² Prof. Dr., Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Buca Eğitim Fakültesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, esra.bukova@deu.edu.tr , (<https://orcid.org/0000-0001-7571-1374>)

Geliş Tarihi: 24.10.2022

Kabul Tarihi: 11.12.2022

ÖZ

Bu çalışma üstel fonksiyonların kavramsal öğrenimine odaklanıldığı, öğretim sürecinde teknoloji destekli modelleme etkinlikleri kullanıldığı, etkinlikleri oluşturma ve uygulama sürecinin gerçekçi matematik eğitimi ve radikal yapılandırmacılık teorilerine dayandırıldığı bir araştırmadır. Çalışmanın amacı, bu etkinliklerin uygulamaları esnasında bir öğrencinin öğrenme yolunu ortaya çıkarmaktır. Çalışma bir öğrenci ile yürütülen ve bu öğrencinin öğrenme yolunun ortaya çıkarılmaya çalışıldığı bir öğretim deneyidir. Uygulama öncesinde üstel fonksiyonların öğrenimine yönelik varsayımlar belirlenmiştir. Bu varsayımlar doğrultusunda, gerçekçi matematik eğitimi perspektifi altında üstel fonksiyonların öğrenimine yönelik bir varsayımsal öğrenme yolu belirlenmiş ve bu öğrenme yoluna uygun bir etkinlik dizisi tasarlanmıştır. Etkinlik dizisi yaklaşık 2 saatlik 4 oturumda uygulanmış ve öğrencinin öğrenme yolu ortaya çıkarılmıştır. Öğrencinin öğrenme yolu ile varsayımsal öğrenme yolu birbirine paralellik göstermiştir. Dolayısıyla tasarlanan etkinlik dizisi ile öğrencinin varsayımsal öğrenme yolundaki bilişsel süreçlerden geçtiği ve başarılı bir şekilde hem kavramsal hem de işlemsel boyutta üstel fonksiyon kavramını öğrendiği gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda daha fazla öğrenci veya grup çalışmaları ile bu etkinlik dizisi uygulanabilir ve öğrencilerin öğrenme yolunun varsayımsal öğrenme yoluna uygunluğu incelenebilir.

Anahtar Kelimeler: Varsayımsal öğrenme yolu, üstel fonksiyon, öğretim deneyi.

ABSTRACT

This study focuses on the conceptual learning of exponential functions, uses technology-supported modeling tasks in the teaching process. The process of creating and applying the tasks is based on realistic mathematics education and radical constructivism theories. The aim of the study is to reveal a student's learning trajectory during the implementation of these tasks. The study is a teaching experiment conducted with a student and trying to reveal the learning trajectory of this student. Before the implementation, the assumptions for the learning of the exponential functions were determined. In line with these assumptions, a hypothetical learning trajectory for the learning of exponential functions was determined under the perspective of realistic mathematics education and an task sequence suitable for this learning trajectory was designed. The series of tasks was implemented in 4 sessions of approximately 2 hours and the learning trajectory of the student was revealed. The student's learning trajectory and the

*Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü doktora tezinden üretilmiştir.

hypothetical learning trajectory were parallel to each other. Therefore, with the designed activity series, it was observed that the student went through the cognitive processes in the hypothetical learning trajectory and successfully learned the concept of exponential function in both conceptual and operational dimensions. In this direction, this series of activities can be applied with more student or group work and the compatibility of the students' learning path with the hypothetical learning path can be examined.

Keywords: Hypothetical learning trajectory, exponential function, teaching experiment.

GİRİŞ

Fonksiyonlar ortaöğretim matematik derslerinin önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Her sınıf seviyesinde fonksiyonlar farklı başlıklar altında öğretim programında yer almaktadır. Oldukça önemli olan fonksiyon kavramının temelinde hangi matematiksel fikirlerin olduğu ve bu fikirlerin nasıl öğrencilere keşfettirileceği her zaman bir araştırma konusu olmuştur. Fonksiyon kavramının gelişimine bakıldığında ‘çokluklar arasında yapılan eşleştirme’, ‘değişkenler arasındaki ilişki’ ve ‘girdileri çıktılara dönüştüren dinamik bir süreç’ olarak ele alındığı görülmüştür (Bayazit ve Aksoy, 2013). Bu anlamlar birbirleri ile oldukça yakın ilişkilidir ve günümüzde kullanılan fonksiyon tanımı hepsini kapsamaktadır. Confrey, Smith, Piliro ve Rizzuti (1991) fonksiyonel ilişkileri kavramsallaştırmak için iki temel yaklaşımı ele almaktadır. Bunlar ‘eşleme yaklaşımı’ (correspondence) ve ‘eş zamanlı değişim yaklaşımı’ bir diğer deyişle ‘kovaryasyon’ (covariation) yaklaşımıdır. Eşleme yaklaşımı tanım (A) ve görüntü (B) kümesi arasındaki ilişkiyi belirtir ve A kümesindeki her x için B kümesinde sadece bir y değeri vardır. Bu yaklaşım fonksiyonun kuralına ve x den $f(x)$ 'e doğru bir yönlülüğe vurgu yapar. Eşleme yaklaşımı bir bağıntının fonksiyon olup olmaması ile ilgili olup modern kitap tanımlarında yer alan tanım genelde eşleme yaklaşımını ele almaktadır. Kovaryasyon yaklaşımı (eş zamanlı değişim) ise bir alternatif sunar. Carlson, Jacobs, Coe, Larsen ve Hsu (2002) kovaryasyon yaklaşımını birbiriyle eş zamanlı olarak değişen iki çokluğu koordine etmek olarak tanımlar. Bu yaklaşıma göre tanım kümesindeki elemanlar toplamsal bir şekilde değişirken görüntü kümesindeki elemanlar da toplamsal olarak değişiyor ise bu fonksiyon bir doğrusal fonksiyondur ve değişkenler arasında doğrusal bir ilişki vardır (bkz. Tablo 1).

Tablo 1. Doğrusal İlişki

Tanım	Görüntü
1	3
2	6
3	9
...	
x	$f(x) = 3x$

Tanım kümesindeki elemanlar toplamsal değişirken görüntü kümesindeki elemanlar çarpımsal bir şekilde değişiyor ise bu ilişki üstel bir ilişkidir ve üstel fonksiyonlar ile açıklanır (bkz. Tablo 2). Dolayısıyla kovaryasyon yaklaşımı fonksiyonun türü hakkında bize daha çok bilgi vermektedir.

Tablo 2. Üstel İlişki

Tanım	Görüntü
1	3
2	9
3	27
...	
x	$f(x) = 3^x$

Fonksiyon kavramının tanıtımı için anlamlı bağlamsal problemler kullanılmalıdır (Confrey & Smith, 1991). Fonksiyon kavramına ilişkin anlam, bağlam etkileşimi (interaction of context), çoklu temsil formları (multiple representational forms) ve teknolojik araçlar (technological tools) vasıtasıyla yaratılır (Confrey, 1991, 1992; Rizzuti, 1991; Rizzuti ve Confrey, 1988; Smith ve Confrey, 1992; Confrey vd. 1991; Borba, 1993; Borba ve Confrey, 1992). Bağlam etkileşimi ile işlemlerden ziyade öğrencilerin yaşantılarında anlamlı olabilecek bağlamlar sunulması ve bu bağlamlar üzerinden fonksiyon kavramının inşa edilmesi önemlidir. Fonksiyonların tablo, grafik, şema, cebirsel ifadeler gibi farklı gösterim şekillerinin olması bu gösterimlerin ele alınması ve ilişkilendirilmesi fonksiyonun anlaşılmasında etkili olmaktadır. Ayrıca farklı gösterim şekilleri arası geçiş yapılması öğrencilerin fonksiyonel düşünme becerilerini geliştirebilmektedir. Farklı gösterim şekillerinin birlikte kullanımı zor olarak görülse de teknolojinin gelişimi ile bazı yazılım veya uygulamalar (Geogebra veya Desmos gibi) ile tüm gösterim şekilleri aynı anda görebilme imkanı sunmaktadırlar.

Birçok araştırma fonksiyonların ve bazı türlerinin anlaşılmasında öğrencilerin zorluk yaşadığını göstermektedir. Örneğin Confrey ve Smith (1995) ve Weber (2002a, 2002b) üstel ve logaritma fonksiyonlarındaki anlayışın oldukça sınırlı olduğunu göstermektedir. Confrey ve Smith'e (1994, 1995) göre üstel fonksiyonun kökeni tekrarlı toplamalardan (repeated addition) ziyade tekrarlı çarpma (repeated multiplication) eylemidir. Fakat bu tanım üstel ifadeler ve logaritma ile ilgili olan akıl yürütmeleri gerçekleştirmek için yetersiz kalmaktadır (Confrey & Smith, 1995). Örneğin üslü sayıları sadece tekrarlı çarpma olarak gören öğrenciler için 2^{-1} ve $2^{1/2}$ ifadeleri anlamsız gelebilir. Çünkü bir sayı kendisiyle -1 kez veya yarım kez çarpılamaz. Dolayısıyla üstel fonksiyonları sadece tekrarlı çarpma olarak görmemek gerekir. Weber (2002a) öğrencilerin üstel fonksiyon kavramını öğrenmelerinde en mantıklı yolun; ilk olarak üstel fonksiyonların tanım kümesini doğal sayılar ile sınırlamak ve ardından bu anlayışı genelleştirmek olduğunu savunmaktadır.

Yapılan çalışmalar üstel fonksiyonların öğretiminde;

- Bağlam etkileşimi, çoklu temsil formları ve teknolojik araçların (özellikle grafik hesap makinelerinin) olması (Rizzuti and Confrey, 1988; Confrey vd., 1991; Confrey, 1991, 1992; Rizzuti, 1991; Smith and Confrey, 1992; Borba and Confrey, 1992; Borba, 1993)
- Fonksiyonel ilişkileri kavramsallaştırmak için iki temel yaklaşım olan eşleme (correspondence) ve eş zamanlı değişim (covariation) yaklaşımlarının ele alınması (Confrey vd.1991)
- Eş zamanlı değişim yaklaşımının fonksiyon kavramının anlaşılmasında daha etkili olmasından dolayı bu kavramın ve bu kavrama bağlı olarak değişim oranı ve türlerinin üzerinde durulması (Confrey ve Smith, 1991; Rizzuti, 1991; Confrey vd., 1991; Smith ve Confrey, 1994; Ellis, Ozgur, Kulow, Dogan, Williams & Amidon 2013)
- Toplamsal olarak değişen bir bağımsız değişkene karşılık olarak çarpımsal olarak değişen bir bağımlı değişken olması (Confrey ve Smith, 1994, 1995; Doerr, 2006; Ellis vd., 2013)
- Üstel fonksiyon anlayışının öncelikle doğal sayılarla inşa edilip sonrasında bu anlayışın geliştirilmesi (Weber, 2002a)
- Üstel fonksiyonların yapılandırılmasında tablo ile gösterimin olması (Rizzuti, 1991; Confrey, 1993; Confrey ve Smith, 1994, 1995; Doerr, 2006; Ellis vd., 2013)
- Grafik hesap makinesinin olumlu katkılarından dolayı kullanılması gerektiği (Confrey ve Smith, 1994, 1995; Doerr, 2006), özel olarak Geogebra (Ellis vd., 2013) ve Desmos (Koştur ve Yılmaz, 2017) uygulamalarının kullanılması,

gerektiğini ortaya koymuştur. Üstel fonksiyonların öğretimi için bu bakış açıları bütünleştirildiğinde anlamlı öğrenmelerin oluşacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada fonksiyon türlerinden biri olan üstel fonksiyon kavramına odaklanılarak alanyazında sunulan eş zamanlı değişim ve eşleme yaklaşımları temelinde üstel fonksiyonların

öğretimi için teknoloji destekli modelleme etkinlikleri kullanılmıştır. Çalışmanın amacı bu etkinliklerin uygulamaları esnasında öğrencinin öğrenme yolunu ortaya çıkarmaktır. Bu hususta çalışma bir öğrencinin üstel fonksiyon kavramını yapılandırırken nasıl bir öğrenme süreci geçirmektedir? sorusuna yanıt aramaktadır.

1.1.Kavramsal Çerçeve

Çalışmanın kuramsal temelini Gerçekçi Matematik Eğitimi (GME) ve Radikal Yapılandırmacılık teorileri oluşturmaktadır. GME teorisi bir matematik öğretimi yaklaşımı ve matematik alanına özel bir eğitim teorisidir (Treffers, 1987). Bu teoriye göre matematik öğrenimi gerçekçi yaşam durumlarıyla ilişkili olmalıdır. GME teorisinde öğrenciler matematiksel kavramları gerçek yaşamdan problem durumlarına uyarlayıp, geliştirerek öğrenmelidirler (Van den Heuvel-Panhuizen, 1996). GME teorisinde matematiksel bir bilginin oluşum süreci “matematikleştirme” (mathematization) olarak adlandırılır (Freudenthal, 1973). Treffers (1987) matematikleştirme sürecini; “yatay matematikleştirme” ve “dikey matematikleştirme” olmak üzere iki sınıfa ayırır. Yatay matematikleştirme ile gerçek yaşam durumlarından ele alınan bir bağlamı sembollerle ifade edip matematik dünyasına geçişi; dikey matematikleştirme ile de matematiksel işlemlerin derinleştirilmesi ve matematik kavramlarının arkasında yatan fikre ulaşmayı temsil etmektedir. Üstel fonksiyonların kavramsal olarak öğrenilmesi için de radikal yapılandırmacılık teorisi (Von Glasersfeld, 1987) dikkate alınmıştır. Bu teoriye göre öğrenme bireyseldir ve her öğrenme farklıdır. Dolayısıyla öğrencilerin bu kavramları nasıl öğrendikleri ve hangi öğrenme yollarından geçtikleri önem taşımaktadır. Varsayımsal öğrenme yolları hem önemli matematiksel fikirleri kazandırmayı amaçlar hem de bu yol boyunca öğrenmeyi desteklemek ve organize etmek için kullanılabilecek özel bir araçtır (Simon 1995; Clements ve Sarama, 2004).

Çalışmada üstel fonksiyon kavramının öğretimi için GME ve radikal yapılandırmacılık teorileri temel alınarak etkinlikler oluşturulmuştur. Ayrıca gerçekleştirilen kavram analizinden sonra bu kavrama ilişkin varsayımlar belirlenmiş ve GME perspektifi altında bir varsayımsal öğrenme yolu oluşturulmuştur (bkz. Tablo 3).

Tablo 3. GME Perspektifi Altında Üstel Fonksiyona Yönelik Varsayımsal Öğrenme Yolu

1. Öğretim Bölümü - Yatay Matematikleştirme	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sezgisel İlişkilendirme <ul style="list-style-type: none"> • Verilen bağlam ile üstel büyüme arasında sezgisel ilişki kurar. 2. Gerçek yaşam durumunun bağlamsal modelini oluşturma <ul style="list-style-type: none"> • Verilen gerçek yaşam durumundan tekrarlı çarpma fikrini oluşturma. • Gerçek yaşam durumunun bağlamsal modelini tekrarlı çarpımın sonucu olarak 10^x veya 10^n şeklinde tanımlar. 3. Bağlamsal Modeli Detaylandırma <ul style="list-style-type: none"> • Bağlamsal modeldeki değişkene (x) uygun değerleri tam sayılar kümesi olarak belirler. • Bağlamsal modeli farklı temsil biçimleri (tablo ve grafik) ile gösterir. 4. Grafiksiz Keşif <ul style="list-style-type: none"> • Tam sayılar kümesine uygun olarak ($x \in N$) grafiğin kesikli olacağını keşfeder. • Kesikli grafikte noktaları sıklaştırarak grafiğin sürekli olacağını sezgisel olarak anlar. • Reel sayılar kümesine uygun olarak ($x \in R$) grafiğin sürekli olacağını keşfeder. • Grafikte x'lerin az bir değişimine karşılık y'lerde çok büyük değişimler olduğunu keşfeder.
---	---

2. Öğretim Bölümü - Dikey Matematikleştirme	<p>5. Bağlamsal Modeli Genelleştirme (Genel Modeli Oluşturma)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Taban için farklı sayılar verip deneyerek 10^x şeklinde olan bağlamsal modeli a^x şeklinde geneller. <p>6. Teknoloji Yardımıyla Yorumlama</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desmos online uygulamasında bağlamsal modelin grafiği çizer ve kendi çizimi ile ilişkilendirir. Benzerlik ve farklılıklarını belirler. • Genel modelin grafiğini bir a sürgüsü atayarak çizer ve a'nın sayısal değerlerine göre grafiğin nasıl değiştiğini yorumlar ve üstel değişim ile ilişkilendirir. • Grafiklerin artanlık ve azalanlık durumunu a ile ilişkilendirir. <p>7. Genel Modelden Formal Modele Geçiş</p> <ul style="list-style-type: none"> • Genel modelin fonksiyon belirtip belirtemeyeceğini tartışır. • Modeli $f(x) = a^x$ şeklinde bir fonksiyon olarak tanımlar, tanım ve görüntü kümelerini $f: R \rightarrow R^+$ şeklinde belirtir. • Grafikler üzerinden ve ölçekleme bağlamı gereğince a sabitinin alamayacağı değerleri açıklar. • $f: R \rightarrow R^+, f(x) = a^x, a > 0$ ve $a \neq 1$ şeklinde üstel fonksiyonu tanımlar.
---	---

Varsayımsal öğrenme yolu iki öğretim bölümünden oluşmaktadır. İlk öğretim bölümü GME teorisinin yatay matematikleştirme aşamasına, ikinci öğretim bölümü ise dikey matematikleştirme aşamasına karşılık gelmektedir. Yatay matematikleştirme kısmında gerçek yaşam bağlamından yola çıkılarak bir bağlamsal model elde edilmektedir. Dikey matematikleştirme kısmında da bu bağlamsal modelleme genelleştirilmekte, teknoloji yardımıyla yorumlanmakta ve formal modele geçiş sağlanmaktadır.

YÖNTEM

Çalışma üstel fonksiyonların öğretimine yönelik bir dizi etkinlik uygulamasını içermektedir. Bu sebeple çalışmada öğretim deneyi kullanılmıştır. Öğretim deneyi, öğrencilerin matematik bilgilerini ve matematik öğretimi bağlamında nasıl öğrenilebileceğini araştırmak için tasarlanmış bir tekniktir (Cobb & Steffe, 1983; Hunting, 1983). Bir öğretim deneyinin temel hedefi, araştırmacının çalışmaya dahil olan öğrencilerin matematiksel bilgilerini ve bu bilgileri nasıl yapılandırdıklarını incelemesidir (Steffe, 1991). Öğretim deneyleri öğrencilerin akıl yürütmelerini ortaya çıkarmak için kullanılmaktadır ve sınıf düzeyinde, bir grupta veya bireysel olarak yürütülebilmektedir. Grup veya bireysel olarak gerçekleştirilen öğretim deneylerinde öğrencilerin bireysel bilişsel süreçleri incelenir (Steffe, 1991; Steffe & Thompson, 2000). Bu çalışmada da öğrencilerin bireysel akıl yürütmeleri ve öğrenme yol haritaları ortaya çıkarılmak istendiğinden dolayı öğretim deneyi yöntemi kullanılmıştır ve öğrencilerle bireysel olarak çalışılmıştır.

2.1. Katılımcı

Çalışmaya katılacak öğrenci seçilirken ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıyı belirlemedeki ölçütler; öğrencinin fonksiyon, üslü sayı ve örüntü kavramlarını biliyor fakat üstel fonksiyon kavramını bilmiyor olması, 11. sınıf öğrencisi veya 11. sınıfı yeni bitirmiş 12. sınıf matematik derslerini herhangi bir yol ile öğrenmemiş olması (çevrimiçi ortamlar, okul, kurs, özel öğretmen gibi), çalışmaya gönüllü olarak katılması, kendisinin ve velisinin çalışma için gerekli izinleri vermesi olmuştur. Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığı ile yürüttüğü doktora tez çalışmasının pilot çalışmasıdır. Pilot çalışması 11. sınıfı yeni bitirmiş ve 12. sınıf konularına dair herhangi bir eğitim almamış bir öğrenci ile yürütülmüştür. Makalede bu öğrencinin bireysel bilişsel süreçleri incelenmiştir ve öğrenme yolu açıklanmaya çalışılmıştır.

2.2.İşlem Basamakları

Çalışmada üstel fonksiyonların kavramsal öğrenimini sağlayacak bir varsayımsal öğrenme yolu oluşturulmak amaçlandığından öncelikle kavramın kendisine odaklanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda Thompson (2008)'ın öğrencilerin belirli bir fikri ne şekilde öğrenebileceklerini, hangi zihinsel işlemlerin gerçekleştirilmesi gerektiğini belirlemek için kullandığı kavramsal analiz tekniği uygulanmıştır. Üstel fonksiyona ilişkin alanyazın taraması yapılmış ve literatür taramasının ardından ülkemizde kullanılan üç adet ders kitabı incelenmiştir. Yazılı dokümanlar incelendikten sonra farklı lise türlerinde (Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Fen Lisesi, Özel Lise, BİLSEM) görev yapan 5 matematik öğretmeni ile görüşme yapılmış ve üstel ve logaritmik fonksiyonlara yönelik öğretimsel bakış açıları belirlenmiştir. Bu aşamaya kadar elde edilen veriler doğrultusunda, GME ve radikal yapılandırmacılık teorilerine de dayandırılarak üstel fonksiyona ilişkin varsayımlar belirlenmiş ve bir varsayımsal öğrenme yolu oluşturulmuştur.

Varsayımsal öğrenme yolunu oluşturma ve etkinlik dizisini oluşturma aşamalarında yukarıda sözü geçen gereklilikler ve çalışmanın teorik yapısını oluşturan GME ve radikal yapılandırmacılık teorileri dikkate alınmıştır. Modelleme etkinlikleri Desmos uygulaması ile yapılandırılmıştır. Oluşturulan teknoloji destekli modelleme etkinlikleri iki uzmana gösterilmiş ve görüşleri alınmıştır. Görüşler doğrultusunda etkinlikler revize edilmiştir. Etkinlikler son hale getirildikten sonra bir öğrenci ile pilot çalışması yürütülmüştür. Pilot çalışma ön görüşme, uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Ön görüşme ile öğrencinin fonksiyon, üslü sayı ve örüntü kavramlarına ilişkin ön bilgilerini ölçmek amaçlanmış olup varsa eksiklikleri giderilmeye çalışılmıştır. Uygulama aşamasında iki öğretim bölümü tasarlanmış ve etkinlikler, Desmos uygulamasının sınıf etkinliği özelliği kullanılacak şekilde planlanmıştır. İlk öğretim bölümünde gerçekçi matematik eğitimi teorisinin temel bileşenlerinden yatay matematikselleştirme yaklaşımı dikkate alınmış olup öğrencilerden gerçek yaşam durumunun modelini yani bağlamsal modeli oluşturmaları istenmiştir. İkinci öğretim bölümünde ise dikey matematikselleştirme yaklaşımı dikkate alınarak öğrencilerin bağlamsal modeli geliştirip genelleştirmeleri istenmiştir. Değerlendirme aşamasında ise farklı gerçek yaşam bağlamları içeren iki adet modelleme etkinliği kullanılmıştır. Tüm aşamalar yaklaşık iki saat sürmüştür ve bir oturum ön görüşme, iki oturum uygulama ve bir oturum değerlendirme olmak üzere toplamda dört oturum gerçekleştirilmiştir.

2.3. Veri Toplama ve Veri Analizi

Üstel fonksiyonların öğretimi için dört oturumdan oluşan bir etkinlik dizisi tasarlanmış olup her biri yaklaşık iki saatlik oturumlar video kamera ile kaydedilmiş ve transkript edilmiştir. Öğrenci uygulamayı bilgisayar destekli bir ortamda gerçekleştirmiştir ve öğrenci yanıtları Desmos uygulaması üzerinde de kayıt altına alınmıştır. Veriler video transkriptlerinden, araştırmacı gözlem notlarından ve Desmos uygulamasında öğrencinin verdiği yanıtlardan oluşmaktadır. Veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Veriler Thompson'ın (2008) kavramsal analizinin tanımına uygun olarak, tanımlanmış örnekleri, öğrencilerin şemalarının ve düşünce şekillerinin hipotezlerini oluşturma çabasıyla analiz edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrenci 'Emre' kod adı ile verilmiştir. Transkript kesitlerinde A ile araştırmacı, E ile Emre kısaltmaları kullanılmıştır.

Çalışmada kullanılan modelleme etkinliği (bkz. Şekil 1) 'Powers of Ten' adlı belgeselden yola çıkılarak oluşturulmuştur. Bu belgesel bir ailenin görseli ile başlamaktadır ve video ilerledikçe bu aileye önce uzaklaşmakta sonra ise yakınlaşmaktadır. Her yaklaşma ve uzaklaşma işlemleri esnasında uzaklık veya genişlik 10 katlık değişime uğramaktadır. Bu videodan ortaya çıkan temel matematiksel fikir her uzaklaşma işleminde genişliğin 10 kat büyümesi, her yaklaşma işleminde genişliğin 10 kat küçülmesinin fark edilmesi ve bu değişimin üstel bir değişim olmasıdır.



'Powers of Ten' adlı belgesel piknik yapan bir aile ile başlıyor ve video ilerledikçe ailenin görüntüsü değişiyor. Bu videoyu izlediğinde neler dikkatini çekti? Etkinlik sence hangi matematik konularıyla alakalı olabilir? Yaklaşma ve uzaklaşma işlemleri için neler söyleyebilirsin?

Şekil 1. Yaklaşma / Uzaklaşma Etkinliği

Modelleme etkinliği ile öğrencilerin gerçek yaşam bağlamının üstel değişimi içerdiği, durumun bağlamsal modelinin bir üslü sayı olduğu, yaklaşma ve uzaklaşma işlem sayısını bir değişken olarak belirlendiği, işlem sayısı ile genişliğin eş zamanlı olarak üstel bir değişime uğramasıyla bir üstel fonksiyon belirttiği fikirlerini keşfetmeleri sağlanmaktadır.

BULGULAR

Bu kısımda Emre'nin öğrenme yolunun nasıl ortaya çıktığı ayrıntılı bir şekilde verilecektir. Ardından Emre'nin öğrenme yolu ile araştırma başında oluşturulan varsayımsal öğrenme yolu arasında karşılaştırma yapılacaktır.

3.1.Emre'nin Öğrenme Yolu

Bir öğrencinin öğrenme yolunun ortaya çıkarılmaya çalışıldığı bu çalışmaya katılan Emre ile ilk olarak bir ön görüşme yapılmıştır. Ön görüşmede sorulan sorularla öğrencinin üslü sayılar, örüntü ve fonksiyon kavramları hakkındaki bilgilerinin ne düzeyde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencinin ön bilgilerinin eksik olmadığı görülmüştür. Bu durumda öğrenci ile uygulama aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada öğrencinin yatay ve dikey matematikselleştirmesini sağlayacak iki öğretim bölümü tasarlanmıştır. Birinci öğretim bölümünde gerçek yaşam durumunun bağlamsal modelini oluşturması, ikinci öğretim bölümünde de bağlamsal modeli genelleştirerek genel modeli oluşturması beklenmiştir. Birinci öğretim bölümü 'Powers of Ten' belgeselinden bir kesit izletilerek başlatılmıştır. Video izledikten sonra öğrenci etkinliğin üslü sayılar ile ilgili olduğunu fark etmiştir. Videodan sonra öğrenciye 'Yaklaşma / Uzaklaşma' isimli modelleme etkinliği sunulmuştur. Emre videoda izlediği üzere yaklaşma ve uzaklaşma bağlamlarını üslü sayılar ile ilişkilendirmeye başlamıştır. Uzaklaşma bağlamını 10'un pozitif kuvvetleri ile yaklaşma bağlamını ise 10'un negatif kuvvetleri ile ilişkilendirmiştir. Bu durumun matematiksel modelini 10^n olarak belirtmiş ve n 'in tekrarlama sıklığı olduğunu ifade etmiştir.

E: Yaklaşma ve uzaklaşma işlemleri ile uzaklık arasındaki ilişkiyi açıklamam isteniyor. İuuu. Uzaklaşırken üssü pozitif oluyor, yaklaşırken negatiflere iniyor.

A: Yaklaşma ve uzaklaşma arasındaki fark ne?

E: Yaklaşınca kuvvet eksi oluyor, çünkü üzeri eksi olunca değer küçülüyor. Yani 10^{-50} sayısı $1/10^{50}$ oluyor. $1/n$ de n arttıkça sayı küçülür. Bu da oldukça küçük bir sayı.

A: Bu durumu nasıl genelleyebiliriz? Matematiksel olarak nasıl ifade ederiz?

E: 10^n şeklinde yazarım. 10^n ifadesinde n sayısı arttıkça uzaklaşırız, n sayısı azaldıkça yakınlaşırız.

A: n için başka ne söyleyebiliriz?

E: n kesirli olmayacak. Tam sayı olur.

A: n neden kesirli olamaz?

E: n neden kesirli olamaz düşünüyem. Şey... n kesirli olursa köklü ifade olur. Ama eksiler kök içinde olamaz.

A: 10^n ne anlama geliyor?

E: Uzaklıklar 10 kat 10 kat değişiyor. n de kaç kere yaklaşıp uzaklaştığımızı.

Öğrenci bağlamsal modeli doğru bir şekilde oluşturmuştur. Ayrıca 10^n modelindeki n değeri için sadece tam sayılar kümesinden değerler verebileceğimizi belirtmiştir. Gerçek yaşam bağlamı göz önüne alındığında bağlamsal modeldeki değişkene tam sayılar kümesinden değer verilmesi öğrencide beklenen bir sonuçtur. Öğrencinin bu sonuca ulaşmasının ardından bağlamsal modelin bir grafiği çizmesi istenmiştir. Aşağıda bu süreçten bir kesit verilmiştir.

(Emre 5 tam sayı değeri belirliyor ve bu tam sayılara karşılık gelen noktaları grafik üzerinde önce sürekli bir doğrusal çizgi ile birleştiriyor. Sonra silip noktalardan oluşan bir grafik çiziyor.)



E: Direkt nokta nokta mı çiziyim? Çünkü sadece o değerler var.

A: O ara değerler yok mu?

E: Var da benim oluşturduğum tabloda yok.

A: Grafiğin böyle olduğunu nasıl anladın?

E: Çünkü buradaki (0,1 ile 0,001) fark 0,99 kadar, buradaki (0,1 ile 1) fark 0,9 kadar. Sürekli artıyor yani.

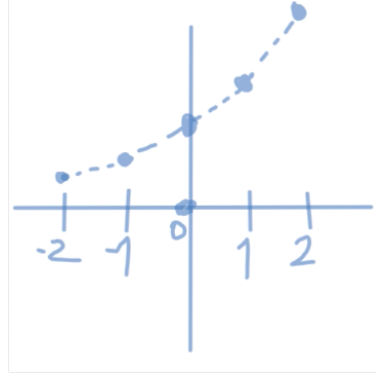
A: Yani ilk çizdiğin gibi (doğrusal) çizsek olmaz mıydı?

E: Olmazdı. 10 kat 10 kat diye artıyor zaten hep. Hep 10 artsaydı mesela doğrusal olacaktı.

Öğrenci bağlamsal modeldeki n değeri için birkaç tam sayı değeri vermiş ve bu tam sayı değerlerine karşılık gelen noktaları grafik üzerinde belirtmiştir. Bu noktaları önce sürekli bir eğri ile birleştirmiş sonrasında sürekli eğriyi silip tabloda yer alan noktalardan oluşan bir eğri çizmiştir. Bu durum öğrenciye sorulduğunda n değerinin bağlama göre tam sayılardan oluşması gerektiğini ve sayı doğrusu üzerindeki tam sayıları göstermek için de tam sayı çiftlerinden oluşan noktaları içeren bir grafik çizmesi gerektiğini söylemiştir. Emre grafiği önce doğrusal bir şekilde çizmiş, sonra da değerler arasındaki değişimi inceleyerek grafiğin doğrusal olmaması gerektiğini keşfetmiştir.

Birinci öğretim bölümünde öğrenci bağlamsal modeli oluşturmuş ve modeli açıklayabilmiştir. İkinci öğretim bölümünde ise bu bağlamsal modeli genelleştirmesi ve bir fonksiyon olarak ifade etmesi beklenmiştir. İkinci öğretim bölümünde öncelikle öğrenciden bağlamda yer alan 10'un katları şeklindeki üstel büyüme yerine başka bir sayı olsaydı üstel büyümenin nasıl olacağı sorulmuş ve farklı sayılar için tablolar oluşturup uygun grafikler çizmesi istenmiştir. Öğrenci sırayla 2,-2 ve $\frac{1}{2}$ sayılarını denemiştir. Tabanın 2 olduğu durumda yani 2^n için grafiğin 10^n grafiği ile oldukça benzerlik gösterdiğini belirtmiştir.

E: 10 yerine 2'yi kullandım. Aynısı çıktı. Yani değerler farklı ama şeklen aynı gibi.



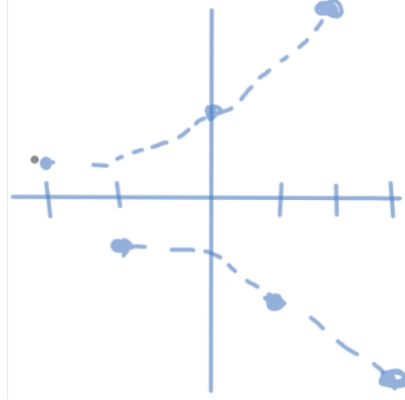
Tabanı 2 olarak belirleyip grafiğini çizen Emre çizdiği iki grafiğin birbirine çok benzediğini söylemiştir. Tabanın değerinin pozitif tam sayı olması dışında nasıl bir grafik olacağı sorulduğunda taban değeri için -2 sayısını belirlemiş ve grafiği çizmeye çalışmıştır.

A: Tamam şimdi de başka bir değer ver.

E: -2 olsun bu sefer.

A: Tamam olur bir dene hadi.

(Öğrenci noktasal olarak yerleştiriyor ve x ekseninin üstündeki noktaları çizgilerle birleştiriyor. x ekseninin altındaki noktaları da aynı şekilde birleştiriyor.)



A: Grafiğin bu şekilde mi olması gerekiyor?

E: Şöyle olacaktı aslında (kesikli çizgilerin sürekli çizgi ile gösterilmesi gerektiğini gösteriyor.)

A: 2 parçalı bir şey (grafik) oldu.

E: Evet.

A: Olabilir mi böyle bir şey?

E: Olabilir. Arada boşluklar var.

A: Neden bu şekilde çizdin, açıklar mısın biraz?

E: Kıvrık olduğu belli olsun diye.

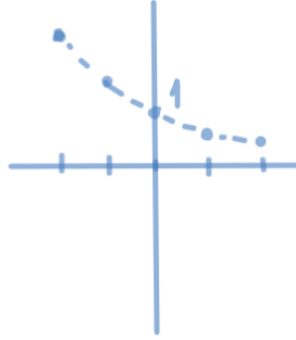
A: $(-2)^x$ in grafiği bu şekilde mi hareket eder yani? 2 parçalı halinde mi?

E: Evet, parçalı. Bir üstte bir altta. Buralar (kesikli grafikleri gösteriyor) tırtıklı. Boş.
A: Oralar boş diyorsun. Oralarda değeri yok mu yani?
E: Yok. Düz (sürekli bir grafik demek istiyor) çizseydim değeri olurdu.

Öğrenci tabanın -2 olduğu durumda grafiği tam olarak nasıl çizeceğini bilememiştir ve grafiği parçalı olarak göstermeyi seçmiştir. Öğrenci değerler arası değişimin doğrusal olmadığını fark etmesine rağmen belirlediği noktaları birleştirememiştir. Etkinliğin devamında öğrenciden pozitif ve negatif tam sayıları inceledikten sonra taban için rasyonel bir sayı seçmesi istenmiştir. Emre bunun üzerine $\frac{1}{2}$ sayısını seçmiştir.

E: $\frac{1}{2}$ yi seçtim.

A: Tamam hadi $\frac{1}{2}$ yi deneyelim. Onu da çizer misin?



E: Evet, grafik değişiyor tam tersi oluyor.

A: Nasıl yani tersi?

E: 2^n in y eksenine göre tersi yani.

Öğrenci grafik çizimi için noktalar belirleyerek bu noktaları birleştirmiş ve tabanın $\frac{1}{2}$ olduğu durumda yani $(\frac{1}{2})^n$ için grafiğin 2^n grafiğinin y eksenine göre tersi (y eksenine göre simetriği) olduğunu gözlemlemiştir.

Öğrenci bağlamsal model olarak oluşturduğu 10^n modelinde 10 yerine sırayla 2, -2 ve $\frac{1}{2}$ değerlerini atamış ve grafiklerinin nasıl değişeceğine dair çıkarımlar yapmıştır. Sonrasında öğrenciden 'Bu ifadeyi daha genel bir şekilde yazabilir miyiz?' sorusu ile bağlamsal modeli genelleştirmesi istenmiştir.

A: 10^n modelinde 10'dan farklı sayılar için denedin. Peki bu ifadeyi daha genel bir şekilde yazabilir miyiz?

E: Yazabiliriz bence.

A: Matematiksel ifade nasıl olurdu? Değişir miydi?

E: Değişirdi. Burada aslında bir sayı üzeri n oluyor. a^n yani.

A: Neden a^n dedin?

E: Çünkü a değişince grafikler de değişir. Sonuç değişir. a değişince hem grafik hem de sonuç bundan etkilenir. Bu yüzden a diye bir ifade tanımladım. Çünkü a'nın negatif, kesirli vb. olması grafiğin genel hatlarını değiştirir.

Bu aşamaya kadar öğrenci gerçek yaşam durumundan hareketle 10^n bağlamsal modelini oluşturmuş ve genelleştirerek genel modeli a^n şeklinde belirtmiştir. Öğrenci Desmos programına 10^n yazdığında Desmos'un n değeri için bir sürgü oluşturduğunu ve belirlediği n değeri için sonucu gösterip, bir grafik oluşturmadığını gözlemlemiştir. Öğrenci bunu keşfettikten sonra n yerine x değişkeni atayarak 10^x yazmayı denemiş ve grafiği inceleyebilmiştir. Ardından sırayla 2^x , $(\frac{1}{2})^x$, $(-2)^x$ grafiklerini Desmos yardımıyla çizmiştir. Öğrencinin Desmos'da yaptığı bu çizimler boyunca düşünceleri aşağıdaki kesitte verilmiştir.

E: 10^x ve 2^x grafikleri benzer oldu. Iıuu, $(1/2)^x$ i çizdim. Buna (2^x i kastederek) zıt oldu. Çarpmaya göre tersi olursa işte y eksenine göre simetriği olur. $(-2)^x$ i göremedim ama.

A: $(-2)^x$ i göremedik. Neden göremedik sence?

E: Düşüneyim. Kesirli bir sayı olursa x olmuyor (tanımsız oluyor demek istedi).

A: Peki biz bunun grafiğini çizebiliyor muyuz? Desmos'da ne oldu?

E: Bazı yerler boş oluyor. Grafik çıkmıyor. Burada çizmedi çünkü x için bütün değerleri alıyor.

A: Niye arada tanımlı olduğu noktaları vermedi o zaman?

E: Belki de tanımsız diye hiçbirini çizmedi.

Desmos sayesinde 10^x ve 2^x in grafiklerinin benzer olduğunu; 2^x ile $(1/2)^x$ grafiklerinin y eksenine göre simetrik olduğunu ve $(-2)^x$ in grafiğinin çizilemeyeceğini gözlemlemiştir. Bağlamsal modelin ve farklı tabanlardaki üstel fonksiyonların grafiklerini çizdikten sonra genel modelin de grafiğini Desmos ile çizmiştir. Desmos a^x girdisi yazılınca otomatik olarak a sürgüsünü atamaktadır. Öğrenci bu a sürgüsünü hareket ettirerek a^x in grafiği hakkında yorumlar yapmıştır. Sürgünün hareketi sayesinde a sayısının değişimine göre grafiğin durumları değişmiş ve bu değişimler ortaya çıkmıştır.

A: En son elde ettiğin genel modelin neydi?

E: a^x . Desmos bir sürgü oluşturdu.

A: Sağa sola sürgüyü hareket ettir bakalım ne oluyor.

E: 0'da sadece pozitif tarafta oldu. Eksileri almadı.

A: Sağa doğru biraz daha kaydır bakalım. Neler oluyor?

E: Bir yerde grafik dönüyor.

A: Nerde dönüyor ve neden dönüyor acaba?

E: 1'den küçükken.

A: 1'den küçükken. Neden peki?

E: 1'den küçükken üs büyüdükçe sayı küçülüyor.

A: Peki 1'den büyükse ne oluyor?

E: Grafik y eksenine yaklaşıyor.

A: O zaman grafikte hangi durumlarla karşılaştık?

E: Negatif olması var, 0 olması var, 1den küçük olması ve 1den büyük olması var. -1 ile 0 arasında bir değişim var mı acaba? (Düşünüyor ve sürgüyü hareket ettiriyor)... Ama eksiler hiç yok.

Öğrenci Desmos ile çizdiği grafiği incelemiş ve sürgüyü hareket ettirerek grafiksel keşifler yapmıştır. Bu keşifler a^x grafiğinde a'nın negatif olması, 0 olması, 0 ile 1 arasında olması ve 1'den büyük olması durumlarıdır. Öğrenci tabanın sadece -2 için değil negatif bir sayı olması durumunda grafiğin oluşmadığını keşfetmiştir. Taban değerinin 1'den büyümesi durumuna göre grafiğin y eksenine giderek daha çok yaklaştığını fark etmiştir. Öğrenci a^x in grafiksel özelliklerini keşfettikten sonra kendisine bu ifadenin bir fonksiyon belirtip belirtmediği sorulmuştur. Öğrenci hem modeli hem de grafiği inceleyerek genel modelin bir fonksiyon belirteceğini söylemiştir.

A: Genel model bir fonksiyon belirtir mi belirtmez mi?

E: (Grafikleri inceliyor) a^x fonksiyon belirtir. $f(x) = a^x$

A: Burada x'e hangi değerleri verebiliriz?

E: Herhangi bir değer verebiliriz. Yani fonksiyonun tanım kümesi reel sayılar olur.

A: Peki görüntü kümesi ne olur?

E: Görüntü kümesi a'dan a'ya değişir.

A: O zaman, a hangi değerler olabilir?

E: (Tekrar grafikleri inceliyor) a negatif olamaz.

A: Ne olabilir a?

E: 0'dan büyük olabilir. $a > 0$ ise x 'in tanım kümesi reel sayılardır ve görüntü kümesi ...
A: Grafıklere dönebilirsin fikir almak için.
(Öğrenci önceki grafik sayfasına dönüyor ve a sürgüsünü hareket ettiriyor.)
E: En küçük değeri 0 olamıyor ama çok yaklaşıyor.
A: Peki 0 olur mu?
E: Olmaz. Görüntü kümesi negatif de olamaz. Yani 0'dan büyük reel sayılardır.

Birinci öğretim bölümünde (yatay matematikselleştirme kısmında) 10^n modelindeki n değişkenin tam sayılardan oluştuğunu belirtirken Desmos'da grafiğini çizdikten sonra n yerine x değişkenini vermiş ve grafiğin sürekli olduğunu ve dolayısıyla tanım kümesinin reel sayılar olması gerektiğini söylemiştir. Fonksiyonun görüntüsünün de a parametresine bağlı olarak değişeceğini belirtmiştir. Grafikleri tekrar inceleyen öğrenci a değerinin pozitif reel sayı olması gerektiğini ve görüntü kümesinin de pozitif reel sayılar olması gerektiğini keşfetmiştir. Öğrenci genel modeli bir fonksiyon olarak ifade ederek bu modeli formalleştirmiştir. Formal modeli daha önce bildiği fonksiyon türlerinden farklılık göstermiştir ve bu fonksiyonun üstel fonksiyon olarak adlandırıldığı bilgisi araştırmacı tarafından verilmiştir. Öğrenci Desmos üzerinde a^x in grafiğini çizerken 4 farklı durumla karşılaşmıştır. Bu durumları tekrar inceleyerek fonksiyonun grafiklerinin artan ve azalan olduğu aralıkları belirlemiştir. Ek olarak $a=1$ olması durumunda grafiğin bir sabit fonksiyon olduğunu belirtmiştir. Sabit bir fonksiyonun üstel fonksiyon olup olmayacağı üzerine tartışılmıştır. Son olarak öğrenci a 'nın tüm sınırlılıklarını belirtmiştir.

A: $f(x) = a^x$ ifadesi bir fonksiyondur ve bu fonksiyona üstel fonksiyon diyeceğiz. Bu fonksiyonun reel sayılardan pozitif reel sayılara gideceğini söyledin. Peki a sayısı ne söyleyebiliriz?

E: Negatif olamaz, 0 da olamaz.

A: Başka her değeri alabilir mi?

E: Alabilir.

A: Başka bir istisnai durum var mı? Grafikleri bir düşün.

E: Grafikte...

A: Fonksiyonun kuralında a değeri değiştiğinde fonksiyonun grafiği nasıl değişiyor?

E: a , 0 ile 1 arasında iken fonksiyon sürekli azalan bir fonksiyondur. a 1'den büyükken sürekli artan bir fonksiyondur. $a = 1$ iken de sabit fonksiyondur.

A: Sence sabit fonksiyon bir üstel fonksiyon mudur?

E: Kesişim noktaları olabilir.

A: Peki üstel fonksiyonu nasıl tanımlarsın bana?

E: a^x derim.

A: Peki sözel olarak nasıl tanımlarsın? Bizim gerçek yaşam bağlamını düşün mesela yaklaşma ve uzaklaşma durumunu.

E: Hep aynı oranda yaklaşıyor ya da uzaklaşıyor.

A: Fonksiyondaki x ler ve y ler nasıl değişiyor?

E: (Çizdiği tablolara bakıyor) x ler 1er 1er artıyor, y ler de 10 kat 10 kat artıyor.

A: Şimdi sabit fonksiyonu düşün tekrar, bu söylediklerine uyuyor mu? Ya da benzer mi?

E: Uymuyor. Çünkü hiç değişmiyor. O zaman 1 olunca üstel olmuyormuş. Yani sonuç olarak a pozitif olmalı ama 1 olmamalı. 1 olmamasının nedeni ise üstel fonksiyonlarda x 'in değişimi ile y 'nin değişimi arasında bir uçurum olmasıdır. Yani $x +$ ile değişim gösterirken y , x (çarpı işareti) ile değişim gösterir. Bu da çok hızlı bir artış olmasını sağlar. Ancak $a = 1$ olursa fonksiyon sabit fonksiyon olur yani değişim olmaz. O yüzden $a=1$ olamaz.

Öğrenci verilen modelleme etkinliğindeki gerçek yaşam durumundan hareketle üstel fonksiyonu tanımlayabilmiştir. Üstel fonksiyonun tanım ve görüntü kümeleri ve sınırlılıkları doğru bir şekilde keşfedilmiştir. Ek olarak bu fonksiyonunun bir üstel değişimi ifade ettiğini ve değişkenlerinin eş zamanlı olarak değiştiğini anlamlandırabilmiştir. Öğrenci bu sayede $a=1$ olması durumunda herhangi bir değişim olmadığını kavrayabilmiştir.

Uygulama aşaması öğrencinin üstel fonksiyonun anlamını, kuralını, tanım ve görüntü kümelerini ve sınırlılıklarını keşfettikten sonra tamamlanmıştır. Bir sonraki oturumda 2 adet modelleme etkinliği kullanılarak değerlendirme yapılmıştır. İlk modelleme etkinliğinde bir su bitkisinin büyümesi ile kapladığı alanı ilişkilendiren bir bağlam; ikinci etkinlikte ise bir kaktüsün zamana bağlı olarak büyümesi ve boy uzunluğu bağlamı ele alınmıştır. İki etkinlikte de öğrenci değişkenleri doğru bir şekilde belirleyebilmiş, değişimleri yorumlayabilmiş ve değişkenler arasındaki ilişkinin birer üstel değişim olduğunu fark edebilmiştir. Bu üstel değişimleri doğru bir şekilde üstel fonksiyon ile ifade etmiştir. Dolayısıyla öğrencinin üstel fonksiyonları kavramış ve değerlendirme aşamasını tamamlamıştır. Öğrencinin izlediği adımlar dikkate alınarak öğrencinin öğrenme yolu (ÖÖY) Tablo 4'deki gibi oluşturulmuştur.

Tablo 4. Öğrencinin Üstel Fonksiyonlara Yönelik Öğrenme Yolu

1. Öğretim Bölümü	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bağlamı sezgisel olarak üslü sayılar ile ilişkilendiriyor. 2. Uzaklaşma bağlamını 10^n'un pozitif kuvvetleri ile, yaklaşma bağlamını 10^n'un negatif kuvvetleri ile ilişkilendiriyor. 3. Bağlamsal modeli 10^n şeklinde tanımlıyor. 4. Bağlamsal modeldeki n değişkenini tam sayılar kümesi ile tanımlıyor. 5. 10^n modeline göre kesikli bir grafik çiziyor.
2. Öğretim Bölümü	<ol style="list-style-type: none"> 6. Bağlamsal modelde yer alan üslü ifadenin tabanı için farklı değerler vererek denemeler yapıyor ve grafiklerin nasıl değişeceğine dair çıkarımlar yapıyor. 7. Negatif değerlerde grafiğin nasıl çizileceğini kestiremiyor. 8. Bağlamsal modeli genelleştiriyor ve genel modeli a^n şeklinde tanımlıyor. 9. Teknolojik ortamda (Desmos) çizilen grafikler ile kendi çizdiği grafiklerin benzerlik ve farklılıklarını belirliyor. 10. Teknolojik ortamda çizilebilmek için a^n notasyonu yerine a^x notasyonunu benimsiyor. 11. Teknolojik ortamda bir a sürgüsü atıyor ve a'nın değerlerine göre grafiğin alabileceği durumları belirliyor. 12. Genel modelden formal modele geçiş yapıyor ve formal modeli bir fonksiyon olarak belirtiyor ($f(x) = a^x$). 13. Fonksiyonun tanım kümesini reel sayılar değer kümesini ise pozitif reel sayılar olarak belirtiyor. 14. a^x'in $a \leq 0$ için tanımsız, $0 < a < 1$ için azalan, $a > 1$ için artan olduğunu keşfediyor. 15. Değişim oranlarından yola çıkarak üstel fonksiyonu tanımlıyor. 16. $a = 1$ durumunda fonksiyonun üstel olmayacağını gerekçeleriyle açıklıyor.

Öğrenci üstel fonksiyonu yapılandırırken birinci öğretim bölümünde ilk olarak sezgisel olarak gerçek yaşam bağlamını üslü sayılar ile ilişkilendirmiştir. Bu ilişkiyi tam sayılarla betimlemiş ve ilişkinin bağlamsal modelini 10^n şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımdaki n değerinin tam sayı olduğunu belirtmiş ve grafiğini doğru bir şekilde çizebilmiştir. İkinci öğretim bölümünde gerçek yaşam bağlamı çeşitlendirilerek farklı durumlarda ilişkiyi yorumlamış ve matematiksel olarak ifade edebilmiştir. Elde ettiği bağlamsal modelleri Desmos ile çizerek grafiklerin özelliklerini keşfetmiştir. Desmos'un atadığı a sürgüsü ile a değerinin değişimini ve buna eş zamanlı olarak değişen fonksiyonun tanım ve değer kümelerini doğru bir şekilde belirtmiştir. Öğrenci üstel fonksiyonların tüm kural ve özelliklerini belirttikten sonra a değerinin neden 1 olamayacağını gerekçeleriyle açıklayabilmiştir. Süreç incelendiğinde öğrencinin üstel fonksiyonları ilk olarak tam sayılarda tanımladığı sonrasında reel sayılara genellediği ve tüm süreç boyunca eş zamanlı değişim yaklaşımını kullandığı görülmüştür.

3.2.Varsayımsal Öğrenme Yolu (VÖY) ile Emre'nin Öğrenme Yolunun (EÖY) Karşılaştırılması

Araştırmacı tarafından oluşturulan varsayımsal öğrenme yolunda (bkz. Tablo 3) 7 temel basamak; öğrencinin öğrenme yolunda (bkz. Tablo 4) ise 16 basamak olduğu göze çarpmaktadır. Bu basamaklar karşılaştırıldığında (bkz. Tablo 5) öğrencinin öğrenme yolu ile varsayımsal öğrenme yolunun paralellik gösterdiği söylenebilir. Öğrencinin bilişsel eylemleri varsayımsal öğrenme yoluna uygun olarak ilerlemiştir.

Tablo 5. Varsayımsal Öğrenme Yolu ile Öğrencinin Öğrenme Yolunun Karşılaştırılması

	EÖY	VÖY
1. Öğretim Bölümü	1. Bağlamı sezgisel olarak üslü sayılar ile ilişkilendiriyor.	1. Sezgisel İlişkilendirme
	2. Uzaklaşma bağlamını 10 'un pozitif kuvvetleri ile, yaklaşma bağlamını 10 'un negatif kuvvetleri ile ilişkilendiriyor.	1. Sezgisel İlişkilendirme
	1. Bağlamsal modeli 10^n şeklinde tanımlıyor.	2. Gerçek yaşam durumunun bağlamsal modelini oluşturma
	2. Bağlamsal modeldeki n değişkenini tam sayılar kümesi ile tanımlıyor.	3. Bağlamsal Modeli Detaylandırma
	3. 10^n modeline göre kesikli bir grafik çiziyor.	4. Grafikselleştirme
2. Öğretim Bölümü	4. Bağlamsal modelde yer alan üslü ifadenin tabanı için farklı değerler vererek denemeler yapıyor ve grafiklerin nasıl değişeceğine dair çıkarımlar yapıyor.	5. Bağlamsal Modeli Genelleştirme (Genel Modeli Oluşturma)
	5. Negatif değerlerde grafiğin nasıl çizileceğini kestiremiyor.	5. Bağlamsal Modeli Genelleştirme (Genel Modeli Oluşturma)
	6. Bağlamsal modeli genelleştiriyor ve genel modeli a^n şeklinde tanımlıyor.	5. Bağlamsal Modeli Genelleştirme (Genel Modeli Oluşturma)
	7. Teknolojik ortamda (Desmos) çizilen grafikler ile kendi çizdiği grafiklerin benzerlik ve farklılıklarını belirliyor.	6. Teknoloji Yardımıyla Yorumlama
	8. Teknolojik ortamda çizebilmek için a^n notasyonu yerine a^x notasyonunu benimsiyor.	6. Teknoloji Yardımıyla Yorumlama
	9. Teknolojik ortamda bir a sürgüsü atıyor ve a 'nın değerlerine göre grafiğin alabileceği durumları belirliyor.	6. Teknoloji Yardımıyla Yorumlama
	10. Genel modelden formal modele geçiş yapıyor ve formal modeli bir fonksiyon olarak belirtiyor ($f(x) = a^x$).	7. Genel Modelden Formal Modele Geçiş
	11. Fonksiyonun tanım kümesini reel sayılar değer kümesini ise pozitif reel sayılar olarak belirtiyor.	7. Genel Modelden Formal Modele Geçiş
	12. a^x in $a \leq 0$ için tanımsız, $0 < a < 1$ için azalan, $a > 1$ için artan olduğunu keşfediyor.	7. Genel Modelden Formal Modele Geçiş
	13. Değişim oranlarından yola çıkarak üstel fonksiyonu tanımlıyor.	7. Genel Modelden Formal Modele Geçiş
	14. $a = 1$ durumunda fonksiyonun üstel olmayacağını gerekçeleriyle açıklıyor.	7. Genel Modelden Formal Modele Geçiş

Öğrencinin öğrenme yolu incelendiğinde her bir basamağın varsayımsal öğrenme yolunda karşılığı olduğu görülmektedir. Öğrenci varsayımsal öğrenme yolunun basamaklarına uygun bir şekilde ilerlemiştir. Öğrenci bağlamsal modeli oluşturuncaya kadar daha az bilişsel ve zihinsel eylemlerde bulunmuştur. Bağlamsal modelden (10^x) genel modele (a^x) geçiş, genel modelden (a^x) formal modele ($f(x)= a^x$) geçiş aşamalarında teknolojinin de yardımıyla daha çok akıl yürütmüştür.

Aşağıdaki tabloda ise (bkz. Tablo 6) bu iki öğrenme yolu arasında karşılaştırma şeması verilmiştir. Tablonun yatay ekseninde öğrencinin öğrenme yolu, dikey ekseninde varsayımsal öğrenme yolu yer almaktadır. Tablodaki her X işareti öğrenme yollarının kesiştiği anlamına gelmektedir. Örneğin öğrenci öğrenme yolundaki 1.madde varsayımsal öğrenme yolundaki 1.maddeye karşılık gelmektedir. Tablo incelendiğinde basamak sayılarında farklılık gözlemlense de öğrencinin öğrenme yolu, araştırmacının oluşturduğu varsayımsal öğrenme yoluna paralellik göstermektedir.

Tablo 6. Varsayımsal Öğrenme Yolu ile Emre'nin Öğrenme Yolunun Karşılaştırma Şeması

Varsayımsal Öğrenme Yolu	7												X	X	X	X	X
	6								X	X	X						
	5						X	X	X								
	4					X											
	3				X												
	2			X													
	1	X	X														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Emre'nin Öğrenme Yolu																	

Gerçekleştirilen uygulama ile öğrencinin üstel fonksiyon kavramını varsayılan öğrenme yoluna benzer bir rota izleyerek anlamlandırdığı gözlemlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Üstel fonksiyon kavramını yapılandırırken bir öğrencinin öğrenme yolunun ortaya çıkarılması amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada öğrenci üstel fonksiyonu anlamlı olarak kavramıştır. Öğrencinin başta ön bilgilerinin tam olduğu ve üstel fonksiyona ilişkin bilgisinin olmadığı belirlenmiştir. Uygulama aşamasında üstel fonksiyonun kavramsal olarak öğrenilmesi sağlanmıştır. Değerlendirme aşamasında da verilen bağlamlarda öğrenci doğru ilişkilendirmeler yaparak üstel fonksiyon modellerine ulaşmıştır. Geliştirilen etkinliklerin üstel fonksiyon kavramında öğrenmeyi sağladığı görülmüştür. Öğrencinin süreç içerisinde geçtiği zihinsel aşamalara bakacak olursak en başta varsayılan varsayımsal öğrenme yoluna paralel bir yol izlediği belirlenmiştir.

Toplamsal değişim oranı ile çarpımsal değişim oranının eş zamanlı değişiminin incelenmesi aracılığıyla üstel fonksiyonlara geçiş fikri (Confrey ve Smith 1994; Doerr 2006; Ellis vd. 2013) çalışmamızda da üstel fonksiyonların anlaşılmasında önemli olmuştur. Bu sayede öğrenci değişimin gözlemlenmediği durumlarda üstel fonksiyon kurallarının sağlanmadığını ve dolayısıyla $f(x)= a^x$ üstel fonksiyonunda a parametresinin 1 olamayacağını gerekçeleriyle anlamlandırabilmiştir. Bu eş zamanlı değişimi incelerken modelleme etkinliğindeki gerçek yaşam bağlamı öğrencilere değişkenleri belirleme, değişimlerini inceleme ve yorumlama anlamında katkı sağlamıştır. Modelleme etkinliğinin esnek yapısı sayesinde bağlamın değiştirilerek farklı durumlarda yorumlanabilmesi için uygun bir öğrenme ortamı hazırlamıştır.

Üstel fonksiyonların öğretiminde Desmos uygulaması kullanılmıştır. Desmos aracının sürgü ataması, grafiği anında göstermesi, interaktif yapısı ve kullanım kolaylığı ile çalışmaya katkı sağlamış ve öğrenci öğrenmesini pozitif anlamda etkilemiştir. Öğrenci Desmos yardımıyla bir örüntünün genel terimi ifade edilirken kullanılan n notasyonu ile (Örneğin 10^n modeli) örüntünün istenilen bir adımın bulunacağı ve tek bir sonuç bulunacağını; grafik çizmek istediğinde ise 2 farklı değişken olduğunu ve bu değişkenlerin x ve y notasyonları ile yazılması gerektiğini kendisi keşfetmiştir. Öğrenci x ve y değişkenleri için tablo oluşturmuş ve bu tablonun değerlerini grafik ekranında gözlemlemiştir. Bu sayede hem tablo ile hem de grafik ile temsilleri eş zamanlı olarak görebilmiş ve aralarında ilişki kurabilmiştir. Desmos'un bu özellikleri Geogebra gibi benzer grafik hesap makineleriyle de gerçekleştirilebilmektedir. Desmos gibi grafik hesap makinelerinin kullanımı Doerr, (2006) ve Koştur ve Yılmaz, (2017) çalışmalarında olduğu gibi bu çalışmada da kavramsal anlamayı desteklemiştir.

Weber (2002a) üniversite öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında öğrencilerin üstel fonksiyona ilişkin yetersiz düzeyde anlayışa sahip olduklarını belirlerken bu çalışmadaki öğrencinin anlayışının tasarlanan etkinlik dizisi sayesinde yeterli seviyede olduğu görülmüştür. Bu aşamada modelleme etkinlikleri ve bu etkinlikler esnasında teknolojik araçların kullanımı önem taşımıştır. Modelleme etkinliklerinin gerçek yaşam kaynaklı bağlamı ve üzerinde farklı versiyonlarıyla çalışma imkanı sunması öğrenciye büyük kolaylık sağlamıştır.

Oluşturulan varsayımsal öğrenme yolu öğrencinin öğrenme yolu ile paralellik göstermiştir. Bu paralellik bir öğrenci ile sınırlıdır. Aynı etkinlik dizisinin daha fazla öğrenciye uygulanması ile paralellik durumu test edilebilir. Grup veya sınıf uygulamaları gerçekleştirilerek varsayımsal öğrenme yolu revize edilebilir veya genelleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Bayazit, İ., & Aksoy, Y. (2013). Fonksiyon kavramı: epistemolojisi, algı türleri ve zihinsel gelişimi. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Fen Bilimleri Dergisi*, 29(1), 1-9.
- Borba, M. (1993). *Students' understanding of transformations of functions using multi-representational software*, (Unpublished doctoral dissertation), Cornell University.
- Borba, M. & Confrey, J. (1992). 'Transformations of functions using multi-representational software Visualization and discrete points', a paper presented at the Sixteenth Annual Meeting of Psychology of Mathematics Education-NA, Durham,
- Carlson, M., Jacobs, S., Coe, E., Larsen, S. & Hsu, E. (2002). Applying covariational reasoning while modeling dynamic events: a framework and a study. *Journal for Research in Mathematics Education*, 33(5), 352-378.
- Clements D. H. & Sarama, J. (2004). Learning trajectories in mathematics education, *Mathematical Thinking and Learning*, 6:2, 81-89, DOI: 10.1207/ s15327833mtl0602_
- Cobb, P., & Steffe, L. P. (1983). The constructivist researcher as teacher and model builder. *Journal for Research in Mathematics Education*, 14(2), 83-94.
- Confrey, J. (1991). 'The concept of exponential functions: A student's perspective', in L. Steffe (ed.), *Epistemological Foundations of Mathematical Experience*, New York, pp. 124-159.
- Confrey, J. (1992). Using computers to promote students' inventions on the function concept. In S. Malcom, L. Roberts and K. Sheingold (eds.), *This Year in School Science 1991: Technology for Teaching and Learning*, Washington, DC, pp. 141-174.
- Confrey, J. & Smith, E. (1991). A framework for functions: Prototypes, multiple representations, and transformations. In R. Underhill & C. Brown (eds.), *Proceedings of*

the Thirteenth Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (pp. 57-63). Blacksburg, VA: Virginia Polytechnic Institute & State University.

- Confrey, J. & Smith, E. (1994). Exponential functions, rates of change, and the multiplicative unit. *Educational Studies in Mathematics*, 26(2-3), 135-164.
- Confrey, J. & Smith, E. (1995). Splitting, covariation, and their role in the development of exponential functions. *Journal for research in mathematics education*, 26(1), 66-86.
- Confrey, J., Smith, E., Piliero, S. and Rizzuti, J. (1991). 'The use of contextual problems and multi-representational software to teach the concept of functions', Final Project Report to the National Science Foundation (MDR-8652160) and Apple Computer, Inc.
- Doerr, H. M. (2006). Teachers' ways of listening and responding to students' emerging mathematical models. *ZDM*, 38(3), 255-268.
- Ellis, A. B., Ozgur, Z., Kulow, T., Dogan, M. F., Williams, C., & Amidon, J. (2013). Correspondence and covariation: Quantities changing together. In M. Martinez, & A. Superfine (Eds.), *Proceedings of the 34th annual meeting of the North American chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 119–126). Chicago, IL: University of Illinois at Chicago.
- Freudenthal, H. (1973). *Mathematics as an educational task*. Dordrecht: Reidel Publishing Company.
- Hunting, R. P. (1997). Clinical Interview Methods in Mathematics Education Research and Practice. *The Journal of Mathematical Behavior*, 16(2), 145-165.
- Koştur, M. & Yılmaz, A. (2017). Technology support for learning exponential and logarithmic functions. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 50-68.
- Rizzuti, J. (1991). *High school students' uses of multiple representations in the conceptualization of linear and exponential functions*, (Unpublished doctoral dissertation), Cornell University.
- Rizzuti, J. & Confrey, J. (1988). A construction of the concept of exponential functions. In M. Behr, C. LaComagne and M. Wheeler (eds.), *Proceedings of the Tenth Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Dekalb, pp. 259-268.
- Simon, M. (1995). Reconstructing Mathematics Pedagogy from a Constructivist Perspective. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26,114-145.
- Smith, E. & Confrey, J. (1994). Multiplicative structures and the development of logarithms: What was lost by the invention of function. In G. Harel & J. Confrey (Eds.), *The development of multiplicative reasoning in the learning of mathematics* (pp. 333-364). Albany, NY: State University of New York Press.
- Smith, E. and Confrey, J. (1992). 'Using a dynamic software tool to teach transformations of functions', in L. Lum (ed.), a paper presented at the Fifth Annual International Conference on Technology in Collegiate Mathematics, Reading.
- Steffe, L. P. (1991). The Constructivist Teaching Experiment: Implication and Illustrations. E. von Glasersfeld (Ed.), *Radical Constructivism in Mathematics Education* (s. 177-194). Dordercht, Hollanda: Kluver.
- Steffe, L. P. & Thompson, P. W. (2000). Teaching Experiment Methodology: Underlying Principles and Essential Elements. R. Lesh & A. E. Kelly (Ed.), *Research Design in Mathematics and Science Education* (s. 267-307). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Thompson, P. W. (2008). Conceptual analysis of Mathematical Ideas: Some Padework at the Foundation of Mathematics Education. Plenary Paper Delivered at the 32nd Annual Meeting of the International Group for the Psychology of Mathematics Education. O. Figueras, J. L. Cortina, S. Alatorre, T. Rojano & A. SÉpulveda (Ed.), *Proceedings of the Annual Meeting of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, (Cilt 1, s. 45-64). MorÈlia, Mexico: PME.
- Treffers, A. (1987). *Three dimensions (a model of goal and theory description in mathematics instruction – the wiskobas project)*. Holland: Kluwer Academic Publishers Group.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M. (1996). *Assessment and Realistic Mathematics Education*, CD-β Press Utrecht University, Utrecht, The Netherlands.
- Von Glasersfeld, E. (1987). Learning as a constructive activity. In C. Janvier (Ed.), *Problems of representation in the teaching and learning of mathematics* (pp. 3-17). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Weber, K. (2002a). Students' understanding of exponential and logarithmic functions. *Second International Conference on the Teaching of Mathematics* (pp. 1-10). Crete, Greece: University of Crete.
- Weber, K. (2002b). Developing students' understanding of exponents and logarithms. In D. S. Mewborn, P. Sztayn, D. Y. White, H. G. Wiegel, R. L. Bryant & K. Nooney (Eds), *Proceedings of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, North American Chapter* (Vol. 2, pp. 1019–1027). Athens, GA.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The concept of function has an important place in high school mathematics subjects. In this study, focusing on the concept of exponential function, which is one of the function types. For teaching exponential functions, covariation approach and correspondence approach were discussed.

The aim of the study is to reveal the learning trajectory of the student during the implementation of these activities. In this regard, what kind of learning process does a student go through while constructing the concept of exponential function? seeks an answer to the question.

The study is based on radical constructivism and realistic mathematics education (RME) theories. Activities were designed and used in the light of these theories. Technology-assisted modeling activities were used to teach exponential functions.

Methods

In this study, since it was desired to reveal the individual reasoning and learning trajectory of students, the teaching experiment method was used and the students were studied individually. A teaching experiment is a technique designed to explore students' knowledge of mathematics and how it can be learned in the context of mathematics teaching (Cobb & Steffe, 1983; Hunting, 1983). The criterion sampling method was used when selecting the student to participate in the study. The criteria for determining the participant are that the student knows the concepts of function, exponent and pattern, but does not know the concept of exponential function, 12th grader who has not learned the 12th grade mathematics lessons by any means (online environments, school, course, private teacher). Student participated in the study voluntarily and he and his parents gave the necessary permissions for the study.

A conceptual analysis has been made for the concept of exponential function. After this conceptual analysis, assumptions regarding this concept were determined and a hypothetical learning trajectory was created under the perspective of RME.

An activity series consisting of four sessions was designed for teaching exponential functions. Sessions lasted approximately two hours each and they were video-recorded and transcribed. The student carried out the implementation in a computer-aided environment and the student responses were also recorded on the Desmos application. The data consists of video transcripts, researcher observation notes, and student responses in the Desmos application. The data were analyzed in accordance with the definition of Thompson's (2008) conceptual analysis, in an effort to formulate hypotheses of defined examples, students' schemas and ways of thinking.

The modeling activity used in the study was created based on the documentary called 'Powers of Ten'. This documentary starts with the image of a family, and as the video progresses, this family first moves away and then gets closer. During zoom in and zoom out operations, the distance or width undergoes a 10-fold change. The basic mathematical idea that emerges from this video is that the width increases 10 times with each zoom out move, and the width decreases 10 times with each zoom in move. This covariation is important for the exponential change. Students are provided to explore the ideas that the real-life context includes exponential change, the contextual model of the situation is an exponent.

Results

While structuring the exponential function, the student first intuitively associated the real-life context with exponential numbers in the first teaching episode. He described this relationship with integers and defined the contextual model of the relationship as 10^n . He stated that the value of n in this definition was an integer and he was able to draw its graph correctly. In the second teaching episode, the real life context was diversified, and he was able to interpret the relationship in different situations and express it mathematically. He discovered the properties of graphics by drawing the contextual model with Desmos. Then the conceptual model (10^n) became a^n and a^x . He correctly stated the change of 'a' value with the 'a' slider assigned by Desmos. The student was able to define the exponential function based on the real-life situation in the given modeling activity. The definition and image sets of the exponential function and its limitations have been correctly discovered. In addition, he was able to understand that this function expresses an exponential change and that its variables change covariationally. In this way, the student was able to understand that if $a = 1$, there is no change. When the process was examined, it was seen that the student first defined the exponential functions in integers, then generalized them to real numbers and used the covariation approach throughout the whole process.

Discussion and Conclusion

It was determined that the student had complete prior knowledge and did not have knowledge about the exponential function. In the teaching episode, the exponential function was learned conceptually. In the evaluation phase, the student reached exponential function models by making correct associations in the given contexts. It has been seen that the developed activities provide learning in the concept of the exponential function. If we look at the mental stages that the student went through in the process, it was determined that he followed a path parallel to the hypothetical learning trajectory at first.

Desmos application was used in teaching exponential functions. The Desmos tool contributed to the study with its slider assignment, instant display of the graph, its interactive structure and ease of use, and it positively affected student learning.

Sürdürülebilir Eğitim Liderliği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

Sustainable Education Leadership: A Scale Development Study

Ferdane Denkci Akkaş¹, Ali Aksu²

¹Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Yabancı Diller Eğitimi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye, ferdanedenkci@yahoo.com, (<https://orcid.org/0000-0002-2214-326X>)

²Prof. Dr., Eğitim Bilimleri Bölümü, Buca Eğitim Fakültesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, ali.aksu@deu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0003-1682-8366>)

Geliş Tarihi: 27.10.2022

Kabul Tarihi: 12.12.2022

ÖZ

Sürdürülebilir eğitim ve sürdürülebilir eğitim liderliği son dönemde dikkat çeken kavramlardır. Hargreaves ve Fink (2006, 2007), Davies (2007a, 2007b) ve Lambert (2012) kavramın kuramsal çerçevesini çizen başlıca araştırmacılar. Bu çalışmalar başta ABD ve İngiltere olmak üzere batı toplumunun eğitim sistemlerine, sorunlarına ve ihtiyaçlarına odaklanmaktadır. Türkiye’de ise sürdürülebilir liderlik olgusuna yönelik ilgi özellikle 2020 yılı itibari ile hızla artmıştır. Ancak, konuya ilişkin yalnızca son birkaç yılda yapılmış sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu nedenle betimsel tarama modelinde desenlenen bu nicel araştırma, Türk eğitim sistemi bağlamında ilkökul seviyesinde sürdürülebilir eğitim liderliği düzeyini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın verileri, İstanbul ili Anadolu yakasında sekiz farklı ilçede görev yapan 438 öğretmenden toplanmıştır. Elde edilen verilerle yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre, 25 madde ve öz değeri 1’den büyük altı faktörden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Altı faktörlü yapının toplam varyansın %64.16’sını açıkladığı görülmüştür. Elde edilen faktörler kuramsal çerçeve bağlamında şu şekilde isimlendirilmiştir: kültür aktarımı, derin öğrenme hedefleri, insan kaynağını kullanma, sosyal adalet, eğitim-öğretimde esneklik ve yönetsel devamlılık. Güvenirlilik kat sayıları ise alt boyutlar için .90 ile .64 arasında değişmekte olup ölçek geneli için de .85’tir. Buna göre, Sürdürülebilir Eğitim Liderliği Ölçeği’nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilir eğitim liderliği, ölçek geliştirme, ilkökul.

ABSTRACT

Sustainable education and sustainable education leadership have attracted more attention recently. The theoretical framework shaped by Hargreaves and Fink (2006, 2007), Davies (2007a, 2007b) and Lambert (2012) mostly reflects the problems and needs of western countries like the USA and England. The concept of sustainable leadership has been getting popular among researchers in Turkish context since 2020. However, the studies on the topic are highly limited. Designed as a descriptive study, this research aims to develop a valid and reliable tool to determine the level of sustainable education leadership in primary schools in Turkish education system. The data were collected from 438 teachers employed at primary schools from eight districts on the Anatolian side of Istanbul. Exploratory Factor Analysis conducted with this data revealed that the scale had 25 items and a structure of six factors with eigenvalue being 1 and above. In addition, this six-factor structure explains 64.16 % of the total variance. Considering the theoretical framework, the factors were named as follow: cultural transfer, deep learning goals, use of human resources, social justice, flexibility in education and administrative sustainability. The reliability values varied from .90 to .64 for the factors whereas it was calculated as .85 for the total scale. Accordingly,

it is possible to argue that Sustainable Education Leadership Scale is a valid and reliable tool to be used in research.

Keywords: Sustainable education leadership, scale development, primary schools.

GİRİŞ

Sürdürülebilir eğitim ve sürdürülebilir eğitim liderliği, görece yeni ortaya çıkmış kavramlardır. İlk ortaya çıktığında çevresel ve ekolojik bağlamlarla sınırlı olarak kullanılsa da 1987 yılında Birleşmiş Milletler tarafından yayımlanan Brundtland raporunda *sürdürülebilir kalkınma* kavramına yer verilmesiyle eğitim dahil çok farklı sektörde sürdürülebilirlik üzerine çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Bıçakçı, 2012; Grooms ve Reid-Martinez, 2011; Hargreaves ve Fink, 2006; Hürmeriç ve Bıçakçı, 2015; Mısırdalı-Yangil, 2016). Zaman zaman var olan durumu koruma, sürdürme anlamına gelen *sürdürümcülük* ile karıştırılan *sürdürülebilirlik* kavramı aslında tam tersine var olan durumu yenilikçi bir şekilde değiştirmeyi, çok ciddi ve geniş katımlı bir çabayla başarılacak sürekli ve sistemli bir değişime yöneltmeyi gerektirmektedir (Hargreaves ve Fink, 2006; Šimanskienė ve Župerkienė, 2014). Böylesi geniş katımlı ve sürekli bir değişim için, örgüt içindeki herkesin devamlı öğrenerek, değişerek ve etkileşerek hareket etmesi şarttır. Bu yönüyle sürdürülebilirlik bir varış noktasından ziyade bir yolculuk olarak görülmektedir (Crews, 2010; Milne, Kearins ve Walton, 2006).

Hargreaves ve Fink (2006), Davies (2007a) ve Lambert (2012), farklı sektör ve bağlamlarda popülerlik kazanan sürdürülebilir liderliği, eğitim örgütleri bağlamında çalışan öncü araştırmacılar. Eğitimde sürdürülebilir liderliği en kapsamlı şekilde ele alan araştırmacılar Hargreaves ve Fink (2006)'tir. Davies (2007a) ve Lambert (2012) kuramsal çerçevelerini bu iki araştırmacının çalışmasına dayanarak hazırlamışlardır (Lambert, 2012, s. 104). Bu araştırmacıların çizdiği kuramsal çerçeveler özellikle ABD ve İngiltere'de yürütülen eğitim ve liderlik araştırmaları doğrultusunda temellendirilmiştir. Bu nedenle, her ne kadar sürdürülebilirlik küresel ölçekte dikkat çeken bir unsur olsa da sürdürülebilir eğitim liderliğine ilişkin ortaya konan kuramlar belirgin bir şekilde özellikle bu iki ülke başta olmak üzere batı toplumunun eğitim sistemlerine, sorunlarına ve ihtiyaçlarına odaklanmaktadır. Kuramsal çerçeveler, eğitim örgütlerinde sürdürülebilir liderlik için belirlenen temel ilkeler ve bu ilkelerin açıklamalarına dayanmaktadır. Sayısal olarak farklı olsa da özünde belirlenen ilkelerin birbirine benzer olduğu, hatta aynı hedefe yöneldiği görülmektedir (Gerard ve diğerleri, 2017, s. 117-119).

Hargreaves ve Fink (2006) sürdürülebilir eğitim liderliğini yedi ana ilke çerçevesinde kavramsallaştırmıştır. *Derinlik* ilkesine göre, öğrenme sınavlarda ölçülen ve mekanik tekrarlarla ezberlenen yüzeysel bilgileri değil, kavranan ve anlamlandırılan bilgilerle ulaşılan bilgeliği hedefler. Öğrenciler tıpkı bir bilge gibi öğrenmeyi sevmeli, karmaşık bilgileri kendi yaşamlarında anlamlandırarak seçimlerinde kullanabilmelidir (Davies, 2007b, s. 12-13; Hargreaves, 2007, s. 224-225). Sürdürülebilir eğitim liderliğinin hedeflediği derin öğrenmeler yavaş yavaş ve zamanla gerçekleşir. Felsefeye, geleneğe, yerele ve etik seçimlere değer verir; ezberlemeye değil anlamlandırmaya, içselleştirmeye zaman ayırır. Formal eğitimi ikinci planda değerlendirir, ölçmeye daha az zaman ayırır, müfredatlarının esnekliğini artırır, sürecin verdiği hazzı önemser, öğrenciyi hızlandırmaz, amaçlar doğrultusunda oyuna hak ettiği yerini geri verir (Hargreaves ve Fink, 2006, s. 50-51). Yavaş eğitim akımı müzik, spor, sanat ve toplum odaklı çalışmalara önem verir, yaratıcılığı destekler, insancıl ve öğrenci odaklıdır. Öğrenciler sınav geçmek için değil, gerçekten bir şeyi merak edip bilmek ya da yapabilmek için öğrenirler (Doghonadze, 2016, s. 67).

Devamlılık ilkesine göre, öğrenme ortamının en değerli öğeleri korunmalı ve geliştirilerek bir liderden diğerine aktarılmalıdır (Hargreaves, 2007). Eğitim bağlamı söz konusu olduğunda sürekliliğin odaklandığı ilk husus liderliğin devamlılığıdır. Eğitim-öğretimi geliştirme

faaliyetlerinin devamlılığının sağlanmasında genellikle liderlik rolünü üstlenen okul yöneticilerinin görevlerinin sürekliliği ve zamanı geldiğine görev değişikliğinin şeffaf ve güvenilir bir sözleşmeye bağlı olması son derece önemlidir. Aksi halde, öğretmenler, liderlerinin ayrılması ile terk edilmiş hissetmekte ve süreçten kopmakta, bunun sonucunda planlanan değişim ve dönüşümler sektöre uğramaktadır (Aravena, 2020; Barker, 2006, s. 278-279, 290; Kotter, 1995, s. 67). Hargreaves ve Fink (2006, s. 62) liderlikte geçiş sürecini planlılık ve süreklilik açısından sınıflandırarak geçişlerin “*planlı süreklilik*” çerçevesinde olması gerektiğini ifade etmiştir. Planlı süreklilik, yeni bir okul yöneticisi ya da liderin atanma sürecinin iyi düşünülmüş bir plan dâhilinde gerçekleştirilmesini, yeni lider ile önceki arasında başarılı bir köprü kurulmasını ifade etmektedir.

Kapsayıcılık ilkesine göre, okulda takım çalışması yapan, birbirine güvenen, karşılıklı diyalog halinde paylaşımlarda bulunan mesleki bir topluluk oluşur. Bu topluluk, liderliği ve sorumluluğu paylaşarak tüm paydaşların enerjisini yükseltir, korur ve yeniler (Harris, 2006, s. 17). Bu şekilde okulun tüm çalışanları, öğrenciler ve veliler tüm liderlik fırsatlarını arar, yaratır ve kullanırlar; günün sonunda hep birlikte öğrenme süreçlerine katkıda bulunurlar (Hargreaves ve Fink, 2006, s. 97).

Adalet ilkesine göre, okulların performanslarına göre sıralanması, buna göre öğrenciler tarafından seçilmesi ya da okulların öğrenci seçmesi, okullar arasında bir rekabet ve yarış oluşması, eğitimin ahlaki değerlerden yoksun bir pazar haline dönüşmesi, başarılı okulların çok başarılı olmayanların yok olması pahasına daha da gelişmesi ve büyümesi sosyal adaletsizliğe neden olmaktadır. Böyle bir durumda sürdürülebilirlikten bahsetmek de mümkün değildir. Bir okulda sürdürülebilir liderlikten bahsedebilmek için hem çevresindeki olumsuz etkilerini azaltmak adına bilinçli bir çaba göstermeli hem de liderlik tarzı ile bu okullar üzerinde yapıcı bir etkiye sahip olmalıdır (Hargreaves, 2007, s. 225; Hargreaves ve Fink, 2006, s. 150; Lambert, 2012, s. 104-105).

Çeşitlilik ilkesi, eğitim politikasının, öğretim müfredatının, ölçme ve değerlendirme sisteminin ya da personelin mesleki gelişiminin standartlaştırılarak tek bir çizgiye uydurulmasını reddeder (Hargreaves, 2007, s. 225; Hargreaves ve Fink, 2007, s. 52; Harun ve Mom, 2014, s. 670; Lambert, 2012, s. 113-114). Standartlaşmanın etkilerini azaltmak için okul merkezli yenilikler yapmak, öğretmenlerin hazırladığı ölçme ve değerlendirme sistemlerinden yararlanmak, daha esnek bir hesap verilebilirlik anlayışını benimsemek, müfredatta esneklik sağlamak, kişiselleştirilmiş öğrenme yaklaşımlarına daha fazla yer vermek, rekabetten ziyade iş birliklerini ve ortaklıkları arttırmak gibi politikaların izlenmesi gerekmektedir (Davies, 2007b, s. 23; Hargreaves ve Fink, 2006, s. 174-182).

Beceriklilik ilkesine göre, hiçbir maddi ya da insan kaynağı israf edilmez (Srisaen, Somprach ve Junpeng, 2017, s. 898). Kaynakları akıllıca kullanma becerisi iki şekilde gerçekleştirilir: *kısıtlayarak*, yani tüketici ve yok edici eylemleri sınırlandırarak ve *yenileyerek*, yani insanlara yeniden enerji vererek ve enerjinin verimli bir şekilde dönüştürülmesini sağlayarak (Hargreaves ve Fink, 2006, s. 199; Hargreaves ve Fink, 2007, s. 57).

Korunum ilkesine göre, sürdürülebilir bir gelişme için önce geçmişe bakılmalı, işleyen ve işlemeyen noktalar tespit edilmeli, gerekli değişim ve dönüşümler bu doğrultuda yapılmalıdır. Öğretmen bilgeliği ve örgütsel hafıza değişim sürecinin doğal bir parçası olarak görülmelidir (Hargreaves ve Fink, 2006, s. 225-227; Lambert, 2012, s. 114).

Sürdürülebilirliğin bu yedi ögesinin her biri diğeri ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle bunlara içinden biri veya birkaçının seçilebileceği bir menü olarak değil, bir seferde tüketilmesi gereken bir öğün olarak bakmak gerekir. Herhangi bir tanesini göz ardı etmek bir öğünde alınması gereken besinlerden eksik kalınması ve bedenin yetersiz beslenmesi anlamına gelir ve bu durum örgütün ve toplumun sağlığı için bir tehlikedir. Sağlık kaybedildiğinde var olabilmekten ve doğal olarak sürdürülebilirlikten bahsetmek söz konusu olamaz (Hargreaves ve Fink, 2006, s. 251-256).

Hargreaves ve Fink'in (2004), bir aktivist olarak ele aldığı sürdürülebilir eğitim liderliğini Davies (2007a, 2007b) uzun vadeli okul gelişiminin anahtar bileşenlerinin toplandığı bir kavram olarak ele almakta ve başarıya herkesin erişebildiği etik odaklı bir liderlik kültüründen bahsetmektedir. Sürdürülebilirliğin, örgütün tüm bileşenleri tarafından benimsenmesi gerektiğini savunan Davies (2007a, 2007b) özünde Hargreaves ve Fink'in yaklaşımı ile örtüşen dokuz faktöre değinmektedir. Lambert (2012) ise sürdürülebilir liderliğe ilişkin olarak, diğer iki araştırmacı ile ortak noktalarda buluşan ancak daha çok sürdürülebilir liderliğin geliştirilmesine ve bunun için uygun örgüt kültürünün oluşturulmasına odaklanan bütüncül bir yaklaşım benimsemiştir. Altı temel prensip üzerine oturtulan bu yaklaşımda, örgüt üyelerinin tamamının liderlik kapasitelerini geliştirmelerine, bunun için gerekli kişisel ve mesleki eğitimleri almalarına, liderliği paylaşmaları konusunda cesaretlendirilmelerine, kısa ve uzun vadeli hedefler arasında bir sinerji yaratılmasına, sosyal çeşitliliğe ve uyuma ve son olarak da geçmişten ders alarak daha iyi bir gelecek oluşturma çabasına vurgu yapılmaktadır (Lambert, 2012).

Türkiye, Eylül 2015 tarihinde gerçekleşen Birleşmiş Milletler Genel Kurulunun 70. oturumunda üzerinde uzlaşılan 17 küresel hedeften oluşan "Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri"ni kabul etmiştir. Bu başlıklardan biri olan "Kaliteli Eğitim" altındaki 4. maddeye göre "2030'a kadar diğer konuların yanı sıra, sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir yaşam tarzları için eğitim, insan hakları, cinsiyet eşitliği, barışçıl ve şiddete başvurmeyen kültürün yaygınlaştırılması, dünya vatandaşlığı ve kültürel çeşitliliğin değerinin bilinmesi ile kültürün sürdürülebilir kalkınmaya olan katkısı da dâhil olmak üzere, herkesin sürdürülebilir kalkınmanın yaygınlaşması için gerekli bilgi ve yetenekleri elde etmesinin temin edilmesi" hedeflenmektedir (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2020). Sürdürülebilir eğitim liderliğinin, bu hedefe ulaşılması sürecinde önemli bir rol oynayacağı açıktır. Sürdürülebilir liderlik olgusuna yönelik ilginin Türkiye'de yürütülen eğitim araştırmalarında özellikle 2020 yılı itibarı ile hızla arttığı görülmektedir. Bu nedenle konuya ilişkin yalnızca son birkaç yılda yapılmış sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu araştırmalar arasında iki adet ölçek uyarlama çalışması, iki adet ölçek geliştirme çalışması, bir adet karma desende tasarlanmış betimleyici araştırma ve bir adet de nitel araştırma bulunmaktadır.

Uyarlama çalışmalarından ilki Mısırdalı-Yangil ve Dil-Şahin (2019) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar, McCann ve Holt (2011) tarafından geliştirilen Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği için Kütahya'da bulunan uluslararası bir işletmede çalışan 218 katılımcıyla bir uyarlama çalışması yürütmüşlerdir. Çalışma sonucunda 5'li likert tipinde tasarlanmış, 15 maddeden oluşan bir ölçek elde etmişlerdir. Ölçekte, "etik ve sosyal sorumluluk, değişim, inovasyon ve karlılık, kültür ve insan kaynakları" şeklinde isimlendirilen dört faktör bulunmaktadır. Yükseköğretim düzeyinde yürütülen bir diğer uyarlama çalışmasında Zorlu ve Korkmaz (2020), Dalati vd. (2017) tarafından geliştirilen 10 maddelik ve tek boyutlu Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği için Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi'nde görevli 280 akademisyen ile çalışmışlardır.

Öte yandan ölçek geliştirme çalışmalarının ilki Çayak ve Çetin (2018) tarafından yapılmıştır. İlkokul düzeyinde görev yapan 619 öğretmen ile yürütülen çalışmanın sonucunda 36 maddeden oluşan ve 4 faktörlü bir yapıya sahip Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği geliştirilmiştir. İlgili ölçeğin alt boyutları yönetsel, ekonomik, kültürel ve sosyal sürdürülebilirliğe odaklanmaktadır. Benzer şekilde, Dağdeviren-Ertaş ve Özdemir (2021) de Yozgat ilinde 568 öğretmen ile yürüttükleri çalışmalarında Okullarda Sürdürülebilir Liderlik Ölçeğini geliştirmişlerdir. 26 madde ve dört alt boyuttan oluşan ölçek beşli likert tipinde tasarlanmış olup alt boyutları stratejik dağıtım, derin öğrenme, çevresel-sosyal sorumluluk ve insan kaynağının geliştirilmesi şeklinde isimlendirilmiştir.

Buna ek olarak yine aynı araştırmacılar, karma desende tasarladıkları çalışmalarında sürdürülebilir liderlik ile öğrenen örgütler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı hedeflemişlerdir. Çalışmanın sonucunda iyi bir yönetim ekibi, geçmişe ait başarı, yüksek başarı beklentisi ve

güçlü bir kurum kültürü ile sürdürülebilir liderlik arasında önemli bir ilişki bulunduğu ve sürdürülebilir liderlikte veli desteğinin belirleyici unsurlardan biri olduğu görülmüştür (Dağdeviren-Ertaş, 2020). Son olarak, Çetin ve Baş (2021) sürdürülebilir liderlik üzerine 15 öğretmen ile yürüttükleri nitel çalışmada öğretmenlerin sürdürülebilir kurum kültürüne ilişkin olumlu tutum geliştirdiklerini, yönetsel sürdürülebilir liderlik davranışlarına odaklandıklarını ve okul yöneticilerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarını sınırlı düzeyde gözlemlediklerini ortaya koymuşlardır.

Yukarıdaki sınırlı alan yazın taramasından anlaşılacağı üzere, Türk Eğitim Sistemi bağlamında sürdürülebilir liderliğe yönelik araştırmalarda kullanılacak ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bahsi geçen ihtiyaçtan hareketle, ilkokullarda öğretmen görüşlerine dayalı olarak yürütülecek araştırmalarda kullanılmak üzere sürdürülebilir eğitim liderliği ile ilgili bir ölçek geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu çalışma, kendi sınırlılıkları içerisinde okullarda benimsenen sürdürülebilir eğitim ve sürdürülebilir eğitim liderliği uygulamalarını ortaya koyması, özellikle 21. yüzyıl itibariyle küresel ölçekte, imzalanan uluslararası antlaşmalarla küresel bir uygulama planı haline gelen sürdürülebilirlik ve eğitim konusunda öğretmen ve okul yöneticilerinin farkındalıklarına ışık tutması, varsa bu yöndeki yetersizlik, bilgisizlik ve bilinçsizlikleri tespit ederek bunların giderilmesi için yapılacak çalışmalara katkı sağlaması açısından büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, sadece çevresel ve ekolojik konularla sınırlandırılarak değerlendirilen sürdürülebilirlik kavramının eğitim çalışmaları kapsamına girmesi çok yeni bir durumdur. Bu nedenle, kavrama ilişkin eğitim alanında özellikle yurt içinde yapılan çalışmalar son derece sınırlı ve yetersizdir. Bu çalışma ile alandaki bu boşluğun doldurulmasına da katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Betimsel tarama modelinde desenlenen bu nicel araştırma, ilkokullarda sürdürülebilir eğitim liderliği düzeyini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirme çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve analiz yöntemleri aşağıdaki bölümlerde sunulmaktadır.

2.1. Çalışma Grubu ve Veri Toplama Süreci

Ölçek geliştirme sürecinde deneme uygulamasında örneklem büyüklüğüne dair belirlenmiş net bir kural bulunmamaktadır. Pek çok kaynaktan, yapılacak analizlerin güvenilirliği ve geçerliği için 300 kişilik bir örneklemin yeterli olacağı ya da deneme formundaki madde sayısının 5 katına ulaşılmasının analizlerde hataları minimize edeceği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2002, s. 480; Yurdabakan ve Çüm, 2017). Bu nedenle, “Sürdürülebilir Eğitim Liderliği Ölçeği”nin pilot uygulaması için deneme formunda 53 madde bulunduğu göz önüne alınarak en az 300 öğretmene ulaşılması ve kaynaklarda bahsi geçen her iki kriterin de karşılanması hedeflenmiştir.

Bunun için öncelikle Dokuz Eylül Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan etik onayı ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden veri toplamak üzere izin alınmıştır. Covid-19 pandemisi ve uzaktan eğitim uygulaması nedeni ile ölçek maddeleri Google Formlara aktarılmış, verilerin paylaşılan link aracılığı ile dijital olarak toplanmasına karar verilmiştir. İlk aşamada deneme formunun 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Maltepe ilçesindeki ilkokullarda görev yapan öğretmenlere uygulanması planlanmıştır. Bunun için ilçe sınırları içindeki tüm okullar tek tek ziyaret edilerek okul yöneticilerinin deneme formu linkini öğretmen gruplarında paylaşmaları istenmiştir. Bir süre sonra yine yöneticilerden bir hatırlatma yapmaları istenmiştir. Ancak, hedeflenen katılımcı sayısına ulaşamamıştır. Bunun üzerine önce Kartal, daha sonra ise Sancaktepe ve Çekmeköy ilçelerindeki ilkokullar da örnekleme dahil edilmiştir. 1 Nisan -15 Temmuz 2021 tarihleri arasında toplam 234 katılımcıdan dönüş alınmıştır. Ancak, yapılan ilk analizlerde istenilen sonuç alınamamış ve veri toplama sürecine devam edilmesine karar verilmiştir. Pandemi koşullarında yaşanan belirsizlikler göz önünde

bulundurulacak veri toplama sürecinin daha fazla uzamaması için Kadıköy, Üsküdar, Pendik ve Tuzla ilçelerindeki ilkokullara da anket linki dağıtılmıştır. 1 Nisan 2022 tarihine kadar geçen süreçte toplam 438 katılımcıdan dönüş alınarak bu katılımcıların verisi ile analizler gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna dahil edilen katılımcıların yaş, cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, çalışmakta oldukları okul türü ve branşlarına göre dağılımları Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Dâhil Edilen Öğretmenlerin Yaş, Cinsiyet, Kıdem, Eğitim Durumu, Çalışmakta Oldukları Okul Türü ve Branşlarına Göre Dağılımları

Değişken	Gruplar	n	%
<i>Cinsiyet</i>	<i>Kadın</i>	338	77.2
	<i>Erkek</i>	100	22.8
<i>Okul türü</i>	<i>Kamu okulu</i>	355	81.1
	<i>Özel okul</i>	83	18.9
	<i>Ön lisans</i>	15	3.4
<i>Eğitim durumu</i>	<i>Lisans</i>	344	78.5
	<i>Yüksek lisans</i>	76	17.4
	<i>Doktora</i>	3	.7
	<i>Sınıf öğretmeni</i>	319	72.8
<i>Branş</i>	<i>Yabancı dil</i>	39	8.9
	<i>Okul öncesi</i>	26	5.9
	<i>RPD</i>	18	4.1
	<i>Diğer</i>	36	8.2
Değişken	Ortalama (\bar{x})	Minimum	Maksimum
<i>Yaş</i>	41.9	23	63
<i>Mesleki kıdem</i>	18	0	42
<i>Mevcut okuldaki kıdem</i>	7.2	0	29

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışma grubuna dâhil edilen öğretmenlerin 338’i kadın (%77,2), 100’ü erkektir (%22,8). Öğretmenlerin ortalama yaşı (\bar{x}) 41.9 olup yaş aralığı 23 ile 63 arasında değişmektedir. Bu öğretmenlerin 355’i kamu okullarında (%81,1), 83’ü ise özel eğitim kurumlarında (%18,9) görev yapmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (n=344, %78,5) lisans mezunudur. 76 öğretmen yüksek lisansını (%17,4) tamamlamıştır. Öte yandan, sadece 15 öğretmen ön lisans (%3,4) ve 3 öğretmen de doktora (%0,7) mezunudur. Çalışmanın ilkokullarda görev yapan öğretmenlerle yürütülmesi sebebi ile katılımcıların önemli bir kısmı sınıf öğretmeni (n=319, %72,8). Buna ek olarak, 39 yabancı dil öğretmeni (%8,9), 26 okul öncesi öğretmeni (%5,9), 18 rehber öğretmeni (%4,1) ile diğer branşlardan 36 öğretmen (%8,2) çalışma grubunda yer almaktadır. Diğer branşların içinde din kültürü ve ahlak bilgisi (n=7), teknoloji ve tasarım (n=4), görsel sanatlar (n=3), beden eğitimi (n=7), müzik (n=7) ve özel eğitim (n=8) öğretmenleri bulunmaktadır. Öğretmenlerin ortalama mesleki kıdemi (\bar{x}) 18 yıl olup; en deneyimsiz katılımcının 1 yıldan az tecrübeye sahip olduğu, en deneyimlinin ise 42 yıllık öğretmen olduğu ve mesleki kıdemin bu aralıkta değiştiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin mevcut okullarındaki kıdemleri incelediğinde ortalamanın (\bar{x}) 7.2 yıl olduğu ve bunun 0 ile 29 yıl arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre, mevcut okulunda bir yıldan az süredir çalışan öğretmenler varken en uzun süreli çalışan öğretmen 25 yıldır aynı kurumda görev yapmaktadır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Ölçek geliştirme sürecinde izlenecek adımlar; ölçülecek kavramın yapısının ortaya konması, madde havuzu oluşturulması, uzman görüşü alınması ve pilot uygulama ile güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarının tamamlanması şeklinde sıralanmaktadır (Delice ve Ergene, 2015; Güngör, 2016, Karakoç ve Dönmez, 2014). Bu çalışmada uygulanacak deneme formunun hazırlanmasında aşağıda açıklanan ölçek geliştirme aşamaları takip edilmiştir.

2.2.1. Kavramın Özelliklerinin Ortaya Konması

Bu çalışmada ölçülmek istenen kavram sürdürülebilir eğitim liderliğidir. Bu kavramın kuramsal yapısını ortaya koymak üzere ilk aşamada detaylı bir alan yazın taraması yapılmıştır. Her ne kadar sürdürülebilirlik görece eski bir kavram olsa da sürdürülebilir eğitim ve sürdürülebilir eğitim liderliği alan yazında oldukça yeni kavramlardır. Sürdürülebilir eğitim liderliğini kuramsal bir çerçeveye oturtan başlıca araştırmacılar Hargreaves ve Fink (2006a), Davies (2007a) ve Lambert (2012)'tir. Başta bu araştırmacılar olmak üzere, alan yazında kavrama ilişkin tüm yayınlar incelenmiş ve kavramın yapısı Hargreaves ve Fink (2006a) tarafından çizilen kuramsal çerçevede ele alınmıştır. Buna göre, kavramın yapısını birbirinden ayrılması mümkün olmayan yedi bileşenin oluşturduğu görülmüştür: öğrenmelerin derinliği, devamlılık, paydaşları kapsama, sosyal adalet, çeşitlilik, kaynakları akıllıca kullanma becerisi ve geçmişine sahip çıkma.

2.2.2. Madde Havuzunun Oluşturulması

Alan yazın taramasının ardından sürdürülebilir eğitim liderliği kavramına ilişkin algılarını ortaya koymak üzere ilkokullarda görev yapan öğretmenler ve yöneticilerle görüşmeler yapılarak bir nitel araştırma yürütülmüştür (Denkci-Akkaş ve Aksu, 2019). Hem alan yazından elde edilen bilgiler hem de bu çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin görüşleri çerçevesinde ilk aşamada 230 maddeden oluşan genel bir madde havuzu hazırlanmıştır. Bu maddeler araştırmacılar tarafından üç aşamada incelenmiş, ölçülmek istenen kavramı ve yapısını en iyi temsil ettiği düşünülen 53 madde ile yeni bir havuz oluşturulmuştur.

2.2.3. Uzman Görüşü

Geliştirilmesi hedeflenen bir ölçeğin kapsam geçerliliğini sınamak üzere uzman görüşüne sunulması gerekmektedir. Bu aşamada uzmanlar havuzda yer alan maddeleri ölçülmek istenen kavramı temsil düzeyleri, ifadelerin anlaşılabilirliği ve gerekliliği açısından değerlendirmektedirler (Karakoç ve Dönmez, 2014; Şahin ve Öztürk, 2018). İlk aşamada elde edilen 53 maddelik ölçek taslağı bu bağlamda ilkokullarda görev yapan 8 öğretmen ile paylaşılarak görüşleri istenmiştir. Ayrıca, maddeleri anlaşılabilirlik ve netlik açısından değerlendirmeleri ve her bir madde için “uygun”, “uygun değil” ve “düzeltilmeli” seçeneklerinden birini seçerek varsa açıklamak istedikleri görüşlerini yazmaları istenmiştir. Gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra, Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanından iki doçent, tez çalışmasını sürdürülebilir eğitim liderliği konusunda yapan doktoralı bir sınıf öğretmeni olmak üzere toplam üç uzmandan da aynı şekilde görüş istenmiştir. İlgili uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelerin ardından elde edilen maddeler Türk Dili alanında bir profesör tarafından kontrol edilmiş ve gelen dönütler doğrultusunda son düzenlemeler yapılarak ölçeğin nihai deneme formu elde edilmiştir. 53 maddelik 5’li Likert tipi “Sürdürülebilir Eğitim Liderliği Ölçeği” deneme formunda puanlama *tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2) ve hiç katılmıyorum (1)* şeklinde oluşturulmuştur. Uygulama öncesinde, katılımcı öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, eğitim durumu, meslekte ve mevcut okullarındaki kıdemleri, çalışmakta oldukları okul türü ve branşlarına dair bilgi edinmek amacı ile 7 soruluk bir kişisel bilgi formu eklenmiştir.

2.3. Veri Analizi

“Sürdürülebilir Eğitim Liderliği Ölçeği” deneme formu uygulamasından toplanan veriler SPSS 22 programına aktarılmıştır. Kişisel bilgi formu ile elde edilen veriler ile betimsel analizler yapılarak frekans, ortalama, yüzdeler, minimum ve maksimum değerler hesaplanmıştır. Daha sonra deneme formunda yer alan 12 ters maddenin (*Madde 2, Madde 7, Madde 8, Madde 21, Madde 22, Madde 23, Madde 25, Madde 27, Madde 31, Madde 33, Madde 35 ve Madde 46*) kodlamaları değiştirilmiş ve ölçeğin geçerliliğini sınamak üzere açımlayıcı faktör analizi yapılmış, güvenilirlik düzeyini belirlemek amacı ile de Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır.

BULGULAR

Bir veri toplama aracının geçerliliğinin tespit edilmesi; bir yapıyı ölçmek üzere oluşturulan ölçek maddelerin onu ölçüp ölçmediğini göstermek ve ölçülmek istenen yapıya dair bağımsız faktörleri ortaya çıkarmaktır (Büyüköztürk, 2002, s. 478). Ölçek geliştirme çalışmalarında ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek üzere en sık kullanılan yöntem ise faktör analizidir (Seçer, 2015, s. 153). Bu bölümde “Sürdürülebilir Eğitim Liderliği Ölçeği”nin geçerlik çalışması kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizinin (AFA) sonuçları sunulmaktadır.

Açımlayıcı faktör analizinde ölçekte yer alan maddelerin kaç alt grupta kümeleneceğinin tespit edilmesi; yani faktör sayısının belirlenmesi amaçlanır (Koyuncu ve Kılıç, 2019, s. 363; Seçer, 2015, s. 153). Bu nedenle, AFA ilk kez geliştirilen ölçme araçlarının faktör yapısını ortaya koymak üzere sıklıkla kullanılır. AFA için takip edilmesi gereken işlemler şöyle sıralanmaktadır: örneklem büyüklüğünün yeterliliğinin değerlendirilmesi, faktör çıkartma yöntemine karar verilmesi, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testlerinin değerlendirilmesi, yamaç grafiği ve faktör yüklerinin incelenmesi, toplam açıklanan varyans oranlarının değerlendirilmesi, faktör döndürme yöntemine karar verilmesi ve faktörlerin isimlendirilmesi (Koyuncu ve Kılıç, 2019, s. 363). Bu çalışma kapsamında da ilk olarak, AFA için örneklem büyüklüğünün yeterliliğini sorgulamak üzere Bartlett’s ve Kaiser-Meyer-Olkin testleri yapılmıştır. İlgili testlerin sonuçları Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Kaiser Meyer Olkin ve Bartlett Testi sonuçları

Kaiser Meyer Olkin Örneklem Yeterliliği		.944
	<i>Ki-kare değeri</i>	12721.302
Bartlett’s Sphericity Testi	<i>sd</i>	1378
	<i>p</i>	.00*

*p<.01

Tablo 2’den de anlaşılacağı üzere KMO .944, Bartlett’s x^2 değeri ise 12721.302 (p=.00) olarak hesaplanmıştır. Pek çok kaynağa göre, KMO değerinin .60 üzerinde olması örneklem büyüklüğünün yeterli, .80 ve .90 arasında olması iyi, .90 üzerinde olması ise mükemmel olduğu anlamına gelmektedir. Ayrıca, Bartlett’s testinin de p<.01 düzeyinde anlamlı çıkması örneklem büyüklüğünün AFA için uygun olduğunu göstermektedir (Koyuncu ve Kılıç, 2019, s. 363; Mindrila, 2017, s. 9; Seçer, 2015, s. 155-156). Buna göre, bu çalışmada 438 katılımcı öğretmenden oluşan örneklemin mükemmel yakın olduğu ve bu örneklemden elde edilen verilerin AFA için uygun olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

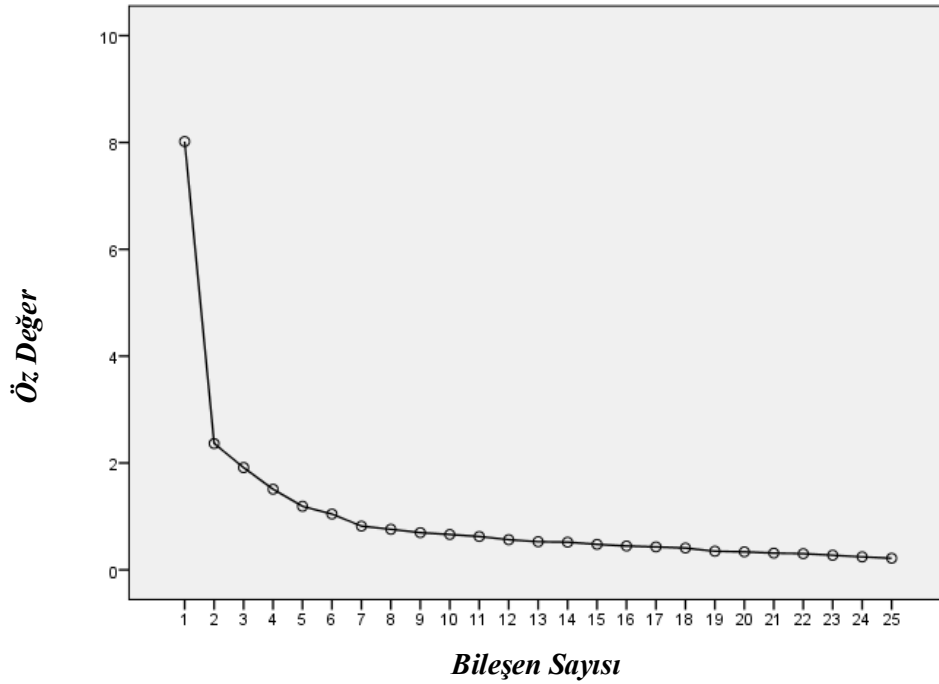
Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla döndürülmüş temel bileşenler tekniğine başvurulmuştur. Her bir madde için en az .30 faktör yüküne sahip olması şartı aranmıştır. Ayrıca, birden fazla faktör altına giren, ancak ilgili faktörlerdeki yük değerleri arasındaki fark .10’un altında kalan binişik maddeler de elenerek analize devam edilmiştir. Buna göre, toplamda 10 döndürme yapılarak 25 madde binişik olduğu, 1 madde ise faktör yükü .30’un altında kaldığı için çıkarılmıştır. Son aşamada 2 madde güvenilirlik değerleri düşük olması nedeniyle çıkarılmıştır. Bu işlemlerin ardından kalan 25 madde ile yapılan son analizde KMO .895, Bartlett’s x^2 değeri ise 4881.218 (p=.00) olarak hesaplanmış ve değerlerin uygun aralıklarda olduğu görülmüştür. AFA sonucunda elde edilen faktör yapısı, özdeğer ve açıklanan varyans değerleri Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3. Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Altı Faktörlü Yapının Özdeğer ve Açıklanan Varyans Değerleri

Faktörler	Öz Değer	Açıklanan Varyans (%)	Toplam Varyans (%)
1	8.018	32.072	32.072

2	2.365	9.459	41.531
3	1.914	7.657	49.189
4	1.510	6.039	55.227
5	1.189	4.758	59.985
6	1.044	4.177	64.162

Tablo 3'ten de anlaşıldığı üzere analize katılan 25 maddenin öz değeri 1'den büyük altı faktör altında toplanmaktadır. Ayrıca, birinci faktör toplam varyansın %32.072'sini, ikinci faktör %9.459'unu, üçüncü faktör %7.657'sini, dördüncü faktör %6.039'unu, beşinci faktör %4.758'ini ve son olarak altıncı faktör %4.177'sini açıklamaktadır. Altı faktörlü yapının açıkladığı toplam varyans ise %64.162 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki faktör sayısına karar verilirken ayrıca aşağıda verilen yamaç-birikinti grafiği de göz önünde bulundurulmuştur.



Şekil 1. Yamaç-Birikinti Grafiği

Şekil 1'de sunulan yamaç-birikinti grafiğine bakıldığında altı kırılma noktası olduğu ve altıncı noktadan sonra grafikte düşmenin yavaşlayarak bir düzleşme gerçekleştiği görülmektedir. Buna göre öz değerler baz alınarak belirlenen altı faktörlü yapı yamaç-birikinti grafiğindeki kırılma noktaları ile de desteklenmektedir. AFA sonuçlarına göre elde edilen madde yük değerleri ve açıklanan varyans miktarları Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Ölçek Maddelerinin Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6
Madde 49	.818					
Madde 50	.753					
Madde 51	.745					
Madde 53	.741					
Madde 47	.694					
Madde 15	.679					
Madde 48	.641					

Madde 24	.596		
Madde 44	.519		
Madde 3	.752		
Madde 5	.746		
Madde 6	.700		
Madde 1	.693		
Madde 16	.611		
Madde 33		.855	
Madde 35		.832	
Madde 34		.638	
Madde 23		.788	
Madde 25		.743	
Madde 22		.733	
Madde 30			.806
Madde 28			.780
Madde 32			.490
Madde 13			.851
Madde 12			.831

Tablo 4'te görüldüğü üzere toplam 6 faktörden oluşan ölçekte faktör yükleri .490 ile .855 arasında değişmektedir. Birinci faktörde 9 madde (49, 50, 51, 53, 47, 15, 48, 24, 44), ikinci faktörde 5 madde (3, 5, 6, 1, 16), üçüncü faktörde 3 madde (33, 35, 34), dördüncü faktörde 3 madde (23, 25, 22), beşinci faktörde 3 madde (38, 28, 32) ve son olarak altıncı faktörde 2 madde (13, 12) olmak üzere ölçekte toplam 25 madde yer almaktadır. Üçüncü alt boyuttaki iki madde ve dördüncü alt boyuttaki üç madde ters puanlanmaktadır. Belirlenen altı faktör, maddeler ve kuramsal çerçeve dikkate alınarak isimlendirilmiştir. İsimlendirilen faktörler ve ilgili ölçek maddeleri Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5. İsimlendirilen Faktörler ve İlgili Ölçek Maddeleri

Faktörler	Maddeler
Faktör 1: Kültür Aktarımı	49. Mezun öğrencilerimiz sık sık okula davet edilir.
	50. Okulumuza yeni kaydolana her bir öğrenci için sistematik bir oryantasyon programı uygulanır.
	51. Okulumuza özgü gelenekselleşmiş törenler, festivaller ve/veya etkinliklerimiz vardır.
	52. Okulumuzu temsil eden sembollerimiz (üniforma, logo vb.) vardır.
	47. Okulumuzun düzenli bir yayını (dergi, gazete vb.) vardır.
	15. Okulumuzda sık sık öğretmenlerin mesleki paylaşımlar yaptıkları etkinlikler (konferans, seminer, atölye çalışmaları vb.) düzenlenir.
	48. Okulumuzda daha önceden çalışmış olan öğretmenler sık sık misafir edilir.
	24. Okulumuz çevredeki diğer okullarla sık sık ortak çalışmalar yapar.

	44. Okulumuzun kıdemli ve yeni öğretmenleri arasında kurum hafızasının aktarılmasına yönelik bir etkileşim vardır.
	3. Okulumuzda eğitim-öğretim süreçlerini geliştirmek amacıyla sınıf içi gözlemler yapılır.
Faktör 2: Derin Öğrenme Hedefleri	5. Okulumuzun sorunlarına çözüm ararken bilimsel çalışmalardan yararlanılır. 6. Okuldaki hedeflerimize zamanla ulaşabileceğimizi biliriz. 1. Okulumuzun ortak hedefi öğrencilerin günlük hayatlarında kullanabilecekleri öğrenmeleri desteklemektir. 16. Okulumuzun tüm paydaşlarının (öğretmen, öğrenci ve veli) üzerinde uzlaştığı ortak hedeflerimiz vardır.
Faktör 3: İnsan Kaynağını Kullanma	33. Okulumuzda öğretmenler aşırı iş yükü karşısında tükenmişlik yaşarlar. * 35. Okul yönetimimiz öğretmenlere pek çok angarya iş yaptırır. * 34. Okulumuzda görev yapan öğretmenler kişisel hayatlarına (dinlenme, hobiler, aile vb. için) yeteri kadar zaman ayırabilirler.
Faktör 4: Sosyal Adalet	23. Nitelikli öğrencileri okulumuza almaya çalışırız. * 25. Çevre okullarda fark yaratan öğretmenlerin bizim okulumuzda görevlendirilmesi istenir. * 22. Okulumuzun başarısını düşürebilecek öğrencilerin mümkün olsa diğer okullara yönlendirilmesini isteriz. *
Faktör 5: Eğitim- Öğretimde Esneklik	30. Okulumuzda öğretmenler gerekli gördüklerinde öğretim programının dışına çıkabilirler. 28. Okulumuzda öğretim programının uygulanmasında esneklik tanınır. 32. Okulumuzda öğretmenlere kullandıkları ders materyalleri konusunda esneklik tanınır.
Faktör 6: Yönetimsel Devamlılık	13. Yeni okul müdürümüzün hangi kriterlere göre atanacağını net bir şekilde biliriz. 12. Okul müdürümüzün ne zaman değişeceğini biliriz.

* Ters maddeler

Tablo 5’te görüldüğü üzere ilk faktör altında toplanan maddeler okulu temsil eden sembollerin veya düzenli bir süreli yayının bulunması, gelenekselleşen etkinlikler yapılması gibi okul kültürünü oluşturan unsurlara değinmekte, ayrıca bu kültürün aktarımını sağlamak üzere eski öğrenci ve çalışanların okula davet edilmesi, öğretmenlerin mesleki paylaşımlar yapması, diğer okullarla ortak çalışmalar yapılması gibi ifadeler içermektedir. Tüm bunlar göz önünde bulundurularak bu faktör “*kültür aktarımı*” şeklinde isimlendirilmiştir. İkinci faktörde yer alan maddelere bakıldığında ise sürdürülebilir eğitim liderliğinin ana unsurlarından olan derin öğrenmelere yönelik ifadeler olduğu görülmektedir. Daha derin öğrenmeler elde etmek üzere sınıf içi gözlemlerin yapılması, bilimsel araştırmalardan faydalanılması, öğrencilerin günlük hayatlarına yansıtabilecekleri ortak öğrenme hedefleri belirlenmesi ve öğrenme sürecinin zamana yayılması gibi ifadeler nedeni ile bu alt boyuta “*derin öğrenme hedefleri*” ismi verilmiştir. Üçüncü alt boyuttaki maddelere bakıldığında ise bir okulun en önemli insan kaynağı olarak öğretmenlere yönelik ifadeler yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin çalışma gücünü sürdürülebilir kılmak üzere tükenmelerine izin verilmemesi, onlara angarya işler yaptırılmaması ve kendilerine ve özel hayatlarına yeterince zaman ayırabilmeleri ile ilgili maddelerin oluşturduğu bu alt boyuta “*insan kaynağını kullanma*” başlığı uygun görülmüştür. Dördüncü alt boyutu oluşturan üç madde dezavantajlı grupların dışlanması anlamına gelen öğretmen ve öğrenci seçimine yönelik ifadelerden oluşmaktadır. Sürdürülebilir eğitimin hedefleri arasında yer alan sosyal adalet olgusu ile ters düşen bu durumdan dolayı ilgili alt boyuta “*sosyal adalet*” ismi verilmiştir. Beşinci alt

boyutta öğretim programı ve ders materyalleri konusunda esneklik sağlanmasına yönelik ifadeler bulunduğundan “*eğitim-öğretimde esneklik*” başlığı uygun bulunmuştur. Altıncı ve son alt faktörde ise okul müdürünün değişim sürecinin şeffaflığına yönelik ifadeler yer aldığından ilgili alt boyuta “*yönetimsel devamlılık*” ismi verilmiştir.

Son olarak hem ölçek genelinin hem de her bir faktörün güvenilirliğini test etmek üzere Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen güvenilirlik değerleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı
Faktör 1: Kültür Aktarımı	.90
Faktör 2: Derin Öğrenme Hedefleri	.84
Faktör 3: İnsan Kaynağını Kullanma	.73
Faktör 4: Sosyal Adalet	.70
Faktör 5: Eğitim-Öğretimde Esneklik	.64
Faktör 6: Yönetimsel Devamlılık	.71
Ölçek Geneli	.85

Tablo 6’da görüldüğü üzere Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı faktör 1 için .90, faktör 2 için .84, faktör 3 için .73, faktör 4 için .70, faktör 5 için .64, faktör 6 için .71 ve ölçeğin geneli için ise .85 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, birinci faktör çok yüksek, diğer faktörler ile ölçeğin geneli ise yüksek güvenilirliğe sahiptir (Kılıç, 2016).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, ilkokullarda öğretmen görüşlerine dayalı olarak yürütülecek araştırmalarda kullanılmak üzere sürdürülebilir eğitim liderliği ile ilgili bir ölçek geliştirilmesini amaçlamaktadır. Bu kapsamda öncelikle kavramın özelliklerini ortaya koymak üzere bir alan yazın taraması yapılmış ve bir madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda revize edilen 53 madde ile Sürdürülebilir Eğitim Liderliği Ölçeği deneme formu hazırlanmış ve ilkokul düzeyinde görev yapan 438 öğretmene uygulanmıştır.

Elde edilen verilerle yapılan AFA sonuçlarına göre, 25 maddenin öz değeri 1’den büyük altı faktör altında toplandığı, altı faktörlü yapının toplam varyansın %64.16’sını açıkladığı görülmüştür. Açıklanan varyans toplam varyansın en az % 50’sini açıklamalıdır (Yaşlıoğlu, 2017, s. 77). Güvenirlik kat sayıları ise alt boyutlar için .90 ile .64 arasında değişmekte olup ölçek geneli için de .85’tir. Kılıç (2016, s. 48), bir ölçek için .60 güvenilirlik kat sayısının kabul edilebilir alt sınır olduğunu ifade ederken, .70 ve üzeri değerlere sahip ölçeklerin ise iyi bir güvenilirlik düzeyine sahip olduğunu belirtmiştir. Buna göre, Sürdürülebilir Eğitim Liderliği Ölçeği’nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Elde edilen ölçeğin alt boyutları ve ölçekte yer alan maddeler değerlendirildiğinde ise sürdürülebilir eğitim liderliğinin kuramsal çerçevesi ile uyumlu olduğu ve son dönemde geliştirilen diğer ölçeklerle benzer bir yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Son beş yıl içerisinde Türkiye bağlamında geliştirilen veya adapte edilen Sürdürülebilir Liderlik ölçeklerinin de genellikle çok faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Mısıdalı-Yangil ve Dil-Şahin (2019), Çayak ve Çetin (2018) ve Dağdeviren-Ertaş ve Özdemir (2021) çalışmalarında uyarladıkları veya geliştirdikleri ölçeklerde dört faktörlü bir yapı elde etmişlerdir. Ancak, Zorlu ve Korkmaz (2020) tarafından akademisyenlerle yürütülen çalışmada uyarlaması yapılan ölçeğin tek boyutlu bir yapısı bulunmaktadır.

İlk olarak, *kültür aktarımı* alt boyutunda korunum ilkesinin yansımaları görülmektedir. Bu ilkeye göre, kurumsal hafızanın korunması ve sürdürülebilir bir gelişme için ondan

yararlanılması beklenir. Öğretmen bilgeliği ve örgütsel hafıza değişim sürecinin doğal bir parçası olarak görülmelidir (Hargreaves ve Fink, 2006; Lambert, 2012). Bu alt boyut kapsamındaki maddeler, okula davet edilen eski öğrenci ve çalışanlar ile öğretmenlerin yaptığı mesleki paylaşımlar aracılığı ile hafızanın ne düzeyde korunduğunu ve gelecek nesillere aktarıldığını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, benzer bir alt boyut alanyazındaki diğer ölçeklerde de karşımıza çıkmaktadır. Mısıdalı-Yangil ve Dil-Şahin (2019) uyarladıkları ölçekte kültür ve insan kaynakları, Çayak ve Çetin (2018) ise kültürel sürdürülebilirlik isimli alt boyutlara yer vermişlerdir.

Derin öğrenme hedefleri alt boyutu ise derinlik ilkesinin izlerini taşımaktadır. Temelde bu ilke, öğrencilerin tıpkı bir bilge gibi öğrenmeyi sevmesini, karmaşık bilgileri kendi yaşamlarında anlamlandırarak seçimlerinde kullanabilmelerini hedefler. Sürdürülebilir eğitim liderliğinin hedeflediği derin öğrenmeler yavaş yavaş ve zamanla gerçekleşir (Davies, 2007b; Hargreaves, 2007). Sınıf içi gözlemlerin yapılması, bilimsel araştırmalardan faydalanılması, öğrencilerin günlük hayatlarına yansıtabilecekleri ortak öğrenme hedefleri belirlenmesi ve öğrenme sürecinin zamana yayılması gibi ifadeler derinlik ilkesinin ne düzeyde gerçekleştirildiğini belirleyen maddeleri oluşturmaktadır. Benzer şekilde, Dağdeviren-Ertaş ve Özdemir (2021) de dört faktörlü ölçeklerinin bir alt boyutuna derin öğrenme ismini vermişlerdir.

İnsan kaynağını kullanma alt boyutu ise beceriklilik ilkesinin bir yansıması olarak ölçekte yer almaktadır. Hiçbir maddi ya da insan kaynağının israf edilememesi için (Srisaen, Somprach ve Junpeng, 2017), gerekirse kısıtlayarak veya yenileyerek kaynakların akıllıca kullanılması hedeflenmektedir (Hargreaves ve Fink, 2006; Hargreaves ve Fink, 2007). Bir okulun en önemli insan kaynağı olarak öğretmenlerin çalışma gücünü sürdürülebilir kılmak üzere tükenmelerine izin verilmemesi, onlara angarya işler yaptırılmaması ve kendilerine ve özel hayatlarına yeterince zaman ayırabilmeleri ile ilgili maddelerin oluşturduğu bu alt boyut tam da bu ilkenin karşılığıdır. Alanyazına bakıldığında, Mısıdalı-Yangil ve Dil-Şahin (2019) tarafından uyarlanan ölçeğin kültür ve insan kaynakları isimli alt boyutunun benzer bir kapsama sahip olduğu görülmektedir. Ek olarak, Dağdeviren-Ertaş ve Özdemir (2021) tarafından geliştirilen ölçeğin insan kaynağının geliştirilmesi şeklinde isimlendirilen alt boyutunda yine benzer bir kapsam görülmektedir.

Sosyal adalet alt boyutu dezavantajlı grupların dışlanması anlamına gelen öğretmen ve öğrenci seçimine yönelik ifadelerden oluşmaktadır. Benzer şekilde, kuramsal çerçevede değinilen adalet ilkesine göre, okulların performanslarına göre sıralanması, buna göre öğrenciler tarafından seçilmesi ya da okulların öğrenci seçmesi, okullar arasında bir rekabet ve yarış oluşması, eğitimin ahlaki değerlerden yoksun bir pazar haline dönüşmesi, başarılı okulların çok başarılı olmayanların yok olması pahasına daha da gelişmesi ve büyümesi sürdürülebilir eğitim için bir tehdit unsurudur (Hargreaves, 2007; Hargreaves ve Fink, 2006; Lambert, 2012). Alanyazındaki diğer ölçeklere bakıldığında etik ve sosyal sorumluluk (Mısıdalı-Yangil ve Dil-Şahin, 2019) ve çevresel-sosyal sorumluluk (Dağdeviren-Ertaş ve Özdemir, 2021) gibi benzer kavramların sürdürülebilir liderlik ölçekleri kapsamında yer aldığı anlaşılmaktadır.

Eğitim-öğretimde esneklik alt boyutu öğretim programı ve ders materyalleri konusundaki esneklik düzeyini ölçmektedir. Buradaki ifadeler de çeşitlilik ilkesi kapsamında değerlendirilebilir. Bu ilke, eğitim politikasının, öğretim müfredatının, ölçme ve değerlendirme sisteminin ya da personelin mesleki gelişiminin standartlaştırılarak tek bir çizgiye uydurulmasını reddederek esneklik tanınmasını hedefler (Hargreaves, 2007; Hargreaves ve Fink, 2007; Harun ve Mom, 2014; Lambert, 2012).

Son olarak, *yönetimsel devamlılık* alt boyutu devamlılık ve kapsayıcılık ilkelerinin bir yansıması olarak ölçekte yer almaktadır. Devamlılık ilkesine göre, eğitim-öğretimi geliştirme faaliyetlerinin devamlılığının sağlanmasında genellikle liderlik rolünü üstlenen okul yöneticilerinin görevlerinin sürekliliği ve zamanı geldiğine görev değişikliğinin şeffaf ve güvenilir bir sözleşmeye bağlı olması son derece önemlidir (Aravena, 2020; Barker, 2006;

Kotter, 1995). Ayrıca, kapsayıcılık ilkesine göre, okul toplumu tüm bileşenleri ile liderliği ve sorumluluğu paylaşarak tüm paydaşların enerjisini yükseltir, korur ve yeniler (Harris, 2006). Benzer şekilde, Çayak ve Çetin (2018) tarafından geliştirilen ölçekte yönetsel sürdürülebilirlik, Dağdeviren-Ertaş ve Özdemir (2021) tarafından geliştirilen ölçekte ise stratejik dağıtım şeklinde isimlendirilen ve benzer bir kapsamı işaret eden alt boyutlar olduğu görülmektedir.

İlkokullarda öğretmen görüşlerine dayalı olarak yürütülecek araştırmalarda kullanılmak üzere sürdürülebilir eğitim liderliği ile ilgili bir ölçek geliştirilmesini amaçlayan bu çalışmanın bulgularına dayanarak bazı öneriler getirilebilir. İlk olarak, Sürdürülebilir Eğitim Liderliği Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik hesaplamalarında Açıklayıcı Faktör Analizi ve Cronbach Alfa güvenilirlik testleri kullanılmıştır. Başka bir çalışmada, geliştirilen ölçeğin farklı ve daha büyük bir örneklem üzerinde doğrulanıp doğrulanmadığı test etmek üzere Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılabilir. Ayrıca, Türk Eğitim Sistemi içinde özellikle sınıf öğretmenleri üzerinde yürütülen çalışmalarla geliştirilen veya uyarlanan diğer Sürdürülebilir Liderlik ölçekleri ile tutarlılıklarını test etmek amacı ile ilişkisel tarama modelinde yeni çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aravena, F. (2020). Principal succession in schools: A literature review (2003–2019). *Educational Management Administration & Leadership*, 1741143220940331.
- Barker, B. (2006). Rethinking leadership and change: A case study in leadership succession and its impact on school transformation. *Cambridge Journal of Education*, 36(2), 277-293.
- Bıçakçı, A. B. (2012). Sürdürülebilirlik yönetiminde halkla ilişkilerin rolü. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(1), 47-56.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 32(32). 470-483.
- Crews, D. E. (2010). Strategies for implementing sustainability: Five leadership challenges. *SAM Advanced Management Journal*, 75(2), 15-21.
- Çayak, S., & Çetin, M. (2018). Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 1561-1582.
- Çetin, M., & Şeyda, B. A. Ş. Kurum kültürünün devam ettirilmesinde sürdürülebilir liderlik. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(44), 8232-8260.
- Dağdeviren-Ertaş, B. (2020). *Sürdürülebilir liderlik ile öğrenen örgüt arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dağdeviren-Ertaş, B., & Özdemir, M. (2021). Okullarda Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği'nin (OSLÖ) geliştirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 851-862.
- Dalati, S., Raudeliūnienė, J., & Davidavičienė, V. (2017). Sustainable leadership, organizational trust on job satisfaction: empirical evidence from higher education institutions in Syria. *Business, Management and Economics Engineering*, 15(1), 14-27.
- Davies, B. (2007a). Developing sustainable leadership. *Management in Education*, 21(3), 4-9.
- Davies, B. (2007b). Sustainable leadership. B. Davies (Ed.) *Developing sustainable leadership* (s. 11-25) içinde. London: Sage.
- Delice, A., & Ergene, Ö. (2015). Investigation of scale development and adaptation studies: An example of mathematics education articles. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*. 3. 60-75.

- Denkci-Akkaş, F., & Aksu, A. (2019). İlkokul bağlamında sürdürülebilir eğitim ve sürdürülebilir liderlik: Öğretmen ve yöneticilerin algıları. M. Başaran. S. Aydın. T. Özbek & M. Erol (Ed.). *6. Yıldız Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde (ss. 2297-2316). İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Matbaası.
- Doghonadze, N. (2016, April). Slow education movement as a student-centered approach. In *6th International Research Conference on Education, Language & Literature* (pp. 65-73).
- Gerard, L., McMillan, J., & D'Annunzio-Green, N. (2017). Conceptualising sustainable leadership. *Industrial and Commercial Training*, *49*(3), 116-126.
- Grooms, L. D., & Reid-Martinez, K. (2011). Sustainable leadership development: a conceptual model of a cross-cultural blended learning program. *International Journal of Leadership Studies*, *6*(3), 412-429.
- Güngör, D. (2016). Psikolojide ölçme araçlarının geliştirilmesi ve uyarlanması kılavuzu. *Türk Psikoloji Yazıları*, *19*(38), 104-112.
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable leadership and development in education: Creating the future, conserving the past. *European Journal of Education*, *42*(2), 223-233.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational Leadership*, *61*(7), 8-13.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). Energizing leadership for sustainability. *Developing Sustainable Leadership*, *1*, 46-64.
- Harris, A. (2006). Leading change in schools in difficulty. *Journal of Educational Change*, *7*(1), 9-18.
- Harun, H. & Mom, S. K. M. (2014). Leadership Development and Sustainable Leadership among Tvet Student. *Journal of Management Policies and Practices*, *2*(2), 27-38.
- Hürmeriç, P., & Bıçakçı, B. (2015). Reflections of sustainability on corporate communications: semiotic analysis of global automotive brands' corporate advertisements. *Global Media Journal: Turkish Edition*, *6*(11), 283-304.
- Karakoç, F. Y., & Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, *13*(40), 39-49.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach's alpha reliability coefficient. *Psychiatry and Behavioral Sciences*, *6*(1), 47-48.
- Kotter, J. P. (1995). Leading change: Why transformation efforts fail. *Harvard Business Review*, *73*(2), 59-67.
- Koyuncu, İ., & Kılıç, A. F. (2019). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanımı: Bir doküman incelemesi. *Eğitim ve Bilim*, *44*(198), 361-388.
- Lambert, S. (2012). The perception and implementation of sustainable Leadership strategies in further education colleges. *Journal of Leadership Education*, *11*(2), 102-119.
- McCann, J. T., & Holt, R. A. (2011). Sustainable leadership: a manufacturing employee perspective. *SAM Advanced Management Journal*, *76*(4), 4-14.
- Mısırdalı-Yangil, F. & Dil-Şahin, M. (2019). Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik analizi. *BMIJ*, *7*(5), 2124-2147.
- Mısırdalı-Yangil, F. (2016). Bilgi toplumunda liderlik: sürdürülebilir liderlik. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *48*, 128-143.

- Milne, M. J., Kearins, K., & Walton, S. (2006). Creating adventures in wonderland: The journey metaphor and environmental sustainability. *Organization*, 13(6), 801-839.
- Mindrila, D. (2017). Exploratory factor analysis: an overview. In D. Mindrila (Ed.). *Exploratory factor analysis: applications in school improvement research*. (pp. 1-26). New York: Nova Science Publishers.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LIREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Šimanskienė, L., & Župerkienė, E. (2014). Sustainable leadership: the new challenge for organizations. *Forum Scientiae Oeconomia*, 2(1), 81-93.
- Srisaen, K., Somprach, K., & Junpeng, P. (2017). Development of sustainable leadership indicators for basic educational school principals in Thailand. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 897-904.
- Şahin, M. G., & Öztürk, N. B. (2018). Eğitim alanında ölçek geliştirme süreci: Bir içerik analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 191-199.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2020). *Sürdürülebilir kalkınma amaçları ve göstergeleri*. Strateji ve Bütçe Başkanlığı Yayınları. <http://www.surdurulebilirkalkinma.gov.tr/wp-content/uploads/2021/02/SKA-ve-Gostergeleri-Kapak-Birlestirilmis.pdf>
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yurdabakan, İ. & Çüm, S. (2017). Davranış bilimlerinde ölçek geliştirme (açıklayıcı faktör analizine dayalı). *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 11(2), 108-126.
- Zorlu, K., & Korkmaz, F. (2020). Sürdürülebilir Liderlik Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Gazi Akademik Bakış*, 13(26), 199-213.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Sustainability is a quite novel concept which became widely known after the publication of Brundtland Report by United Nations in 1987 (Bıçakçı, 2012; Grooms & Reid-Martinez, 2011; Hargreaves & Fink, 2006; Hürmeriç & Bıçakçı, 2015; Mısırdalı-Yangil, 2016). Sustainable education and sustainable leadership are relatively more recent topics in the field. Hargreaves and Fink (2006a), Davies (2007a) and Lambert (2012) are the leading researchers who have been studying the concept in educational contexts. In fact, sustainable leadership was first conceptualized pretty comprehensively by Hargreaves and Fink (2006a) whereas Davies (2007a) and Lambert (2012) created their theoretical frameworks based on this conceptualization (Lambert, 2012, p. 104). It is also important to note that all the above-mentioned frameworks were grounded on the previous educational and leadership research conducted in western countries, the USA and England in particular (Gerard et al., 2017).

Hargreaves and Fink (2006a) conceptualized sustainable education leadership based on seven fundamental principles. *Depth*, as the first one, suggests that education must aim deep learning rather than shallow, mechanic and memorized information for the sake of passing tests. Students must get wiser with what they are learning by making that knowledge a part of their life (Davies, 2007b; Hargreaves, 2007). In addition, deep learning takes time which means schools should focus on slow learning as well (Hargreaves & Fink, 2006). Second, *length*

requires the preservation of the valuable components of the learning environment in order to transfer from one leader to another (Hargreaves, 2007). The key point in this principle is the sustainability of the leadership which can be achieved through a reliable and transparent process for the replacement of school administrators (Aravena, 2020; Barker, 2006; Kotter, 1995). *Breadth* is the third principle which prioritizes creating professional teams within the school community who are interacting and collaborating with each other. Trusting each other, all the stakeholders of the school community would share leadership contributing to the learning processes (Hargreaves & Fink, 2006; Harris, 2006). *Justice* is the fourth principle which totally opposes listing schools based on their performances, letting schools choose their students since this creates competition and injustice for the disadvantaged groups. Sustainable leadership requires a purposeful effort to eliminate the negative effects of a particular school and to be constructive for its neighborhood (Hargreaves, 2007; Hargreaves & Fink, 2006; Lambert, 2012). The fifth principle is *diversity* which rejects any standardization attempt for educational policies, curriculum, testing and evaluation systems or professional development for the staff (Hargreaves, 2007; Hargreaves & Fink, 2007; Harun & Mom, 2014; Lambert, 2012). *Resourcefulness*, as the sixth principle, proposes that resources in a school should not be wasted (Srisaen, Somprach & Junpeng, 2017). This principle should be considered for the sustainability of teachers as the most important human resource in the education system (Hargreaves & Fink, 2007). Finally, *preservation* as the last principle puts the emphasis on the preservation of teacher wisdom and organizational memory to be used in school development processes in the future (Hargreaves & Fink, 2006; Lambert, 2012).

Sustainable leadership has just attracted attention among researchers in Turkish education system. Therefore, there is a sharp increase in the studies on this topic right after 2020. Still, the number of the studies focusing on sustainable leadership is highly limited in the Turkish context (Çayak & Çetin, 2018; Dağdeviren-Ertaş & Özdemir, 2021; Mırsıdalı-Yangil & Dil-Şahin, 2019; Zorlu & Korkmaz, 2020). As a result, there is a need for reliable and valid tools to measure sustainable education leadership for further research in Turkish context regarding this topic. Accordingly, this study aims to develop a valid and reliable tool to determine the level of sustainable education leadership in primary schools in Turkish education system.

Method

Designed as a descriptive study, this research aims to develop a valid and reliable tool to determine the level of sustainable education leadership in primary schools in Turkish education system. A draft form with 230 items was prepared based on a comprehensive literature review on sustainable education and leadership. Then, the form was reduced to 53 items in accordance with the revisions and the feedback from the experts in the field and in the academia. The final draft form was transferred to Google Forms along with a short background questionnaire for piloting. Then, the form was completed by 438 teachers employed at primary schools from eight districts on the Anatolian side of Istanbul. Descriptive statistics like means, frequencies, minimum and maximum values were conducted with the data collected through the background questionnaire. Exploratory Factor Analysis was conducted with the data from the draft form to test the construct validity of the scale whereas the Cronbach Alpha Coefficient values were calculated to check the reliability.

Findings and Discussion

KMO and Bartlett's tests conducted to test the appropriateness of the sample size for the Exploratory Factor Analysis showed that the KMO value was .944 and the Bartlett's χ^2 value was 12721.302 ($p=.00$). Therefore, it is possible to state that the sample with 438 participants was perfectly suitable for EFA. Rotated Component Matrix was utilized in order to test the construct validity of the scale and to reveal the items that measure particular constructs. As a result of the analysis, one item with a factor loading below .30 was not considered. In addition, 25 items which loaded highly on multiple constructs were also excluded from the scale due to

the cross loadings. Finally, two items were omitted since they had very low reliability. A final analysis conducted with the remaining 25 items revealed that the KMO was .895, and the Bartlett's χ^2 value was 4881.218 ($p=.00$). These items were loaded under six factors with an eigenvalue above 1. The first factor explained 32.072% of the total variance whereas it was 9.459% for the second one. When the other scales adopted or developed to measure sustainable leadership in the Turkish context are considered, it is understood that they mostly have a multi-factor construct (Çayak & Çetin, 2018; Dağdeviren-Ertaş & Özdemir, 2021; Mısıdalı-Yangil & Dil-Şahin, 2019) except for one (Zorlu & Korkmaz, 2020). The total variance explained by the third, fourth, fifth and sixth factors was calculated as follows: 7.657%, 6.039%, 4.758% and 4.177%. The factor loadings for the items in this final version varied between .490 and .855. There were 9 items in the first factor whereas the second one consisted of 5 items. The third, fourth and fifth factors included three items while the last sixth factor had two items. Considering the theoretical framework, the factors were named as follow: cultural transfer, deep learning goals, use of human resources, social justice, flexibility in education and administrative sustainability. In a similar vein, the other few scales adopted or developed in the Turkish context have such sub-dimensions as culture and human resources, ethics and social responsibility (Mısıdalı-Yangil & Dil-Şahin, 2019), cultural sustainability, administrative sustainability (Çayak & Çetin, 2018), development of human resources, environmental and social responsibility and strategic distribution (Dağdeviren-Ertaş & Özdemir, 2021). Finally, the reliability values varied from .90 to .64 for the factors whereas it was calculated as .85 for the total scale. Accordingly, it is possible to argue that Sustainable Education Leadership Scale is a valid and reliable tool to be used in research.

RAFT Stratejisi Öğretiminin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Ortaokul Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi

The Effect of RAFT Strategy Teaching on Creative Writing Skills of Secondary School Students with Learning Disabilities

Sıla Doğmaz Tunalı¹

¹Dr. Özel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, İnönü Üniversitesi, Türkiye, sila.dogmaz@inonu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-8040-8409>)

Geliş Tarihi: 04.11.2022

Kabul Tarihi: 20.12.2022

ÖZ

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler bilişsel işlevlerindeki yetersizliklerden dolayı yazılarında yaratıcı fikirler oluşturmada zorlanmaktadır. Bu nedenle, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirebilecekleri ortamlar oluşturmak oldukça önemlidir. Bu araştırma ile özel öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmede RAFT stratejisi öğretiminin etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma, yarı deneysel araştırma yöntemlerinden öntest-sontest tek gruplu desen üzerinden planlanmıştır. Çalışmaya ortaokul 6- 8. sınıf düzeylerinde eğitim gören 9 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler ile RAFT stratejisi kullanımıyla yaratıcı yazma becerilerine yönelik çalışmalar, küçük grup oturumları şeklinde yürütülmüştür. Program 3 hafta süresince haftada 3 saat olmak üzere toplam 9 saatte tamamlanmıştır. Müdahale öncesi ve sonrası öğrencilerden toplanan metinler yaratıcı yazma rubriği ile değerlendirilmiştir. Öğrencilerin metinleri akıcılık, esneklik, özgünlük, zenginleştirme, dış yapı, örgü, kelime sayısı ve cümle sayısı boyutlarında incelenmiştir. Araştırma sonuçları RAFT stratejisi öğretimi öncesi ve sonrası öğrencilerin yaratıcı yazma rubriğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ve bu farklılığın son ölçüm lehine olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin yazılarında en fazla gelişim gösterdiği alanlar zenginleştirme ve örgü ölçütleri iken, öğrencilerin en az gelişim gösterdiği alanlar özgünlük ve dış yapı olarak bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özel öğrenme güçlüğü, yaratıcı yazma, RAFT, strateji öğretimi.

ABSTRACT

Students with learning disabilities have difficulty in forming creative ideas in their writings due to the inadequacies in their cognitive functions. For this reason, it is very important to organise environments where students with learning disabilities can improve their creative writing skills. In this study, the effectiveness of RAFT strategy teaching in improving the creative writing skills of secondary school students with learning disabilities was examined. This study was planned on the pretest-posttest single-group design, which is one of the quasi-experimental research methods. Nine students studying at the 6th - 8th grade levels of secondary school participated in the study. Studies on creative writing skills with students using the RAFT strategy were carried out in small group sessions. The program was completed in a total of 9 hours, 3 hours a week for 3 weeks. The texts collected from the students before and after the intervention were evaluated with a creative writing rubric. The students' texts were analysed in terms of fluency, flexibility, originality, enrichment, grammar, pattern, number of words and number of sentences. The results of the research showed that there was a significant difference between the scores of the students from the creative writing rubric before and after the RAFT strategy teaching, and this difference was in favour of the last measurement. While the areas where the students improved most in their writing were

enrichment and pattern criteria, the areas where the students showed the least improvement were originality and grammar.

Keywords: Learning disability, creative writing, RAFT, strategy teaching.

GİRİŞ

Yazma bireyin bilgisini, temel becerilerini, stratejilerini ve birden çok süreci koordine etme yeteneğini içeren karmaşık bir üstbilişsel aktivitedir (Troia, 2006). Graham (1997), yazma sürecinde, yazma ve yazma konuları hakkında bilgi, metin üretme ve yazma becerileri, katılımcıları coşkuyla yazmaya teşvik etme ve motive etme süreçleri, yazma hedeflerine ulaşmak için stratejiler aracılığıyla düşünceleri ve eylemleri yönlendirme olmak üzere dört temel alanı belirlemiştir. Bereiter ve Scardamalia (1986), belleğin aranma hızı, kısa süreli bellekte depolanan bilgi miktarı, bilginin uzun süreli belleğe yerleştirilme hızı, rekabet halindeki dikkat taleplerinin sayısı ve doğası, yazarın rekabet eden talepler arasında dikkati başka yöne çevirebilmesindeki verimliliği olmak üzere yazma sürecini etkileyen bilişsel faktörleri tanımlamıştır. Nitelikli yazarlar, yazılarında, metin yapısı bilgilerini, fikirlerini geliştirme becerilerini ve yazma sürecini oluşturan bilişsel faktörleri kullanmadaki ustalıklarını tam olarak göstermek isterler. Diğer yandan, daha az yetenekli yazarlar, bir yazı görevini bir konu hakkında bildikleri her şeyi anlatmak için bir fırsat olarak görmektedirler (Bereiter ve Scardamalia, 1986). Metin yapısı bilgisi, yazarların metin oluşturma sırasında yazıların akışını kontrol etmeyi kolaylaştıran bir harita görevi görmektedir. Metin yapı bilgisinin kullanımı, daha tutarlı bir şekilde organize edilmiş bir yazı ile sonuçlanmaktadır. Araştırmacılar, yazılı anlatım bozuklukları olan öğrencilerin, metin yapılarını organize etme yeteneği, büyük harf kullanımı, noktalama işaretleri ve el yazısı becerileri gibi yazma mekaniğindeki temellerde eksiklikler olduğunu belirtmektedir (Graham, 1990; Houck ve Billingsley, 1989).

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler yazı görevlerinde düşük performans göstermekte ve genellikle yazmayı zorlayıcı bir görev olarak algılamaktadır. Hem yazma kalitesi ve niceliği hem de anlatı ve metin yapısına yönelik yapılmış incelemelere göre ÖÖG'li öğrenciler, tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük performans sergilemektedir (Englert, Raphael, Anderson, Anthony ve Stevens, 1991). Morris ve Crump (1982), tipik olarak gelişen akranlarıyla karşılaştırıldığında, ÖÖG'li öğrencilerin yazılarında daha az kelime çeşidi kullandığını, genellikle yazma sürecini erken durdurduklarını, bilindik konular hakkında çoklu olgusal ifadeler üretmekte zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. ÖÖG'li öğrenciler bilgiyi tekrar etme ve konuyla alakasız fikirler üretme eğilimindedir (Thomas, Englert ve Gregg, 1987). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler yazılarında, dinleyicinin ihtiyaçlarına, metnin organizasyonuna, söz sanatına ilişkin hedeflerin geliştirilmesine veya konunun getirdiği kısıtlamalara yeterince dikkat etmemektedir (Graham ve Harris, 2002). Ayrıca, hedef belirleme, uygun içerik üretme, yazılarını düzenleme, ürünlerini değerlendirme ve gözden geçirme gibi üst düzey bilişsel süreçlerde zorluk yaşamaktadırlar. Yazarken çok az planlama yapmakta, gözden geçirmede yetersiz kalmakta ve genellikle öz-düzenleme stratejileri kullanmamaktadırlar (Graham, 1997).

Yazma güçlükleri, genellikle yazma taleplerinin arttığı ve kompozisyon gibi düşündürücü yazıların ihtiyaç haline geldiği dördüncü sınıf düzeyinde fark edilmektedir (Berninger, 2009). ÖÖG'li öğrenciler yaratıcı fikirlere sahip olabilir ancak bunları yazılı olarak aktarmakta sorun yaşayabilirler. Bu öğrencilerin yaşadıkları başlıca güçlükler, planlama, organize etme, öncelik verme, ilgili bilgiyi alma, stratejileri uygulama ve kendi kendini izleme gibi bilişsel işlevlerde yaşanan zorluklardır (Meltzer ve Krishnan, 2007). Yaşlıları ile karşılaştırıldığında, ÖÖG'li öğrencilerin yazılarının kısa ve kötü organize edilmiş, önemli kısımlar eksik, tutarlılıktan yoksun, yazım ve dilbilgisi hataları içerdiği görülmüştür (Harris ve Graham, 2009). ÖÖG'li öğrencilerin daha etkili yazmasına yardımcı olacak öğretim stratejilerine ihtiyaçları vardır. Alanyazındaki çalışmalar, öğretmen yönlendirmeli, kurala dayalı öğretim sağlayan ve yazma öncesi planlama stratejilerini içeren öğretim programlarının ÖÖG'li öğrencilerin yazma becerilerinde etkili

olduğunu göstermektedir (Baker, Gersten ve Graham, 2003; Datchuk ve Kubina, 2013; Garcia ve De Caso, 2004; Graham, Harris ve Larsen, 2001; Saddler, 2006; Saddler, Ellis-Robinson ve Asaro-Saddler, 2018; Troia ve Graham, 2002; Walker, Shippen, Alberto, Houchins ve Cihak, 2005).

ÖÖG’li öğrencilerin çoğu zihinlerinde bir fikri geliştirmekte zorlanmaktadır. Akıllarında ifade edecekleri bir şey olmasına rağmen, fikirlerini ifade etmekte veya yazıya dönüştürmekte zorluk çekerler (Jaben, 1983). Connelly ve arkadaşları (2006), öğrencilerin yazılı olarak en büyük sorununun, düşüncelerini dilbilgisi açısından doğru yazamamaktan korktukları için fikirlerini ve gerçekleri kâğıda dökmemeleri olduğunu iddia etmektedir. Bu durum öğrencileri bir kaygı durumuna sevk etmektedir. Chakraverty ve Gautum (2000), öğrencilerin yaşadığı bir diğer sorunun, yazmanın en önemli gereksinimi olan yazılarında tutarlılığı sağlamak için bilgi veya fikirleri mantıksal olarak düzenlemekte zorlanmaları olduğunu belirtmektedir. ÖÖG’li öğrencilerin yazma sürecinde yaşadıkları güçlükler göz önünde bulundurulduğunda, bu öğrencilerin yazılarını organize edebilme ve yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilecek etkili tekniklerden birisinin RAFT stratejisi olabileceği düşünülmüştür (Parilasanti, Suarnajaya, Marjohan, 2014).

RAFT stratejisi, yazma öğretiminde uygulanabilen ve öğrencilerin yazma yeterliliğini geliştirmek için kullanılabilecek rehberli yazma stratejilerinden biridir. Bu strateji, öğrencilerin bir yazar olarak rollerini, hitap ettikleri kitleyi, çeşitli yazma formatlarını ve hakkında yazdıkları konuyu anlamalarına yardımcı olabilmektedir (Santa,1988). RAFT stratejisi, R (Yazarın Rolü), A (Ürünün yönlendirildiği hedef kitle), F (Oluşturulan ürünün formatı), T (Ürünün konusu) kısaltmasıdır. Bu strateji, öğrencilerin bir konu hakkında düşünmelerine ve bu konudaki anlayışlarını yaratıcı ve ilginç bir şekilde iletmelerine yardımcı olan, öğrencileri düşüncelerini düzenlemeye teşvik eden ve öğrencilerin konuya olan dikkatlerini korumasına yardımcı olan bir yazma deneyimi yoluyla bir konuyu anladıklarını gösterme fırsatı sunmaktadır. RAFT stratejisi basit olmasına rağmen öğrencilere RAFT görevleri üzerinde çalışarak fikir bulduktan sonra yaratıcılıklarına göre ne yapmak istediklerine dair hayal güçlerini keşfetme fırsatı vermektedir (Groenke ve Puckett, 2006). İlaveten, RAFT stratejisi öğrencilerin önceki ve yeni bilgiler arasında ve birbirine bağlı kavramlar arasında bağlantı kurmasına yardımcı olmakta ve konu hakkında derinlemesine düşünmek için bağlam sağlamaktadır (Parilasanti ve diğerleri, 2014). Ayrıca, RAFT stratejisi, öğrencilerin resmi mektup yazarken daha iyi ifadeler kullanmalarına ve verilen yazma istemlerine doğru yanıt vermelerine de yardımcı olmaktadır (Senn, McMurtrie ve Coleman, 2013).

RAFT, yazma için hoş bir ortam oluşturmaktadır. Öğrenciler bu stratejide aktif bir yazma süreci içerisinde yazma becerilerini iyileştirme fırsatı edinmektedir (Nurhidayati, Friantary, Satrisno ve Martina, 2022). RAFT (Rol-seyirci-Biçim-Konu), öğrencilerin bir yazıyı organize etmek için gerekli olan temel öğeleri anlamalarına yardımcı olan bir sistemdir. Fisher ve Frey (2007)’e göre, Rol yazarlara yazma bağlamı vermekte, seyirci belirli ihtiyaçları karşılamak için sözcük ve ayrıntı seçimlerine odaklanmakta, Format herhangi bir öğrencinin ilgi alanı veya öğrenme profili için esnek olunabileceğini ifade etmekte, Konu mesajı oluşturmak için güçlü fiiller kullanarak metni yapılandırmayı açıklamaktadır. RAFT stratejisinin yazma sürecindeki işlevi, öğrencilerin RAFT görevlerini düzenleyerek fikir üretmelerine yardımcı olmaktır. Bu adımda öğrenciler, yazdıkları için Rol, Hedef Kitle, Format ve Konuyu ayrıntılı olarak bağlayarak fikirlerini oluşturmaktadır. Öğrenciler RAFT görevlerini yaptıktan sonra taslağı yazmaya hazır hale gelirler. Başka bir deyişle, RAFT stratejisi, özellikle yazmaya hazırlık aşamasında önemli bir role sahiptir. Alisa ve Rosa (2013), RAFT stratejisinin öğrencileri yaratıcı bir şekilde yazmaya ve bir konuyu çeşitli bakış açılarından belirli bir hedef kitleye çeşitli metin formatlarında düşünmeye teşvik ettiğini belirtmektedir.

Yazma sürecinde RAFT stratejisinin konumu, yazı taslaklarında rol, seyirci, format ve konu kavramlarını birbirine bağlayarak, öğrencilerin zihinlerini açarak fikir üretmelerini sağlamaktır. Dört unsurun birleştirilmesi bağlama göre taslak yazma sürecine yön vermektedir.

Bu sayede yazma süreci kolaylaşır. RAFT stratejisi, aynı zamanda, konunun ve biçimin okuyucularıyla buluşabileceği etkinin farkına varmalarını sağlayarak öğrencileri yazarlığın doğasını anlama hususunda desteklemektedir (Lindawaty ve Sada, 2014). RAFT stratejisinin öğrencilerin yazma sürecini kolaylaştırdığı ve yaratıcılığı uyardığı alanyazındaki çalışmalarda ifade edilmiştir (Alisa ve Rosa, 2013; Groenke ve Puckett, 2006; Hamdani, Rahmadhani ve Kristiawan, 2017; Meredith ve Steele, 2010;). Bu çalışma ile, RAFT stratejisi öğretiminin özel öğrenme gücü olan ortaokul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın amacına bağlı olarak, aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır.

ÖÖG’li öğrencilere RAFT stratejisi öğretimi ile yazma çalışmaları yaptırılması, bu öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinde ve yaratıcı yazmanın alt ölçütlerinde anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?

YÖNTEM

Bu çalışma, yarı deneysel araştırma yöntemlerinden öntest-sontest tek gruplu desen üzerinden planlanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilere RAFT stratejisi öğretimi bağımsız değişken olarak uygulanmıştır. Öğretim öncesi ve sonrası öğrencilerin yazma çalışmaları, yaratıcı yazma değerlendirme rubriği ile değerlendirilmiştir. Bu araştırma deseninde, öğrencilerin ön-test ve son-test puanlarının aritmetik ortalaması arasında anlamlı bir farklılık var ise müdahalenin etkili olduğu kabul edilmektedir (Karasar, 2002).

2.1. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2022- 2023 eğitim öğretim yılında ilköğretim ikinci kademedeki eğitim gören, özel öğrenme gücü tanıması olan 5 tanesi kız ve 4 tanesi erkek olmak üzere toplam 9 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 3 tanesi 6. Sınıf, 3 tanesi 7. Sınıf ve 3 tanesi 8. Sınıf olmak üzere resmi ortaokullarda eğitimlerine devam etmektedir. Öğrencilerin WISC-4 zeka testinden aldıkları zeka puanı ortalaması 97,2 dir. Altıncı sınıfa devam eden öğrencilerden bir tanesinin özel öğrenme gücü tanımasına ek olarak dikkat dağınıklığı ve hiperaktivite bozukluğu bulunmaktadır. Diğer öğrencilerin herhangi bir ek tanıması bulunmamaktadır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerden zamanda yolculuk ve süper kahramanlar konuları ile ilgili birer yazı yazmaları istenmiştir. Yazılarında kullanacakları formatlar açısından herhangi bir sınırlama getirilmemiştir. Öğrencilerin yazdıkları metinler Duman Yegen (2019) tarafından geliştirilen “yaratıcı yazma rubriği” ile değerlendirilmiştir.

2.2.1. Yaratıcı Yazma Rubriği

Yaratıcı yazma rubriği, öğrencilerin yazılarındaki yaratıcılık düzeyini belirlemek için geliştirilmiş olan analitik bir puanlama anahtarıdır. Puanlama anahtarı, akıcılık, esneklik, özgünlük, zenginleştirme, dış yapı (yazım ve noktalama kurallarına uygunluğu) ve metin örgüsü olmak üzere 6 ölçütten oluşmaktadır. Ölçüt maddeleri, nitelikli (3 puan), geliştirilmeli (2 puan) ve zayıf (1 puan) şeklinde puanlanmaktadır.

2.3. Eğitim Programının Uygulanması ve Veri Toplama Süreci

ÖÖG’li öğrencilerden yazılı metinler toplanmadan önce ortaokul altıncı sınıfta öğrenim göre 3 tipik gelişim gösteren öğrenciden zamanda yolculuk konusu ile ilgili bir yazı yazmaları istenmiştir. Öğrenciler yazılarını ortalama yirmi dakikada tamamlamıştır. ÖÖG’li öğrencilere metinlerini yazmaları için izin verilecek süreye, ön çalışmada tipik gelişim gösteren akranlarının kullandıkları süre göz önünde bulundurularak karar verilmiştir. Bu hususta bir özel eğitim uzmanından ve bir özel eğitim öğretmeninden görüş alınmıştır.

Öğretim programı öncesi öğrencilerden zamandan yolculuk ve süper kahramanlar konulu yazıları toplanmıştır. Her bir konu hakkında yazılarını tamamlamaları için öğrencilere otuz dakika süre verilmiştir. ÖÖĞ'li öğrenciler sınıf düzeylerine göre üç gruba ayrılmıştır. Müdahale oturumları, her bir grup için 3 hafta süresince, haftada 3 saat toplam 9 saat olmak üzere küçük grup oturumları şeklinde yürütülmüştür. Müdahale programı tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. RAFT Stratejisi Öğretim Programı.

Oturumlar	Haftalar	Süre	Grup 1	Grup 2	Grup 3
• RAFT örnekleri	1. hafta	1 saat	3 öğrenci	3 öğrenci	3 öğrenci
• RAFT stratejisi nedir?		1 saat	3 öğrenci	3 öğrenci	3 öğrenci
• Dört temel element		1 saat	3 öğrenci	3 öğrenci	3 öğrenci
• En büyük hayalim Üç sihirli dilek	2. hafta	1 saat	3 öğrenci	3 öğrenci	3 öğrenci
• Uzayda yaşamak Okyanuslar altında yaşam		1 saat	3 öğrenci	3 öğrenci	3 öğrenci
• Harry Potter		1 saat	3 öğrenci	3 öğrenci	3 öğrenci
• Bir çizgi film karakteri olsam...	3. hafta	1 saat	3 öğrenci	3 öğrenci	3 öğrenci
• Bir masal karakteri olsam...		1 saat	3 öğrenci	3 öğrenci	3 öğrenci
• Küçük kara balığın maceraları					
Küçük meşe palamudu					
Bilgisayar oyunları					
Robot tasarımları		1 saat	3 öğrenci	3 öğrenci	3 öğrenci

RAFT stratejisinin yazma sürecindeki işlevi, öğrencilerin RAFT görevlerini düzenleyerek fikir üretmelerine yardımcı olmaktır. Bu adımda öğrenciler, yazdıkları için Rol, Hedef Kitle, Format ve Konuyu ayrıntılı olarak bağlayarak fikirlerini oluşturmaktadır. Öğrenciler RAFT görevlerini yaptıktan sonra taslağı yazmaya hazır hale gelirler. Başka bir deyişle, RAFT stratejisi, özellikle yazmaya hazırlık aşamasında önemli bir role sahiptir. RAFT, öğrencilerin yazar olarak rollerini, izleyicilerini, çalışmalarının biçimini ve beklenen içeriği anlamalarını sağlayan bir sistemdir. Bu temel bileşenler her yazı görevinde bulunur.

R: Bir yazarın rolü: sen kimsin? bir pilot, Agatha Christie, bir balıkçı, bir beyin hücresi, bir kimya formülü?

A: Seyirci (Hedef kitle): Bu kime yazılmış? bir kuş, bir topluluk, bir arkadaş?

F: Format: hangi form kullanılacak? bir mektup, konuşma, ölüm ilanı, konuşma, not, dergi?

T: Konu + güçlü fiil: Bir hırsız eşyalarınızı geri vermeye ikna edin; yeni bir pozisyon talep edin, ormandaki ağaçların kesilmesinin durdurulmasını talep edin, şeklinde bileşenler ifade edilebilir.

RAFT stratejisi, rol belirleme aşamasını anlatan örnek, tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. RAFT Stratejisi Rol Tanımlama – Su Elementi.

Kişilik- Ben kimim? Benim bazı karakteristik özelliklerim nelerdir?	Tavır- Ne hissediyorum? Benim inançlarım, düşüncelerim, fikirlerim nelerdir?	Bilgi- Yazımda neler paylaşmalıyım?
--	---	--

Ben suyum. Dünyadaki dört temel elementten birisiyim.	Hislerim çok şeffaftır. İçim dışım birdir benim.	Suyun yaşam için önemi. Yeryüzündeki su kaynakları.
Reksiz olmama rağmen, denizler gibi çoğu su kaynağı mavi görünür.	Bitkilere, hayvanlara can verdiğim için kendimle gurur duyarım.	Su canlıları.
Şekilsizim, bulunduğum kabın şeklini alırım.	Balıkların, yengeçlerin, yunusların eviyim. Onlara yuva vermek beni mutlu eder.	Su kirliliği. Evime su nasıl ulaşıyor?
Bazen yağmur ile gökyüzünden inirim bazen yer altına kazılan bir delikten yukarı çıkarım.	Asit yağmurları keşke olmasa diye düşünüyorum. Üstümü başımı pisletiyor gökten gelen tüm kirlilik.	Su elementinin diğer elementler ile arası nasıldır?

Müdahale programının İlk haftası öğrencilere RAFT stratejisi ve metin türleri tanıtılmıştır. Öyküleyici bir metnin ve bilgilendirici bir metnin yapısında bulunması gereken unsurlar ve metin türleri arasındaki farklılıklar açıklanmıştır. Daha sonraki haftalar seçilen konulara yönelik RAFT stratejisinin kullanımı ile yazılı ürünler oluşturulmuştur. Her bir müdahale oturumun başında öğrencilerin dikkatini çekecek konular konuşulmuş veya araştırmacı tarafından kısa bir hikâyeye okunmuştur. Öğrencilerin dikkatlerinin toplandığından emin olduktan sonra yazı çalışmalarına geçilmiştir. Oturumlarda, çeşitli çıkartmalar, etiketler, renkli kağıtlar ve renkli kalemler gibi malzemeler öğrencilere sunulmuştur. Öğrenciler, yaratıcı dili kullanarak daha ayrıntılı ve daha uzun metinler oluşturmaları hususunda müdahale oturumları süresince teşvik edilmiştir. Yazılarının formatı konusunda öğrenciler serbest bırakılmıştır (gazete köşe yazısı, günlük, öykü/masal vb.). Müdahale sürecinde öğrencilerin genellikle öyküleyici metin türünü tercih ettikleri görülmüştür. Programın üçüncü haftasında, öğrencilerin metinlerinde zaman ve mekan belirttikleri, metinde yer alan yan karakterleri tanımladıkları ve olay zincirine dahil ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin yazıları oluştururken zorlandıkları aşamaların listeleri oluşturulmuş ve öğrenciler ihtiyaç duydukları alanlarda desteklenmiştir. Öğrenciler, yazılarındaki olaylar dizisini başlatacak olan başlangıç olayına dair fikirlerini toparlamakta, açıklamak istedikleri durumu ifade edecek doğru sözcükleri hatırlamakta ve aynı fikirleri yineleyerek tekrara düşme durumlarında sıklıkla yardıma ihtiyaç duymuşlardır. Öğrenciler müdahale programı süresince derslere tam katılım ile devam etmiştir. Müdahale programı tamamlandıktan sonraki hafta öğrencilerden, zamanda yolculuk ve süper kahramanlar konularına yönelik yazı yazmaları istenmiştir. Müdahale programı öncesi ve sonrası öğrencilerden toplanan metinler yaratıcı yazma rubriği ile değerlendirilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Öğrencilerden müdahale programı öncesi ve sonrası toplanan yazılar yaratıcı yazma rubriği ile araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından puanlanmıştır. Analiz güvenilirliğinin sağlanması için araştırmacıların görüşlerinin uyum yüzdesine bakılmıştır. Bu amaçla çalışmayı yürüten araştırmacı ve bir özel eğitim uzmanı tarafından verilen puanlar için Güvenirlilik=Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı x 100 formülü uygulanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Puanlayıcılar arası uyum yüzdesi zamanda yolculuk metinleri için .84, süper kahramanlar konulu metinler için uyum yüzdesi .87 olarak hesaplanmıştır. Uyum yüzdesinin %70 ve üzerinde hesaplanması puanlayıcılar arasında güvenirliliğin sağlandığını göstermektedir.

BULGULAR

ÖÖG’li öğrencilerden müdahale öncesi ve sonrası toplanan metinlerin analizi sonucu elde edilen bulgular sunulmaktadır. Öğrencilerin müdahale öncesi zamanda yolculuk konusuna yönelik yazdıkları metinlerin yaratıcı yazma rubriği ile değerlendirilmesi sonucu elde edilen bulgular tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Zamanda Yolculuk Konulu Metinlerin Yaratıcı Yazma Rubriği Ön Değerlendirme Bulguları.

Öğrenciler	Akıcılık	Esneklik	Özgünlük	Zenginleştirme	Dış yapı	Örgü	Ortalama puan	Cümle sayısı	Kelime sayısı
Q1	1	1	1	1	1	2	1,33	4	19
Q2	1	1	2	1	1	1	1,17	6	26
Q3	2	2	2	1	2	1	1,67	11	67
Q4	2	2	1	2	1	2	1,67	6	43
Q5	2	1	2	1	2	1	1,50	5	36
Q6	1	1	1	1	1	1	1,00	4	17
Q7	2	2	1	1	1	1	1,33	5	26
Q8	3	2	3	2	2	2	2,33	13	82
Q9	1	1	2	1	1	1	1,17	4	21
Ölçüt ortalaması	1,67	1,44	1,67	1,22	1,33	1,33	1,46	6,44	39,8

Tablo 3’de yer alan bulgulara göre ÖÖG’li öğrencilerin yaratıcı yazma rubriğinden aldıkları puanlar incelendiğinde, öğrencilerin en düşük puan aldığı ölçüt alanlarının sırası ile zenginleştirme ($\bar{x} = 1,22$), yazım ve noktalama kurallarını içeren dış yapı ($\bar{x} = 1,33$) ve metin örgüsü ($\bar{x} = 1,33$) olduğu görülmüştür. Öğrencilerin metinleri akıcılık yönünden değerlendirildiğinde dört tanesinin yazısında fikir yazmayı denediği ancak devamını getiremediği, dört tanesinin bir fikir oluşturamadığı, sadece bir öğrencinin bir fikir belirttiği görülmüştür. Öğrencilerin genelinde özgün fikirler oluşturamadığı veya özgün fikirler ortaya koymakta yetersiz kaldığı, sadece bir öğrencinin metninde özgün bir fikre yer verdiği tespit edilmiştir. Esneklik ölçütü değerlendirildiğinde öğrencilerin çoğunluğunun metinlerinde farklı fikirlere yer vermediği diğer kısmının ise farklı fikirler ortaya koymaya çalıştıkları ancak başarılı olmadıkları görülmüştür. Öğrencilerin kullandıkları ortalama kelime sayısı $\bar{x} = 39,8$ ve cümle sayısı $\bar{x} = 6,44$ olarak tespit edilmiştir. ÖÖG’li öğrencilerin yaratıcı yazma rubriğinden aldıkları puan ortalamalarına göre bu öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri yönünden zayıf bir performans sergiledikleri bulunmuştur.

Öğrencilerin müdahale öncesi süper kahramanlar konusuna yönelik yazdıkları metinlerin yaratıcı yazma rubriği ile değerlendirilmesi sonucu elde edilen bulgular tablo 4’de sunulmuştur.

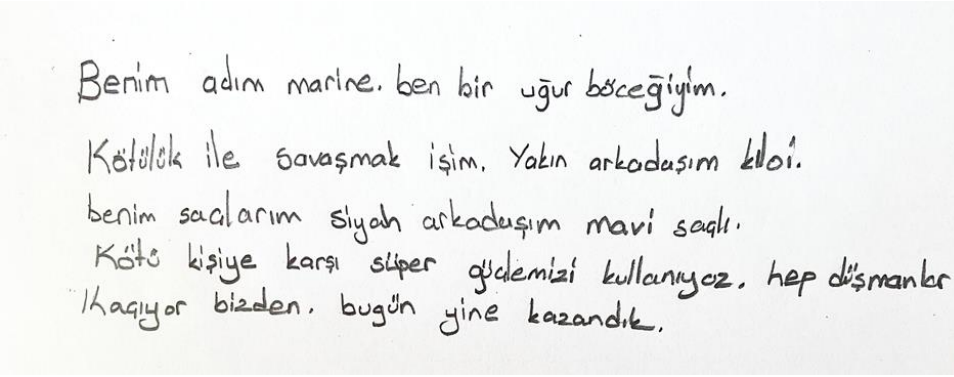
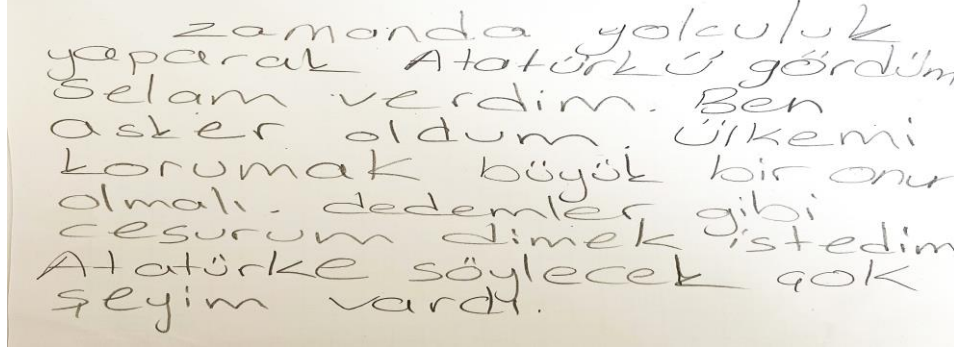
Tablo 4. Süper Kahramanlar Konulu Metinlerin Yaratıcı Yazma Rubriği Ön Değerlendirme Bulguları.

Öğrenciler	Akıcılık	Esneklik	Özgünlük	Zenginleştirme	Dış yapı	Örgü	Ortalama puan	Cümle sayısı	Kelime sayısı
Q1	2	1	2	2	2	2	1,83	7	36
Q2	1	1	1	1	1	2	1,17	5	29
Q3	2	1	1	1	1	1	1,17	8	33
Q4	3	3	2	2	2	1	2,17	9	39
Q5	2	2	2	1	1	2	1,67	7	35
Q6	1	1	1	1	1	1	1,00	4	18
Q7	2	2	2	2	2	2	2,00	8	41
Q8	3	3	2	2	2	3	2,50	12	65
Q9	1	1	1	1	1	1	1,00	3	11
Ölçüt ortalaması	1,89	1,67	1,56	1,44	1,44	1,67	1,61	7,00	34,1

Tablo 4’te yer alan bulgulara göre ÖÖG’li öğrencilerin yaratıcı yazma rubriğinden aldıkları puanlar incelendiğinde, öğrencilerin en düşük puan aldığı ölçüt alanlarının sırası ile zenginleştirme ($\bar{x} = 1,44$), yazım ve noktalama kurallarını içeren dış yapı ($\bar{x} = 1,44$) ve özgünlük ($\bar{x} = 1,56$) olduğu görülmüştür. Öğrencilerden iki tanesinin metinlerde en az bir fikir belirttiği, dört öğrencinin fikir oluşturmaya çalıştığı ama yeterli olmadığı, üç öğrencinin ise metinlerde bir ana fikir belirtmediği tespit edilmiştir. Esneklik ölçütü değerlendirildiğinde, beş öğrencinin metinlerde farklı fikirlere yer vermediği, iki öğrencinin farklı fikirlere yer vermeye çalıştığı ancak tam olarak anlatamadıkları ve iki öğrencinin ise farklı fikirler oluşturmayı başardığı görülmüştür. Metin örgüsüne bakıldığında ise sadece bir öğrencinin yazı türüne uygun örgü oluşturduğu diğer

öğrencilerin yarısının kısmen örgü oluşturduğu, yarısının ise yazılan türe uygun örgü yapamadığı, okuyucuların düşünce dizisini izlemekte zorluk çektiği bulunmuştur. Öğrencilerin kullandıkları ortalama kelime sayısı $\bar{x}=34,1$ ve cümle sayısı $\bar{x}=7,00$ olarak tespit edilmiştir. ÖÖG’li öğrencilerin yaratıcı yazma rubriğinden aldıkları puan ortalamalarına göre bu öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri yönünden düşük bir performans gösterdikleri bulunmuştur.

Öğrencilerin ön ölçümlerde zamanda yolculuk ve süper kahramanlar konusuna yönelik yazdıkları metinlerden örnekler şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. ÖÖG’li Öğrencilerin Müdahale Öncesi Yazdıkları Metinler.

ÖÖG’li öğrencilerin müdahale öncesi yazdıkları metinlerde, konuya uygun bir ana fikir oluşturmakta, ana fikri yan fikirler ile esnetmekte ve fikirleri açıklarken ayrıntıya inme aşamasında yetersiz kaldıkları görülmüştür. Öğrencilerin oluşturdukları ilk fikirler yaratıcılıktan uzak ve sıradan durumları içermektedir. Metinlerinde pek çok yazım ve noktalama hataları bulunmuştur. Bir metinde olması gereken başlık, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine hitaben yazılması gereken temel ifadeler müdahale öncesi yazılarında genellikle yer vermemişlerdir. Öğrencilerin metinlerinde kullandıkları cümle ve sözcük sayısı ile kelime çeşitliliğinin zayıf olduğu görülmüştür. Öğrencilerin müdahale öncesi yazdıkları metinlerin yaratıcı yazma yönünde zayıf olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin, RAFT stratejisi öğretimi sonrası zamanda yolculuk konusuna yönelik yazdıkları metinlerin yaratıcı yazma rubriği ile değerlendirilmesi sonucu elde edilen bulgular tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Zamanda Yolculuk Konulu Metinlerin Yaratıcı Yazma Rubriği Son Değerlendirme Bulguları.

Öğrenciler	Akıcılık	Esneklik	Özgünlük	Zenginleştirme	Dış yapı	Örgü	Ortalama puan	Cümle sayısı	Kelime sayısı
Q1	3	2	3	3	2	3	2,67	19	101
Q2	3	2	3	2	2	3	2,50	17	96
Q3	2	2	1	2	2	2	1,83	13	64

Q4	3	3	2	3	3	3	2,83	20	108
Q5	3	3	3	3	2	3	2,83	21	113
Q6	2	2	2	3	1	2	2,00	14	91
Q7	3	3	3	3	3	3	3,00	21	103
Q8	3	3	3	3	2	3	2,83	18	95
Q9	2	2	2	1	1	2	1,67	12	62
Ölçüt ortalaması	2,67	2,44	2,44	2,56	2,00	2,67	2,15	17,2	92,6

Tablo 5’de ÖÖG’li öğrencilerin yaratıcı yazma rubriğiyle zamanda yolculuk konulu metinlerinin değerlendirilmesinden aldıkları puanlar verilmiştir. Altı öğrencinin metinlerinde birçok bağlantılı fikre yer vererek akıcılık kriterlerini sağladığı, üç öğrencinin ise oluşturduğu fikirleri arasında bir kopukluk olduğu ve sürekliliği sağlayamadığı görülmüştür. Esneklik ölçütünde, dört öğrencinin metinlerini çeşitli fikirler ile güçlendirdiği, beş öğrencinin ise oluşturmaya çalıştığı fikirleri yeterince açıklayamadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin beş tanesi metinlerinde özgün bir fikre yer vermiştir. Üç öğrenci özgün bir fikir oluşturmakta yetersiz kalırken bir öğrenci metninde özgün bir fikre yer vermemiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun metinlerindeki fikri ayrıntıya inerek açıkladığı, düşüncelerini zenginleştirdiği bulunmuştur. İki öğrencinin detaylı düşünmesine rağmen ayrıntıları açıklamadığı, bir öğrencinin ise yazısında ayrıntılara hiç inmediği görülmüştür. Dış yapı ölçütünden öğrencilerin aldıkları puanlara göre, öğrencilerin çoğunluğu yazım kurallarına kısmen uymuş ve noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanmakta yetersiz kalmıştır. İki öğrencinin metinlerde çok fazla yazım ve noktalama yanlışı tespit edilirken iki öğrencinin yazım ve noktalama kurallarına genellikle uyduğu tespit edilmiştir. Altı öğrencinin yazdıkları metinlerde, başlık, giriş, gelişme ve sonuç bölümleri bulunurken üç öğrencinin metin örgüsüne kısmen uygun bir yapı oluşturduğu görülmüştür. Öğrencilerin kullandıkları ortalama kelime sayısı $\bar{x} = 92,6$ ve cümle sayısı $\bar{x} = 17,2$ olarak tespit edilmiştir. ÖÖG’li öğrencilerin yaratıcı yazma rubriğinden aldıkları puan ortalamalarına göre bu öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri yönünden orta düzeyde bir performans gösterdikleri bulunmuştur.

Öğrencilerin, RAFT stratejisi öğretimi sonrası süper kahramanlar konusuna yönelik yazdıkları metinlerin yaratıcı yazma rubriği ile değerlendirilmesi sonucu elde edilen bulgular tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Süper Kahramanlar Konulu Metinlerin Yaratıcı Yazma Rubriği Son Değerlendirme Bulguları

Öğrenciler	Akıcılık	Esneklik	Özgünlük	Zenginleştirme	Dış yapı	Örgütü	Ortalama puan	Cümle sayısı	Kelime sayısı
Q1	3	3	2	3	2	3	2,67	15	90
Q2	3	2	3	2	2	3	2,50	17	91
Q3	2	2	1	2	2	2	1,83	13	86
Q4	3	3	2	3	3	3	2,83	20	97
Q5	3	2	2	3	2	3	2,50	15	88
Q6	2	2	2	2	1	2	1,83	16	81
Q7	3	3	2	3	3	3	2,83	21	104
Q8	3	3	3	3	2	3	2,83	21	101
Q9	3	2	1	1	1	2	1,67	15	74
Ölçüt ortalaması	2,78	2,44	2,00	2,44	2,00	2,67	2,39	17	90,2

Tablo 6’da ÖÖG’li öğrencilerin yaratıcı yazma rubriğiyle süper kahramanlar konulu metinlerinin değerlendirilmesinden aldıkları puanlar verilmiştir. Öğrencilerin yedi tanesinin metinlerde ana fikri oluşturduğu ve fikrin devamını farklı cümleler ile getirdiği görülmüştür. İki öğrenci ise metinlerinde oluşturmak istedikleri fikri tam anlamıyla açıklayamadıkları için akıcılığı sağlayamamıştır. Esneklik boyutunda, dört öğrenci fikirlerini farklı açılardan yaklaşımlarda ifade ederken beş öğrenci fikirlerine alternatif oluşturamayıp kalıp yargıların dışına çıkamadığı

görülmüştür. Öğrencilerin genelinin özgün fikir oluşturmakta yetersiz kaldığı, iki öğrencinin alışılmış dışında orijinal fikirler yazdıkları tespit edilmiştir. Zenginleştirme boyutunda öğrencilerin beş tanesinin kullandıkları ifadeleri ayrıntılar ile genişlettikleri ve konu hakkında derinlemesine bilgi verdikleri görülmüştür. Diğer öğrencilerin fikirlerini genişletmekte yetersiz kaldığı veya ayrıntıları ile konu ile doğru bağdaştıramadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin birçoğunun metinlerinin dış yapısını oluşturan yazım ve noktalama kuralları boyutunda güçlük yaşadığı sadece iki öğrencinin bu boyutta nitelikli bir yapı oluşturduğu görülmüştür. Öğrencilerin genelinin iyi bir metin örgüsü oluşturduğu üç öğrencinin metin örgüsü içindeki aşamalarda eksiklikler olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin kullandıkları ortalama kelime sayısı $\bar{x} = 90,2$ ve cümle sayısı $\bar{x} = 17$ olarak tespit edilmiştir. ÖÖG'li öğrencilerin yaratıcı yazma rubriğinden aldıkları puan ortalamalarına göre bu öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri yönünden orta düzeyde bir performans gösterdikleri bulunmuştur.

Öğrencilerin son ölçümlerde zamanda yolculuk ve süper kahramanlar konusuna yönelik yazdıkları metinlerden örnekler şekil 2'de sunulmuştur.

Kurbaga Adam
Süper kahramanları her zaman süllü canlılardan yepiyorlar. Bir süper kahraman güzel olmak zorunda değil. Önemli olan süper güçleridir. Kurbaga adam hem karada hem suda yaşayabilir. Süper gücü esnekliği ve hızlı olmasıdır. Kurbaga adam son model ayakkabısı ile çok hızlıdır. Büyük düşmanı maskeli yılan yine geldi. Ormandaki tüm hayvanlar korkuyor ondan. Kurbaga adam maskeli yılanı bir ağaca bağladı. Maskeli yılan kurbaga adam ile anlaşma yaptı. O günden sonra yılan ormanı terk etti. Kurbaga adam düşmanlarla savaşmak için her zaman hazırdır. Koronik güçler asla tamamen bitmez.

Dinazorlara Ziyaret
Zamanda yolculuk makinasına bindim. Milyonlarca yıl geriye gittim. Büyük kuşlar, ağaçlar, dinazorlar geziniyordu. Dinazorların boyu bir evin üçüncü katı gibiydi. Ot yiyen bir dinazora sezsizce yaldastım. Her zaman yanımda taşıdığım şekerleri uzattım. Dinazor önce kokladı sonra yaladı. Tadımı sevmişe benziyordu. Sonra beni sırtına aldı. Ormanın içinde gezintiye çıktık. Ab binmekten daha rahat gibi geldi. Dinazordan inince ilk insanların yaşadığı mağaralara gittim. Duvarlarda resim vardı. İzeride aslan postu, fil dişi ve marmut boyunu vardı. Burada yaşayan insan ile tanışmayı çok istedim ancak zaman makinasının sesini duydum. Geri dönme zamanı gelmişti. Zaman makinası evime geri getirdi.

Şekil 2. ÖÖG'li Öğrencilerin Müdahale Sonrası Yazdıkları Metinler.

Öğrencilerin müdahale sonrası metinlerinde geçen ana karaktere dair daha fazla özellik tanımladıkları, mekan ve zamanı betimlerken ayrıntı verdikleri, cümleler arasındaki anlamsal

kopuklukların azaldığı görülmüştür. Öğrencilerin müdahale sonrası yazdıkları metinlerin yaratıcı yazma yönünden ilerleme gösterdiği ve öğrencilerin kurdukları cümle sayılarında artış olduğu görülmüştür.

ÖÖG’li öğrencilerin müdahale öncesi ve sonrası yazdıkları zamanda yolculuk konulu metinlerin yaratıcı yazma rubriği ile değerlendirilmesi sonucu aldıkları puanların karşılaştırılmasına yönelik bulgular tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Zamanda Yolculuk Konulu Yazdıkları Metinlerden Elde Edilen Verilerin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analizi.

Deney Grubu		<i>n</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Yaratıcı yazma	Negatif Sıra	0	.00	.00	-2,670	.008
	Pozitif Sıra	9	5,00	45,00		

$p < .05$

Analiz sonuçları incelendiğinde, ÖÖG’li öğrencilerin yaratıcı yazma rubriği ile değerlendirilen zamanda yolculuk konulu metinlerinin ön ölçüm ve son ölçüm puanları arasında ($Z = -2,670$, $p = .008 < .05$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu bulgu doğrultusunda, öğrencilerin müdahale sonrası yaratıcı yazma becerilerinin anlamlı düzeyde yükseldiği görülmektedir.

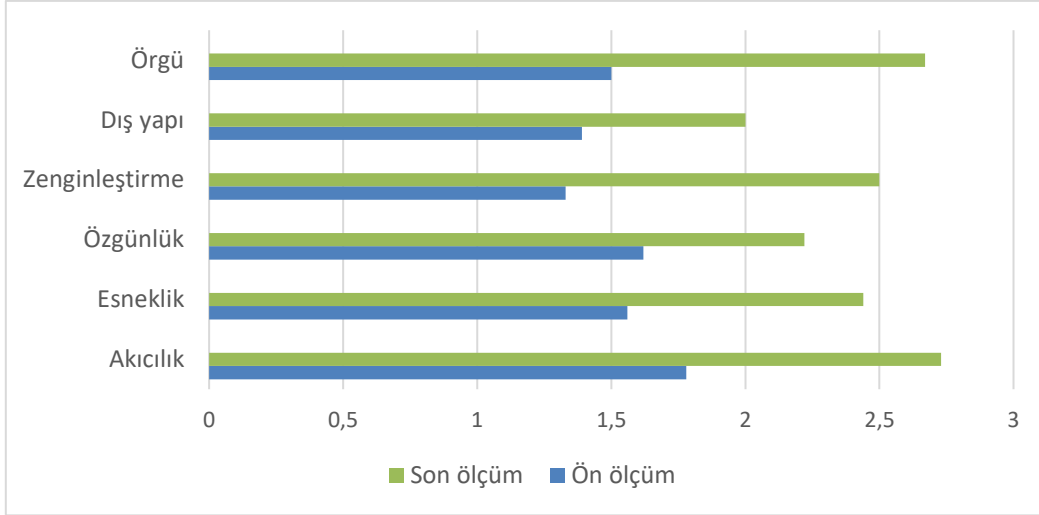
ÖÖG’li öğrencilerin müdahale öncesi ve sonrası yazdıkları zamanda yolculuk konulu metinlerin yaratıcı yazma rubriği ile değerlendirilmesi sonucu aldıkları puanların karşılaştırılmasına yönelik bulgular tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Süper Kahramanlar Konulu Yazdıkları Metinlerden Elde Edilen Verilerin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analizi.

Deney Grubu		<i>n</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Yaratıcı yazma	Negatif Sıra	0	.00	.00	-2,694	.007
	Pozitif Sıra	9	5,00	45,00		

$p < .05$

Analiz sonuçları incelendiğinde, ÖÖG’li öğrencilerin yaratıcı yazma rubriği ile değerlendirilen süper kahramanlar konulu metinlerinin ön ölçüm ve son ölçüm puanları arasında ($Z = -2,694$, $p = .007 < .05$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu bulgu doğrultusunda, öğrencilerin müdahale sonrası yaratıcı yazma becerilerinin anlamlı düzeyde yükseldiği görülmektedir.



Şekil 3. Yaratıcı Yazma Alt Ölçütleri Ortalama Puan Dağılımı.

ÖÖG’li öğrencilerin müdahale öncesi ve sonrası yazdıkları zamanda yolculuk ve süper kahramanlar konulu metinlerin yaratıcı yazma rubriği ile değerlendirilmesi sonucu aldıkları puan ortalamaları şekil 3’de ki grafikte sunulmuştur. Öğrencilerin yaratıcı yazma ölçütlerindeki gelişimleri incelendiğinde en az puan artışının dış yapı ve özgünlük boyutlarında olduğu, en fazla puan artışının ise zenginleştirme ve metin örgüsü boyutlarında olduğu görülmüştür.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, müdahale öncesi ve sonrası zamanda yolculuk ve süper kahramanlar konulu metinlerinin yaratıcı yazma rubriği ile değerlendirilmesi sonucu ön ölçüm ve son ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın son ölçüm lehine olduğu bulunmuştur. Araştırmacılar tarafından ÖÖG’li öğrencilerin, planlamanın rolünü, özellikle ön planlamayı en aza indiren bir yazma yaklaşımı kullanma eğiliminde oldukları alanyazındaki diğer çalışma bulgularında da mevcuttur (Graham ve Harris, 2002; Harris ve Graham, 2013; İlker ve Melekoğlu, 2017; Özbek ve Tülü, 2022). ÖÖG’li öğrenciler, genellikle planlamayı yazarken yaparlar, bir şekilde uygun olan herhangi bir bilgiyi bellekten toparlar ve onu yazarlar. Bu öğrenciler önceki fikirlerin her birini bir sonrakini teşvik etmek için kullanırlar. Bu durum ÖÖG’li öğrencilerin esnek düşünmesine, farklı fikirler oluşturmaya ve fikirlerini zenginleştirmesine bir engel oluşturmaktadır (Graham, Collins ve Rigby-Wills, 2017; Troia ve Graham, 2002). ÖÖG’li öğrencilerin yazma sürecinde yaşadıkları planlama sorunu, RAFT stratejisinin yazma görevlerini rol, seyirci, format ve konu bileşenlerine dağıtarak planlama yapmaya sevk etmesi sebebi ile müdahale oturumları süresince azaltılmıştır.

ÖÖG’li öğrenciler genel olarak zihinlerindeki fikri geliştirmekte zorlanmaktadır. Akıllarında ifade edebilecekleri bir şey olmasına rağmen fikirlerini ifade etmek veya yazıya dönüştürmek için gerekli olan organizasyonu sağlayamamaktadır (Garcia ve De Caso, 2004; Saddler ve diğerleri, 2018; Troia ve Graham, 2002; Walker ve diğerleri, 2005). RAFT stratejisi ÖÖG’li öğrencilerin yaşadığı bu zihinsel düzenleme sorunu sürecine, öğrencilere sunduğu şablon ve akış ile yardımcı olmaktadır. RAFT stratejisi, öğrencilerin bir konuya dair fikirlerini yazma deneyimi yoluyla sunmalarına olanak tanıyan, bu konudaki düşüncelerini yaratıcı ve ilginç bir şekilde iletmelerine yardımcı olan aynı zamanda öğrencileri cesaretlendiren bir araç olarak değerlendirilmektedir (Murry, 2018; Parilasanti ve diğerleri, 2014). ÖÖG’li öğrencilerin RAFT stratejisi öğretimi müdahale programını tamamladıktan sonra oluşturdukları metinler incelendiğinde, öğrencilerin genelinin yaratıcı yazmanın tüm alt boyutlarında ilerleme gösterdiği bulunmuştur. Öğrenciler, oluşturdukları fikirler arasında bir süreklilik sağlamıştır. Metinlerinde

birbiri ile ilintili birden fazla fikir ve ayrıntılı açıklamalara yer vermişlerdir. İlk metinleriyle karşılaştırıldığında yazılarının içeriklerini zenginleştirdikleri ve özgün fikirler ortaya çıkardıkları görülmüştür. Öğrencilerin metinlerine yazdıkları kelime çeşitliliği ve sayısında artış olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin, bir metnin yapı taşları olan başlık, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yazılarında yer verdiği görülmüştür. ÖÖG’li öğrencilerin müdahale sonrası en fazla gelişme gösterdiği ölçütler zenginleştirme ve metin örgüsü olmuştur. Çalışmada yer alan bir öğrencinin son test ölçümünde cümle sayısında artış olmasına rağmen kelime sayısında azalma olduğu görülmüştür. Metinde, öğrencinin seçtiği kelimelerin niteliğinin arttığı ve anlatmak istediği duruma uygun kelime seçiminin geliştiği böylece daha az kelime ile daha doğru ifadeler kullandığı görülmüştür. Bu durum, RAFT stratejisindeki planlama sürecinin öğrencinin kelimeleri hatırlamasına yardımcı olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Alanyazında yer alan ÖÖG’li öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik yazma öncesi aktif planlama, kendini düzenleme ve organize etme stratejilerinin kullanıldığı diğer çalışmalar ile mevcut çalışmanın bulguları uyum göstermektedir (Datchuk ve Kubina, 2013; Graham, Harris ve McKeown, 2013). ÖGG’li öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için kendini düzenleme stratejisinin kullanıldığı çalışmada öğrencilerin yazılarında kullandıkları cümle sayısında artış olduğu, yazının niteliğinin arttığı ve planlama süresinin kısaldığı bulunmuştur (Saddler, 2006). ÖGG’li öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için organize etme stratejilerinin kullanıldığı çalışma da öğrencilerin yazdıkları hikayelerin kalitesinin arttığı ve daha uzun hikayeler yazdıkları bulunmuştur (Troia ve Graham, 2002). ÖGG’li öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için kendini düzenleme stratejisinin kullanıldığı bir diğer çalışma da öğrencilerin metin örgüsünün geliştiği, paragraflar arası uyumun arttığı bulunmuştur (Laud ve Patel, 2008). ÖGG’li öğrencilerin yazma becerileri ile ilgili yapılmış çalışmaların çoğunluğunda öz düzenleme stratejilerinin kullanıldığı, bazı stratejilerin yazma öncesi becerileri destekleyen ve organize eden stratejiler ile harmanlandığı görülmüştür.

ÖÖG’li öğrencilerin en az gelişim gösterdiği yaratıcı yazma boyutlarının yazım ve noktalama kurallarını içerin dış yapı ile özgünlük ölçütlerinin olduğu bulunmuştur. RAFT stratejisi öğretimi ile öğrencilerin yazılarındaki yaratıcılığın artırılması amaçlanmıştır. Doğrudan yazım ve noktalama kurallarını hedefleyen etkinlikler yürütülmemiştir. Bu sebepten dolayı, öğrencilerin metinlerinde kullandıkları üslup ve yazılarda dolaylı yoldan bir düzelme olsa da oluşan etki diğer ölçütlerin gerisinde kalmıştır. ÖÖG’li öğrenciler zihinlerinde bir fikri toparlayarak, doğru ifadeler ile kâğıda aktarabilmek için oldukça fazla çaba harcamak durumunda kalmaktadır. Öğrencilerin doğru yazma ve kelimeleri hatırlama kaygısı özgün fikirler oluşturma aşamasını geri plana atmaktadır (Baker ve diğerleri, 2003; Outhred, 1989). ÖÖG’li öğrencilerin müdahale öncesinde metinlerini oluştururken yazmakta acele ettikleri, konu üzerine düşünmeden, bir şablon çıkarmadan sadece yazı yazmaya odaklandıkları, sözcükleri heceleme için nadiren kısa aralar verdikleri gözlenmiştir. İlâveten, öğrencilerin yazılı çalışmalarını oluştururken genellikle kâğıdı daha düzgün hale getirmeye, yazım hatalarını düzeltmeye ve bir kelimenin yerini değiştirmeye odaklanmaları dikkat çeken diğer bir durumdur. ÖÖG’li öğrencilerin zekâ düzeyleri normal aralıkta olmasına karşın, yaratıcı yazma rubriği ile metinlerinin değerlendirilmesi ile aldıkları puanlar oldukça düşük bulunmuştur. Öğrencilerin, RAFT stratejisini kullanarak metin oluşturma süreçleri gözlemlendiğinde, genellikle konuyu birkaç dakika gözden geçirdikleri, uygun ve ilginç bir başlık yazmaya gayret ettikleri ve yazım sürecinde sık molalar vererek yazının akışını kontrol ettikleri görülmüştür. Uygun strateji kullanımının ÖÖG’li öğrencilerin yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu kabul gören bir gerçekliktir ancak tek bir stratejinin tüm yazma sorunlarına yardımcı olması beklenmemelidir (Graham, Harris ve Larsen, 2001). Harris, Graham ve Mason (2003) tarafından oluşturulan kendini düzenleyici strateji geliştirme (KDSG)’nin odak noktası akademik bir görevi başarıyla tamamlamak için stratejiler öğretmek olmasına rağmen görevi daha iyi anlamak için gereken öz düzenleme prosedürlerinin öğretimini de içermektedir. KDSG stratejisi yazmadan önce bilgileri organize etme adımlarını içermesi yönünden RAFT stratejisi ile benzerlik gösterirken, RAFT strateji, kullanılan bileşenlerin sabit olması ve içeriklerin bir tablo yardımı ile bağlama uygun doldurulması sebebi ile süreci basitleştirerek

KDSG stratejisinden ayrılmaktadır. Yazma sürecini yönetmek için kullanılan öz düzenleme stratejilerinden birisi olan POW+TREE tekniği, yazma sürecini konu, planlama ve oluşturma gibi yönetilebilir parçalara bölerek ve bir metin yapısı oluşturmada öğrencilere yardımcı olmaktadır (Berry ve Mason, 2012). Bu teknik, RAFT stratejinde olduğu gibi planlama aşmasını içermektedir. RAFT stratejisinde, öğrencilerden rol, seyirci, format ve konu bileşenlerini tanımlamaları ve rol tanımlamasında ayrıntıya inmeleri beklenmektedir. POW+TREE stratejisinde, bileşenler daha çok fikir ve konuyu oluşturma, organize etme ve derinleştirme yönelik hazırlıkları içermektedir. RAFT stratejisinde öğrencinin seçtiği formatta fikir ve konu kadar yazma sürecinde ön plana çıkmaktadır. Yazılı çalışmalarda kullanılan format oluşan ürünün yaratıcılığını etkilemektedir. Bu sebeple yaratıcı yazma çalışmalarında fikir ve konu üzerinde çalışan stratejilerden ziyade format ve güçlü fiil kavramı üzerinde çalışan RAFT stratejisinin kullanımının daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, RAFT stratejisi öğretimin ÖÖG’li ortaokul öğrencilerin yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu bulunmuştur. Bu çalışma, sınırlı bir örneklem ve sınırlı bir çevre ile gerçekleştirilmiştir. Alanyazında ÖÖG’li öğrencilerin temel yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar olmasına karşılık ÖÖG’li öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine yönelik yapılmış az sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Öğrencilerin performanslarını artırmak için yazma becerisinin her alanına yönelik müdahale programlarının geliştirilmesi alana katkı sağlayacaktır. Bu sebeple, ÖÖG’li öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini etkileyen stratejiler ve değişkenler üzerine yeni çalışmaların yapılması önerilmektedir. Ayrıyeten RAFT stratejisinin yazma becerileri dışında, sosyal beceriler, öz yeterlilik, akademik veya temel bilimler kökenli çalışmalarda kullanılması da önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Alisa, T. P ve Rosa, R. N. (2013). RAFT as a Strategy for teaching writing functional text to Junior High School students. *Journal of English Language Teaching*, 1(2), 1-9.
- Baker, S., Gersten, R ve Graham, S. (2003). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: Research-based applications and examples. *Journal of learning disabilities*, 36(2), 109-123.
- Bereiter, C ve Scardamalia, M. (1986). Chapter 8: Levels of inquiry into the nature of expertise in writing. *Review of research in education*, 13(1), 259-282.
- Berninger, V. W. (2009). Highlights of programmatic, interdisciplinary research on writing. *Learning disabilities research ve practice*, 24(2), 69-80.
- Berry, A. B., and Mason, L. H. (2012). The effects of self-regulated strategy development on the writing of expository essays for adults with written expression difficulties: Preparing for the GED. *Remedial and Special Education*, 33(2), 124-136.
- Brand, A. G. (1980). Creative writing in English education: An historical perspective. *Journal of education*, 162, (4), 63-82.
- Brookes, I., Marshall, M. (2004). *Good writing guide*. New York: Harap Publishers Ltd.
- Chakraverty, A ve Gautum, K. (2000, July). Dynamics of writing. In *Forum English Teaching* (Vol. 38, No. 3, pp. 22-25).
- Connelly, V., Campbell, S., MacLean, M ve Barnes, J. (2006). Contribution of lower order skills to the written composition of college students with and without dyslexia. *Developmental neuropsychology*, 29(1), 175-196.
- Datchuk, S. M ve Kubina, R. M. (2013). A review of teaching sentence-level writing skills to students with writing difficulties and learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 34(3), 180-192.

- Duman Yegen, G. (2019). *İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin yaratıcı drama yöntemiyle geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/240608>
- Englert, C. S., Raphael, T. E., Anderson Helene M. Anthony, L. M ve Stevens, D. D. (1991). Making strategies and self-talk visible: Writing instruction in regular and special education classrooms. *American educational research journal*, 28(2), 337-372.
- Fisher, D ve Frey, N. (2007). A tale of two middle schools: The differences in structure and instruction. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*, 51(3), 204-211.
- Garcia, J. N ve De Caso, A. M. (2004). Effects of a motivational intervention for improving the writing of children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(3), 141-159.
- Graham, S. (1990). The role of production factors in learning disabled students' compositions. *Journal of educational psychology*, 82(4), 781-791.
- Graham, S. (1997). Executive control in the revising of students with learning and writing difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 223-234.
- Graham, S. Collins, A. A ve Rigby-Wills, H. (2017). Writing characteristics of students with learning disabilities and typically achieving peers: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 83, 199-218.
- Graham, S ve Harris, K. R. (2002). Prevention and Intervention for Struggling Writers. In M. R. Shinn, H. M. Walkerve G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* (pp. 589–610).
- Graham, S., Harris, K. R ve Larsen, L. (2001). Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research ve Practice*, 16(2), 74-84.
- Graham, S., Harris, K. R ve Larsen, L. (2001). Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research ve Practice*, 16(2), 74-84.
- Graham, S., Harris, K. R ve McKeown, D. (2013). The writing of students with LD and a meta-analysis of SRSD writing intervention studies: Redux. *Handbook of learning disabilities*, 2, 405-438.
- Groenke, S. L ve Puckett, R. (2006). Becoming environmentally literate citizens. *The Science Teacher*, 73(8), 22-27.
- Hamdani, H., Rahmadhani, N ve Kristiawan, M. (2017). The Effect of Raft (Role, Audience, Format And Topic) Strategy Towards Students' Writing Skill of Recount Text. *Britania Journal of English Teaching*, 1(1) 1-10.
- Harris, K. R ve Graham, S. (2009). Self-regulated strategy development in writing: Premises, evolution, and the future. *British Journal of Educational Psychology*, 2(6), 113-135.
- Harris, K. R., and Graham, S. (2013). An adjective is a word hanging down from a noun: Learning to write and students with learning disabilities. *Annals of Dyslexia*, 63, 65-79.
- Harris, K. R., Graham, S., and Mason, L. H. (2003). Self-regulated strategy development in the classroom: Part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 35(7), 1-16.
- Harris, K. R., Graham, S., Brindle, M ve Sandmel, K. (2009). Metacognition and children's writing. *Handbook of metacognition in education*, 131-153.

- Houck, C. K ve Billingsley, B. S. (1989). Written expression of students with and without learning disabilities: Differences across the grades. *Journal of Learning Disabilities*, 22(9), 561-568.
- İlker, Ö ve Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 443-469.
- Jaben, T. H. (1983). The effects of creativity training on learning disabled students' creative written expression. *Journal of learning Disabilities*, 16(5), 264-265.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (11.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Laud, L. E ve Patel, P. P. (2008). Teach struggling writers to unite their paragraphs. *Teaching Exceptional Children Plus*, 5(1), 2-15.
- Lindawaty, J ve Sada, C. (2014). Implementing raft strategy to enhance students'skill in writing formal letter. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Khatulistiwa*, 3(9), 1-11.
- Meltzer, L ve Krishnan, K. (2007). Executive function difficulties and learning disabilities. Executive function in education: *From theory to practice*, 77-105.
- Meredith, K. S ve Steele, J. L. (2010). *Classrooms of wonder and wisdom: Reading, writing, and critical thinking for the 21st century*. Corwin Press.
- Miles, M. B ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Morris, N. T ve Crump, W. D. (1982). Syntactic and Vocabulary Development in the Written Language of Learning Disabled and Non-Learning Disabled Students at Four Age Levels. *Learning Disability Quarterly*, 5(2), 163-172.
- Murry, F. R. (2018). Teachers use of tools for student success: Challenging learning behaviors. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 5(1).
- Nurhidayati, P., Friantary, H., Satrisno, H ve Martina, F. (2022). The Effect of RAFT Strategy on Students' Writing Ability. *Jadila: Journal of Development and Innovation in Language and Literature Education*, 2(4), 470-478.
- Oral, G. (2003). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Outhred, L. (1989). Word processing: Its impact on children's writing. *Journal of learning disabilities*, 22(4), 262-264.
- Özbek, A. B ve Tülü, B. K. (2022). Öğrenme Güçlüğünde Yazılı Anlatımı Desteklemek: Strateji Öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 55(2), 541-566.
- Parilasanti, N. M. E., Suarnajaya, I. W ve Marjohan, A. (2014). The effect of RAFT strategy and anxiety upon writing competency of the seventh grade students of SMP Negeri 3 Mengwi in academic year 2013/2014. *Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris Indonesia*, 2(1).
- Saddler, B. (2006). Increasing story-writing ability through self-regulated strategy development: Effects on young writers with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29(4), 291-305.
- Saddler, B., Ellis-Robinson, T ve Asaro-Saddler, K. (2018). Using Sentence Combining Instruction to Enhance the Writing Skills of Children with Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 16(2), 191-202.
- Santa, C. M. (1988). *Content Reading Including Study Systems: Reading, Writing and Studying across the Curriculum*. Kendall/Hunt Publishing Company.
- Senn, G. J., McMurtrie, D. H ve Coleman, B. K. (2013). RAFTing with raptors: Connecting science, English language arts, and the Common Core State Standards: RAFT writing

assignments can help students learn content while developing writing and thinking skills. *Middle School Journal*, 44(3), 52-55.

Sharples, M. (1996). *An account of writing as creative design, in the science of writing, theories, methods, individual differences and applications*. Erlbaum: Mahwah, NJ.

Temizkan, M. (2011). The Effect of Creative Writing Activities on the Story Writing Skill. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(2), 933-939.

Thomas, C. C., Englert, C. S ve Gregg, S. (1987). An analysis of errors and strategies in the expository writing of learning disabled students. *Remedial and Special Education*, 8(1), 21-30.

Troia, G. A. (2006). Writing instruction for students with learning disabilities. *Handbook of writing research*, 324-336.

Troia, G. A ve Graham, S. (2002). The effectiveness of a highly explicit, teacher-directed strategy instruction routine: Changing the writing performance of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(4), 290-305.

Walker, B., Shippen, M. E., Alberto, P., Houchins, D. E ve Cihak, D. F. (2005). Using the expressive writing program to improve the writing skills of high school students with learning disabilities. *Learning Disabilities. Research ve Practice*, 20(3), 175-183.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Students with learning disabilities perform poorly in writing tasks and generally perceive writing as a challenging task. According to analyses of both writing quality and quantity, and narrative and text structure, students with LD perform lower than their typically developing peers (Englert, Raphael, Anderson, Anthony ve Stevens, 1991). Morris and Crump (1982) stated that compared to their typically developing peers, students with LD use less word variety in their writing, often stop the writing process early, and have difficulty producing multiple factual statements about familiar topics. Students with LD tend to repeat information and produce ideas that are irrelevant (Thomas, Englert ve Gregg, 1987). Students LD do not pay enough attention to the needs of the audience, the organization of the text, the development of rhetorical goals, or the limitations of the subject in their writing (Graham ve Harris, 2002). In addition, they have difficulties in high-level cognitive processes such as goal setting, producing appropriate content, editing their writing, evaluating and reviewing their products. They do little planning when writing, fail to review, and generally do not use self-regulation strategies (Graham, 1997). Students with LD need instructional strategies to help them write more effectively.

Writing difficulties are generally noticed at the fourth-grade level, where writing demands increase and thought-provoking writings such as essays become a necessity (Berninger, 2009). Students with LD may have creative ideas, but may have problems conveying them in writing. Early researchers working on teaching creative writing saw the use of creative writing techniques with special education students as a way to increase both their cognitive flexibility and motivation (Englert et al., 1991; Harris, Graham, Brindle ve Sandmel, 2009). Creative writing, which is directly related to creativity, is the writing of one's ideas and feelings about a particular subject, using their imagination freely (Oral, 2003). Considering the difficulties experienced by students with LD during the writing process, it is thought that one of the effective techniques that can be used to organize their writing and develop their creative writing skills is the RAFT strategy (Parilasanti, Suarnajaya ve Marjohan, 2014).

The RAFT strategy is one of the guided writing strategies that can be applied in writing teaching and can be used to improve students' writing proficiency. This strategy can help students

understand their role as a writer, their audience, various writing formats, and the subject they are writing about (Santa, 1988). It has been stated in the literature that the RAFT strategy facilitates the writing process of students and stimulates creativity (Alisa ve Rosa, 2013; Groenke ve Puckett, 2006; Hamdani, Rahmadhani ve Kristiawan, 2017; Meredith ve Steele, 2010). In this study, it was aimed to examine the effect of RAFT strategy teaching on the creative writing skills of secondary school students with special learning disabilities. Depending on the purpose of the study, the answer to the following question was sought.

Does teaching RAFT strategy to students to use in their writing activities make a significant difference in their creative writing skills?

Method

This study was planned on the pretest-posttest single-group design, which is one of the quasi-experimental research methods. RAFT strategy teaching was applied to the students in the study group as an independent variable. The writing activities of the students before and after the instruction were evaluated with the creative writing evaluation rubric.

The study group consists of a total of 9 students, 5 girls and 4 boys, who go to secondary school in the 2022-2023 academic year and have a diagnosis of special learning disability. The average intelligence score of the students in the WISC-4 intelligence test is 97.2. One of the students has students do not have any additional diagnosis.

Before and after the application, students were asked to write an article about time travel and superheroes. There are no restrictions in terms of the formats they will use in their writings. The texts written by the students were evaluated with the "creative writing rubric" developed by Duman Yegen (2019).

Results

When the Wilcoxon analysis results were examined, it was seen that there was a significant difference between the pre-measurement and post-measurement scores ($Z=-2.670$, $p=.008<.05$) of the time travel-themed texts evaluated with the creative writing rubric of the students with SLD. In line with this finding, it is seen that the creative writing skills of the students increased significantly after the intervention.

When the Wilcoxon analysis results were examined, it was seen that there was a significant difference between the pre-test and post-measurement scores ($Z=-2.694$, $p=.007<.05$) of the texts on superheroes evaluated with the creative writing rubric of the students with SLD. In line with this finding, it is seen that the creative writing skills of the students increased significantly after the intervention.

The average score obtained by the students with LD as a result of the evaluation of the texts on time travel and superheroes written before and after the intervention with the creative writing rubric is presented in the graph in figure 1. When the development of the students in the creative writing criteria was examined, it was seen that the least score increase was in the grammar and originality dimensions, and the highest score increase was in the enrichment and pattern dimensions.

Discussion and Conclusion

In the texts written by the students with LD before the intervention, it was observed that they were insufficient in forming a main idea suitable for the subject, stretching the main idea with side ideas, and going into detail while explaining the ideas. The first ideas formed by the students include uncreative and ordinary situations. Many spelling and punctuation errors were found in the texts. In their pre-intervention writings, they generally did not include the basic statements that should be addressed to the title, introduction, development and conclusion sections that should be in a text. In the preliminary evaluation, it was seen that the number of sentences and words used by the students in their texts and the variety of words were weak.

When the texts created by the students with LD after completing the RAFT strategy teaching intervention program were examined, it was found that the students in general showed progress in all sub-dimensions of creative writing. The students provided a continuity between the ideas they formed. They included more than one related idea and detailed explanations in their texts. When compared with their first texts, it was seen that they enriched the content of their writings and revealed original ideas. It has been determined that there is an increase in the variety and number of words written by the students in their texts. The findings of the current study are consistent with other studies in the literature in which strategy teaching was conducted to improve the writing skills of students with LD (Baker et al., 2003; Datchuk ve Kubina, 2013; Garcia ve De. Caso, 2004; Graham et al., 2001; Saddler, 2006; Saddler et al., 2018; Troia ve Graham, 2002; Walker et al., 2005).

As a result, it was found that teaching the RAFT strategy had a positive effect on the writing skills of secondary school students with LD. This study was carried out with a limited sample and a limited environment. In the literature, it has been seen that there are few studies on the creative writing skills of students with LD. For this reason, it is recommended to conduct new studies on the strategies and variables that affect the creative writing skills of students with LD. In addition to writing skills, the RAFT strategy is also recommended to be used in social skills, self-efficacy, academic or basic science-based studies.

Investigation of Geography Teachers' Perceptions of Self-Efficacy towards Online Technologies

Coğrafya Öğretmenlerinin Çevrimiçi Teknolojilere Yönelik Öz Yeterliliklerinin Belirlenmesi

Murat Mücahit YENTÜR¹, Raziye ÇAKICIOĞLU OBAN², Onur NİGAR³

¹Sorumlu Yazar, Dr., İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye, myentur@hotmail.com, (<https://orcid.org/0000-0003-4382-7502>)

²Prof.D., Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı, Buca Eğitim Fakültesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, raziye.oban@deu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-7659-4835>)

³Uzm, Türkiye, onur.nigr@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-9667-5971>)

Geliş Tarihi: 11.11.2022

Kabul Tarihi: 14.12.2022

ABSTRACT

The goal of this study is to determine the s geography teachers' self-efficacy with regard to online technologies. Research data was collected from 68 geography teachers working in private and public schools in İzmir. As a measurement tool The Self-Efficacy Perception Scale for Online Technologies was used. The scale was developed by Miltiadou and Yu (2000) and adapted into Turkish by Horzum and Çakır (2009). The criteria based on self-efficacy measurements are aimed at measuring basic skills such as accessing desired web addresses, using e-mail tools, and participating in synchronous and asynchronous meetings. The research concludes that the internet skills of the geography teachers regarding online technologies were higher than their synchronous and asynchronous interaction skills. According to the data, the variables of gender, education levels, working hours, and school type, and graduated university did not result in a remarkable difference in self-efficacy perceptions of online technologies. According to the results of the study, it is recommended training programs are developed and carried out by determining the needs of teachers who will be using new technology tools in the future and to keep their self-efficacy of technology high.

Keywords: Online, technology, self-efficacy, geography teachers.

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, coğrafya öğretmenlerinin çevrimiçi teknolojilere ilişkin öz-yeterliliklerini belirlemektir. Araştırma verileri, İzmir ilinde özel ve devlet okullarında görev yapan 68 coğrafya öğretmeninden toplanmıştır. Ölçme aracı olarak Çevrimiçi Teknolojiler İçin Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Miltiadou ve Yu (2000) tarafından geliştirilen ölçek, Horzum ve Çakır (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Öz-yeterlilik ölçümlerine dayalı kriterler, istenen web adreslerine erişme, e-posta araçlarını kullanma, eş zamanlı ve eşzamansız toplantılara katılma gibi temel becerileri ölçmeyi amaçlamaktadır. Araştırma coğrafya öğretmenlerinin çevrimiçi teknolojilere ilişkin internet becerilerinin senkron ve asenkron etkileşim becerilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Verilere göre cinsiyet, eğitim düzeyi, çalışma saatleri, okul türü ve mezun olunan üniversite değişkenleri çevrimiçi teknolojilere yönelik öz-yeterlilik algılarında dikkate değer bir farklılığa yol açmamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, gelecekte yeni teknoloji araçlarını kullanacak öğretmenlerin ihtiyaçlarının belirlenerek,

teknoloji öz-yeterliklerinin yüksek tutulması için eğitim programlarının geliştirilmesi ve yürütülmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Çevrimiçi, teknoloji, öz-yeterlik, coğrafya öğretmenleri.

INTRODUCTION

The rapid changes in the globalizing world are also seen in education and training activities. Especially due to the worldwide pandemic, the transition to applications in which technological infrastructures are used in many areas has become a necessity. Both the changes brought about by globalization and the difficulties experienced due to the pandemic have made it necessary for individuals to make use of the opportunities offered by technology. Changes in education processes require teachers to actively use information technologies in learning environments. As a result, teachers should acquire high self-efficacy for online technologies. Aşkar and Umay (2001) note that individuals with high self-efficacy beliefs in any subject show maximum efforts to complete a task, do not lose hope quickly with obstacles, and are motivated and tolerant. In this respect, it is important to know the up-to-date technological information and competences of teachers and to support them where there are deficiencies, and to conduct classroom teaching more effectively.

It is recommended to use technology in education systems by integrating it into curricula. Teachers' improved use of digital competency is one of the competencies in the Geography Lesson Curriculum (GLC), which was introduced in 2005 and revised in 2018. Basic skills, such as evaluating, storing, producing, presenting, sharing and connecting to common networks, and communicating over the internet, involve the safe and essential use of communication information and technologies for business, daily life, and communication (MEB, 2018).

Self-efficacy is described as perception or sense of efficiency in any issue, with its theoretical background based on Bandura's Social Cognitive Learning theory. Self-efficacy is a broad capability that includes cognitive, social, affective, and behavioral skills and has to be directed and structured to achieve wide range of goals (Bandura, 1997). As stated by Bandura, individuals whose self-efficacy perceptions are high have a similar high performance. Again, for Bandura (1995), people's perceptions of efficacy affect their way of thinking, feeling, motivating themselves, and behaviors. Horzum and Çakır (2009) associate the perception of self-efficacy in education with effort, persistence, and success.

Teachers play the most important role in educational processes and their perceptions of self-efficacy are important in the changing educational paradigm. It has been observed that educators who do not want to change the traditional education system, especially in regard to distance education processes experienced during the pandemic, have switched to completely online education (Dhawan, 2020). In addition, personal opinions, self-efficacy perceptions, and perspectives about their own capabilities all contribute in teaching educators and teacher candidates as well as in overcoming problems encountered during the teaching process (Yeşilyurt, 2013). According to studies on self-efficacy in the literature, teachers who reveal poor self-efficacy experience more work-related stress and exhaustion than educators who have high self-efficacy (Huber, Fruth, Avila-John, & López-Ramírez, 2016). In addition, teachers with a strong feeling of self-efficacy are eager to try out various teaching strategies and tools (Henson, 2001). Beliefs in teacher self-efficacy also predict pupil achievement and beliefs in various fields and levels (Pajares, 2002).

One study on self-efficacy and innovative work behaviors revealed that secondary school teachers with high self-efficacy exhibit higher innovative behaviors in their workplaces and that one of the most important ways to increase innovative work behaviors is to develop self-efficacy (Hsiao, Chang, Tu, & Chen, 2011). Also teachers who believe they have high self-efficacy seem

to be more ready to try out new ways of doing things and are ready to experiment different techniques to better meet the requirements of their pupils (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Another study found that self-efficacy of computer teacher candidates' for computer teaching and their self-efficacy for online technologies were moderately related (Sancar and Deryakulu, 2017). Some studies also revealed a strong linear association between the perceptions of self-efficacy of prospective teachers at universities towards technological norms in education and their public presence grades towards e-learning contexts (Ercan, Sağır, Mutluay, Şimşek, Başaran, Baysal, & Doğruluk, 2017). This research focuses on examining the perception of self-efficacy of geography teachers towards digital technologies.

1.1 Purpose of the Research

Examining geography instructors' self-efficacy perspectives of online technologies is the aim of this study. According to this objective, it was attempted to find responses to the following study questions:

- I. What is the level of self-efficacy perception of geography teachers towards online technologies?
- II. Do geography teachers' self-efficacy perceptions towards online technologies differ according to gender?
- III. Do geography teachers' self-efficacy perceptions towards online technologies differ according to education levels?
- IV. Do geography teachers' self-efficacy perceptions for online technologies differ according to years of service?
- V. Do geography teachers' self-efficacy perceptions towards online technologies differ according to the school type they work in?
- VI. Do geography teachers' self-efficacy perceptions towards online technologies differ according to the university they graduated from?

METHOD

This study uses the cross-sectional survey method to investigate the geography teachers' self-efficacy perceptions towards online technologies. This method is used for research that involves observing a situation over a certain time period (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2013).

The study attempts to examine the self-efficacy sense of geography teachers towards online technologies according to gender, education level, service years, school they work in, and the university from which they graduated.

2.1. The Research Study Group

The research group consisted of geography teachers serving in private and public schools in Izmir. In the study, the questionnaire was completed voluntarily by all 68 participants. The questionnaire was delivered to the participants via Google forms. Table 1 displays the characteristics of the instructors who participated the study.

Table 2. Distribution of Gender

Gender	F	%
Female	45	66.2
Male	23	33.8
Total	68	100.0

Table 1 shows that the participants consisted of 45 women and 23 men. Geography teachers constitute the entire group with 68 participants in total.

2.2. Data Collection Tools

Data was obtained using Online Technologies Self-Efficacy Perception Scale. It has a four factor structure a result of exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis.

The first factor in the scale, "Internet Skills", has nine items, the second factor, "Synchronous Interaction" has four items, the third factor, "Asynchronous Interaction I", consists of nine items, and the fourth factor, "Asynchronous Interaction II", consists of seven items. The scale is in 4-point Likert type. The reliability analysis results of the scale are presented in Table 2 (Yıldız and Seferoğlu, 2020).

Table 2. Reliability Values of Self-Efficacy Perception Scale Factors for Online Technologies

Factors	Cronbach Alfa
Internet Skills	.92
Synchronous Interaction	.87
Asynchronous Interaction I	.95
Asynchronous Interaction II	.94

The Cronbach Alpha internal consistency coefficient, which was checked for reliability, was found to be 0.947. Table 2 shows the reliability values of the sub-factors. The reliability value of the internet skills factor formed by the first ten statements in the questionnaire is 0.92, the reliability value of the statements 10, 11, 12 and 13 that constitute the synchronous interaction factor is 0.87, the reliability value of the statements from 14 to 22 that constitute the asynchronous interaction factor I is 0.95, and the reliability value of the asynchronous interaction II factor was presented as 0.94.

2.3. Data Analysis

The obtained data was analyzed with the Spss 23 program. Statistically, it has been handled within the scope of descriptive and inferential statistics. In this context, demographic evaluations were first made about the participants and this data is presented in tables. The reliability of the data was tested with Cronbach Alpha. Then, statements given by the participants regarding the research questions were examined. For this purpose, Mann Whitney U analysis was used to examine if the self-efficacy perception scores of geography teachers for online technologies changed according to gender. The K.Wallis Test was used to examine whether it changed in terms of education level, working hours, type of school, and graduated university. The reason for using the Mann Whitney U and K.Wallis is that the groups do not show normal distribution (Yıldız and Seferoğlu, 2020).

FINDINGS

This section presents the evaluations which were made in response to the study's sub-questions.

3.1. Self-Efficacy Perceptions of Geography Teachers towards Online Technologies

The first sub-question was "What is the self-efficacy perception of geography teachers towards online technologies?". Descriptive analysis was applied to examine and evaluate this question. The distribution of the answers received from the participants according to the sub-factors was evaluated with (\bar{X}) arithmetic mean scores and (Ss) standard deviation scores. Table 3 displays these results.

Table 3. Distribution of Arithmetic Mean and Standard Deviation Values of Geography Teachers' Perceptions of Self-Efficacy towards Online Technologies

Factors	(\bar{X})	Ss
Internet Skills	4.63	.79
Synchronous Interaction	4.30	.90
Asynchronous Interaction I	4.59	.84
Asynchronous Interaction II	4.21	.99
Scale Overall	4.43	.88

According to the Table 3, the general average value of the participants' perceptions is 4.43 and the standard deviation value is 0.88. Considering that the mean value is measured with a 4-point Likert type scale, it has a high mean value. In the distribution of the scale's sub-factors, the areas with the highest self-efficacy were determined as Asynchronous interaction I factor and Internet Skill factor, respectively.

3.2. Geography Teachers' Perceptions of Self-Efficacy towards Online Technologies by Gender

The second sub-question was "Does the self-efficacy perceptions of geography teachers towards online technologies differ according to gender?" The analysis used to answer to this was normality distribution. As the groups did not have a normal distribution, they could not meet the assumptions of the parametric test. Because the data was not normally distributed, the Mann-Whitney U test was applied to compare the two groups.

The Mann-Whitney U result was applied to reveal if there was a significant difference in Internet Skills, Simultaneous Interaction, Asynchronous Interaction I, and Asynchronous Interaction II between men and women in a group of 68 people consisting of 45 female and 23 male geography teachers. There was no statistically remarkable difference between self-efficacy perceptions for online technologies and men's self-efficacy sense for online Technologies (U=461,5 p>0,05). The evaluation result is shown in Table 4.

There was no remarkable effect on self-efficacy sense of online technologies according to gender.

Table 4. Geography Teachers' Perceptions of Self-Efficacy towards Online Technologies Differentiation by Gender

Gender	N	Rank Average	U	P
Female	45	33.26	461,500	0.465
Male	23	36.93		
Total	68			

*p ≤ .05 is significant.

3.3. Geography Teachers' Perceptions of Self-Efficacy towards Online Technologies by Educational Levels

The third sub-question of the study was "Does geography teachers' self-efficacy perceptions towards online technologies differ according to education level?" Normality distribution was used to decide on the analysis used to answer this question. Since the groups did not show a normal distribution, they did not meet the assumptions of the parametric test. The

K.Wallis was used to assess the difference between more than two groups because the data was not normally distributed (Yıldız and Seferoğlu, 2020) (see Table 5).

Table 5. The Differences in Geography Teachers' Perceptions of Self-Efficacy towards Online Technologies by Educational Level

Educational Level	N	Rank Average	X ²	Sd	P	Significant Difference
Bachelor	52	34.09	1.846	2	0.397	
Graduate	15	34.17				
Doctorate	1	61.00				

*p ≤ .05 is significant.

As the p value is greater than 0.05 as a result of the K.Wallis test, the hypothesis that there is no significant difference between the level of education and self-efficacy perceptions for online technologies was accepted.

3.4. Self-Efficacy Perceptions of Geography Teachers towards Online Technologies by Working Hours

The fourth sub-question of the study was "Does geography teachers' self-efficacy perceptions towards online technologies differ according to working hours?" Normality distribution was used to decide the analysis used to answer this question. Since the groups did not show a normal distribution, they could not meet the assumptions of the parametric test. The K.Wallis test was applied to see the difference between more than two groups because the data was not normally distributed (see Table 6).

Table 6. Differences in Geography Teachers' Perceptions of Self-Efficacy towards Online Technologies by Years of Service

Years of Service	N	Rank Average	X ²	sd	P	Significant Difference
1-5 Years	5	30.30	1.731	4	0.785	
6-10 Years	11	39.59				
11-15 Years	10	30.45				
16-20 Years	13	32.00				
21 and more	29	35.81				
Total	68					

*p ≤ .05 is significant.

As a result, it was hypothesized that there was no significant difference in perceptions of self-efficacy since the p value was greater than 0.05.

Considering the averages of the rankings, on the basis of the points, teachers' self-efficacy who have worked for 21 years or more is higher than the other groups on the basis of points.

3.5. Geography Teachers' Perceptions of Self-Efficacy towards Online Technologies According to the School They Work In

The fifth sub-question of the research is "Does geography teachers' self-efficacy perceptions towards online technologies differ according to the school type they work in?" Normality distribution was used to decide on the analysis used to answer to this question. Since the groups did not show a normal distribution, they could not meet the assumptions of the

parametric test. Because the data was not normally distributed, the K.Wallis test was applied to test the difference between more than two groups (see Table 7).

Table 7. Geography Teachers' Perceptions of Self-Efficacy towards Online Technologies According to Type of School

Type of School	N	Rank Average	X ²	Sd	p	Significant Difference
Anatolian High School	52	34.12	0.411	2	0.814	
Religious Vocational High School	15	31.12				
Vocational High School	1	37.23				

*p ≤ .05 is meaningful.

Since the p value is greater than 0.05 according to the result of the K.Wallis test, the hypothesis that there is no significant difference between the type of school and self-efficacy perceptions for online technologies was accepted.

3.6. Self-Efficacy Perceptions of Geography Teachers towards Online Technologies by University of Graduation

The sixth sub-question was “Does the self-efficacy perceptions of geography teachers towards online technologies differ according to the university they graduated from?” Normality distribution was used to decide on the analysis used to answer this question. Since the groups did not show a normal distribution, they could not meet the assumptions of the parametric test. As the data was not normally distributed, the K.Wallis test was applied in order to find out the difference between more than two groups (see Table 8).

Table 8. Self-Efficacy Perceptions of Geography Teachers towards Online Technologies by University of Graduation

University of Graduation	N	Rank Average	X ²	Sd	p	Significant Difference
İstanbul Uni.	5	38.00	20.970	16	0.181	
19 Mayıs Uni.	5	43.20				
9 Eylül Uni.	13	29.69				
Ankara Uni.	1	18.50				
Atatürk Uni.	2	61.00				
Balıkesir Uni.	9	36.06				
18 Mart Uni.	1	47.50				
Dicle Uni.	3	24.50				
Ege Uni.	16	36.28				
Gazi Uni.	3	3.33				
Hacettepe Uni.	1	30.50				
Kahramanmaraş Sütçü İmam Uni.	1	61.00				
Karadeniz Teknik Uni.	2	17.25				
Marmara Uni.	1	61.00				
Süleyman Demirel Uni.	1	47.50				
Selçuk Uni.	3	37.50				
Yüzüncü Yıl Uni.	1	30.50				
Total	68					

*p ≤ .05 is meaningful.

Since the p value is greater than 0.05 as a result of the K.Wallis test, the hypothesis that there is no significant difference between the University of Graduation and self-efficacy perceptions for online technologies was accepted. Considering the averages of the rankings, it is seen that the teachers' self-efficacy scores who graduated from Marmara, Kahramanmaraş Sütçü İmam and Atatürk universities are higher.

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

The study shows that gender did not have a significant effect on self-efficacy perceptions for online technologies. The obtained finding is also similar to various studies in the literature (Üstüner et al, 2009; Barut, 2015; Yıldız, 2016; Ülkü 2018).

According to the research findings, no remarkable difference between the geography teachers' education levels and their self-efficacy perceptions towards online Technologies was determined.

According to the data regarding years of service, there was no significant difference between service years and self-efficacy perceptions of online technologies. Considering the averages of the rankings, we can say that the self-efficacy of the teachers with 21 years and over service years is higher than the other groups on the basis of points. A study by Lee and Tsai (2010) revealed that as the tenure of teachers increases, their self-efficacy perceptions increase. Bahar, Uludağ, and Kaplan (2009) conclude that there is no significant relationship between educators' seniority and their attitudes towards computers.

The analysis to see if the geography teachers' self-efficacy perceptions towards online technologies differ according to the school type shows there is no significant difference between the school at which they work and their self-efficacy perceptions towards online technologies. In his study, Yılmaz (2012) concludes that the attitudes of vocational course teachers towards the implementation of technology in education are more strong than the culture course teachers, according to the findings on the basis of branches.

The analysis of geography teachers' self-efficacy perceptions towards online technologies according to the university they graduated from reveals that there is no significant difference between the university of graduation, their perception of self-efficacy towards online technologies.

In this context, it would be beneficial for the studies conducted on online technologies in the literature to focus on aspects other than those of the current findings. Scale studies related to the subject reorganize teachers' self-efficacy more precisely in line with technologies that youth are interested in.

Studies carried out on technology acceptance and self-efficacy perceptions of geography teachers could try to measure their competence in programs used for transferring their field knowledge to students. According to the findings of the study field teachers can benefit from in-service training and programs can be organized for.

REFERENCES

- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, 1-8.
- Bandura, A. (1995). Self-efficacy in career choice and development-self-efficacy in changing societies. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997) Self-Efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman And Company.

- Bahar, H. H., Uludağ, E. & Kaplan, K. (2009). İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayar ve İnternet Tutumlarının İncelenmesi (Kars İli Örneği).Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2), 67-83.
- Barut, L. (2015). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumları ile Bilgisayar Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki. (Yüksek Lisans Tezi)
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Yayınları.
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID- 19 crisis. Journal of Educational Technology Systems, 49(1), 5–22.
- Ercan, O., Sağır, M., Mutluay, Y., Şimşek, M., Başaran, A. R., Baysal, S. ve Doğruluk, S. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz-yeterlik algıları ile e-öğrenme ortamlarına yönelik sosyal bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. 11. Uluslararası Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, Bildiri Özeti.
- Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: substantive implications and measurement dilemmas, University of North Texas, Teacher Efficacy Research, 1-24.
- Horzum, M.B, Çakır, Ö (2009). Çevrimiçi teknolojilere yönelik öz yeterlik algısı ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 9(3), 1327-1356.
- Hsiao, H., Chang, J., Tu, Y. ve Chen, S. (2011), The impact of self-efficacy on innovative work behavior for teachers, International Journal of Social Science and Humanity, 1(1), 31-36.
- Huber, M. J., Fruth J. D., Avila-John, A. ve López-Ramírez, E. (2016). Teacher self-efficacy and student outcomes: a transactional approach to prevention, Journal of Education and Human Development, 5(1), 46-54.
- Lee, M. H. & Tsai, C. C. (2010) ‘Exploring teachers’ perceived self-efficacy and technological pedagogical content knowledge with respect to educational use of the World Wide Web’, Instructional Science, 38, 1–21.
- Miltiadou, M., & Yu, C. H. (2000). Validation of the Online Technologies Self-Efficacy Scale (OTSES). Retrieved 30, 09,2022 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED445672.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Coğrafya dersi öğretim programı. Ankara: Devlet Kitapları Basım Evi.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-Efficacy in self-regulated learning, Theory Into Practice, 41(2), 116-125
- Sancar, R. ve Deryakulu, D. (2017). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlik inançları ile çevrim içi teknolojilere yönelik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki, 11. Uluslararası Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, Bildiri Özeti.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. Teaching and Teacher Education, 17, 783-805.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları secondary school teachers’ self-efficacy beliefs. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(17), 1-16.
- Yıldız, E., & Seferoğlu, S. S. (2020). Uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18(1), 33-46.

Yıldız, S. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16 (1), 301-329.

Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12(45), 88-104.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZ

Giriş

Küreselleşen dünyada yaşanan hızlı değişimler eğitim ve öğretim faaliyetlerinde de kendini göstermektedir. Hem küreselleşmenin getirdiği değişimler hem de pandemi nedeniyle yaşanan zorluklar bireylerin teknolojinin sunduğu olanaklardan faydalanabilmesini zorunlu kılmıştır. Eğitim-öğretim süreçlerinde yaşanan değişimler öğretmenlerin öğrenme ortamlarında bilgi teknolojilerini aktif olarak kullanmasını gerektirmektedir.

Bu çalışmada coğrafya öğretmenlerinin çevrim içi teknolojilere yönelik özyeterlilikleri incelenmiştir. Katılımcıların internet becerileri, eş zamanlı ve eş zamansız görüşmeler gerçekleştirebilme yeterlilikleri araştırılmıştır.

Araştırmada coğrafya öğretmenlerinin özyeterlilik düzeylerinin cinsiyet, öğrenim düzeyleri, çalışma süreleri, görev yaptıkları okul türü ve mezun olunan üniversite değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermedikleri incelenmiştir.

Yöntem

Coğrafya öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmada kesitsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem; örneklemin belirli bir zaman dilimi içerisindeki durumunu gözlemlemeyi içeren araştırmalar için kullanılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2013). Bu çalışmada öğretmenlere ait veriler İzmir ili içerisinde özel ve devlet okullarında görev yapmakta olan 68 coğrafya öğretmenlerinden hazır bir ölçek aracılığı ile toplanmıştır*. Anket ölçeği 29 maddeden oluşturulmuştur. Ölçek 4'lü likert tipindedir. Anket katılımcılara Google form aracılığı ile iletilmiştir. Google form ile ulaşılan veriler Spss programı yardımı analiz edilmiştir.

Çalışmada öz yeterlik algı puanlarının; cinsiyet değişkeninde farklılık gösterip göstermediğini Mann Whitney U analizi, öğrenim düzeyleri, çalışma süreleri, görev yapılan okul türü, mezun olunan okula göre değişip değişmediğinin belirlenmesi amacıyla da K.Wallis testi kullanılmıştır. Mann Whitney U ve K.Wallis testlerinin kullanılmasının nedeni grupların normal dağılım göstermemesidir (Yıldız ve Seferoğlu, 2020).

Bulgular

Çalışma verilerinin değerlendirilmesi sonucunda; birinci alt problemi oluşturan, coğrafya öğretmenlerinin çevrim içi öz yeterlilik algılarının genel ortalama değeri 4.43, standart sapma değeri 0.88'dir. Ortalama değerinin 5'li likert tipi ölçek ile ölçüldüğü göz önüne alındığında, yüksek bir ortalama değeri olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci problemine yönelik elde edilen sonuçlar incelendiğinde, coğrafya öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının kadın ve erkek değişkeninde anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür (U=461,5 p>0,05).

Araştırmanın diğer alt problemleri coğrafya öğretmenlerinin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarının öğrenim düzeyleri, çalışma süreleri, görev yapılan okul türü,

* Ölçme aracı: Miltiadou ve Yu (2000) tarafından geliştirilen; Horzum ve Çakır (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Çevrim İçi Teknolojilere Yönelik Öz yeterlik Algısı Ölçeği"dir.

mezun olunan okula göre durumlarını sorgulamıştır. K.Wallis testleri sonucunda p değerlerinin 0,05'ten büyük olmasından dolayı analizlerde sıfır hipotezi (h_0) kabul edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Genel olarak bu araştırma sonuçları, coğrafya öğretmenlerinin çevrimiçi teknolojiler konusundaki öz yeterlik algılarının yüksek olduğu ve gruplar arasında değişkenlere göre farklar olmadığını sonucuna ulaşmıştır.

Bu bağlamda, alan yazında çevrim içi teknolojilere yönelik olarak yapılacak araştırmaların mevcut tespitlerden farklı çalışmalara yönelmesinin yararlı olacağı söylenebilir. Konu ile ilişkili ölçek çalışmalarının çağın gençlerinin ilgi duyduğu teknolojiler doğrultusunda öğretmenlerin özyeterliliklerini daha hassas şekilde yeniden düzenlenmesi düşünülebilir.

Paris Anlaşması'na Göre Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır?

How Environmental Education Must Be According to the Paris Agreement?

Pelin Köseoğlu¹, Sinan Erten²

¹Sorumlu Yazar, Arş.Gör., Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Hacettepe Eğitim Fakültesi, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, pelin.koseoglu@hacettepe.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-5559-9052>)

²Prof.Dr., Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Hacettepe Eğitim Fakültesi, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, serten@hacettepe.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-9546-2387>)

Geliş Tarihi: 23.11.2022

Kabul Tarihi: 17.12.2022

ÖZ

Çevre sorunlarının çözümüne güncel olarak eğilebilmek için çevre eğitimi güncel bir bakış açısıyla geliştirmek önemli görünmektedir. Bu araştırmanın amacı, küresel çapta önemi açık olan Paris Anlaşması'nın sonuçlarını çevre eğitimi bağlamında ele almaktır. Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Paris Anlaşması tek bir durum olarak ele alınmış, bütüncül bir bakış açısıyla içerik analizine tabi tutulmuştur. Anlaşma maddeleri kodlanmış, ilgili kodlar 2018 yılı Yükseköğretim Kurulu Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı Çevre Eğitimi dersi içeriği ile karşılaştırılarak açıklanmıştır. Yapılan analiz sonucunda Paris Anlaşması'nın sonuçları dokuz kod altında toplanmaktadır. Bu kodlar, *temel ekolojik kavramlar, çevre sorunları ve özellikleri, küresel ısınma, iklim değişikliği, gıda ve tarım güvenliği, çevre eğitimi ve çevre dostu davranışlar, çevre sorunlarının çözümünde teknoloji, sürdürülebilir kalkınma, sosyal adalet ve iklim adaleti* şeklindedir. Bu anlaşmanın metni incelendiğinde toplumları oluşturan bireylerin davranışlarında köklü değişikliklerin olmasının beklendiği bu araştırmanın sonuçlarından biridir. Çevre eğitimi ders içerikleri güncel çevre sorunlarına çözüm arama amacıyla yapılan uluslararası toplantıların sonuçları bağlamında güncellenmelidir. Bu sayede çevre sorunları konusunda insanlardan beklenen bilinç oluşacak, bu anlaşmalarda alınan kararlar daha hızlı bir şekilde davranış haline gelecektir.

Anahtar Kelimeler: Çevre eğitimi, iklim değişikliği, Paris anlaşması.

ABSTRACT

It seems important to develop environmental education with an up-to-date perspective in order to focus on the solution of environmental problems. The aim of this research is to discuss the results of the Paris Agreement, which is of global importance, in the context of environmental education. In this study, the holistic single case design, one of the qualitative research designs, was used. The Paris Agreement was handled as a single case and subjected to content analysis from a holistic perspective. The agreement clauses were coded and the relevant codes were explained by comparing the content of the 2018 Turkish Republic Higher Education Council Science Education Undergraduate Program Environmental Education course. As a result of the analysis, the Paris Agreement is gathered under nine codes. These codes are in the form of basic ecological concepts, environmental problems and features, global warming, climate change, food and agricultural safety, environmental education and environmentally friendly behaviors, technology in solving environmental problems, sustainable development, social justice and climate justice. When the text of this agreement is examined, it is one of the results of this research that radical changes are expected in the behaviors of individuals who make up societies. When the text of this agreement is examined, it is one

of the results of this research that radical changes are expected in the behaviors of individuals who make up societies. Environmental education course contents should be updated in the context of the results of international meetings held to find solutions to current environmental problems. In this way, the expected awareness of people about environmental problems will be formed, and the decisions taken in these agreements will become behaviors more quickly.

Keywords: Environmental education, climate change, Paris Agreement

GİRİŞ

Son yıllarda tüm dünyanın çözüm aradığı en büyük problemlerden biri çevre sorunlarıdır. Ekonomideki, sanayideki, endüstrideki ve teknolojidaki gelişmeler çevreyi oluşturan biyotik ve abiyotik faktörler arasındaki dengeyi etkilemiştir. Tüm bu gelişmelerle birlikte insanlığı kendi ihtiyaçlarını karşılamak için doğal kaynakları bilinçsizce kullanmayı davranış haline getirmiştir (Atasoy, 2015). Canlı ve cansız tüm faktörlerin arasındaki dengenin insan eli ve faaliyetleri ile bozulması sonucu çevre sorunları oluşmuştur. Bu sorunların en önemli özelliği ise, cinsiyet, sosyoekonomik ve sosyokültürel durum, ırk, inanç, dil, yaş fark etmeksizin tüm insanlığı ilgilendiren ve tüm canlı yaşamını oldukça kötü etkileyen küresel problemler olmasıdır (Erten, 2003; Erten, 2004; Erten, 2019; Escobar, 1995; Nag ve Vizayakumar, 2005; Rees, 1995). Özellikle 19. yüzyıldaki sanayi ve teknoloji alanındaki gelişmeler önce Avrupa'yı, ilerleyen zamanlarda ise tüm dünyayı etkileyen çevre sorunlarını küresel bir sorun haline getirmiştir ve ilgili literatürde çevre sorunlarının ilk tanımı 1960 yılında yapılmıştır (Görmez, 2015). Sanayi ve endüstrisi gelişmiş ülkelerde çevre sorunlarının daha çok gündeme gelmesiyle, bu konuya çözüm bulabilmek adına, 1970 yılından sonra ülkeler arasında konferans ve anlaşmalar düzenlenmeye başlanmıştır. Tarihsel süreçte çevre sorunları ile ilgili ortaya çıkan gelişmeler kronolojik olarak aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 1. Çevre Sorunlarına Yönelik Tarihsel Süreçteki Gelişmeler

Yıl	Gelişme	Açıklama
1960	Çevre Sorunlarının gündeme gelmesi	Özellikle 19.yüzyılda Avrupa'daki sanayileşme sonucu çevre sorunları artmıştır. Rachel Carson "Sessiz Bahar" kitabında çevre sorunlarına vurgu yapmıştır.
1972	Birleşmiş Milletler İnsan ve Çevresi Konferansı-Stockholm Raporu	Çevre sorunlarının küresel boyutta tartışıldığı ilk konferanstır. İnsanlığın gelecek nesiller için çevre üzerindeki sorumluluklarının neler olduğuna vurgu yapılmaktadır.
1975	Birleşmiş Milletler Çevre Programı (UNEP)'nin Kurulması	Birleşmiş Milletler İnsan ve Çevresi Konferansı sonucu çevre sorunlarını küresel bazda değerlendirecek bir sistem olarak kurulmuştur.
1977	Tiflis Bildirgesi	Çevre eğitiminin dönüm noktası olarak görülmektedir. Uluslararası olarak tanımlanan ilk çevre eğitimi ile ilgili toplantıdır. Bu toplantıda çevre eğitiminin amaçları, hedefleri ve içeriği önemli bir gündem olmuştur.
1987	Brundlant (Ortak Geleceğimiz) Raporu	Sürdürülebilir kalkınma kavramı ilk defa gündeme taşınmıştır. Küresel ısınma, nüfus artışı, kuraklık ve çölleşme, ozon tabakasının incelenmesi önemli gündemler olarak görülmektedir.
1992	Rio Bildirgesi	İklim krizi sözleşmesinin çerçevesi, Biyolojik çeşitlilik çerçeve sözleşmesi, Gündem 21 eylem planları ortaya çıkmıştır.

1992	Gündem 21	Sürdürülebilir kalkınma hakkında ulusal ve uluslararası boyutta uzlaşma sağlanmıştır. Eğitime entegre edilmesi için Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim ve Toplum Bilinci kavramı Gündem 21’de ortaya çıkmıştır.
2005	Kyoto Protokolü	İklim krizine çözüm bulmak için sorumluluklar ve sera gazı emisyonunu azaltılmasını öngören bir protokoldür.
2015	Paris Anlaşması	Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi’ne bağlı olarak, iklim krizinin azaltılması ve finansmanı ile ilgili olarak imzalanan uluslararası bir anlaşmadır.
2022	Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Konferansı (COP27)	Sera gazı salınımını azaltmak amacıyla 194 ülkenin katıldığı Mısır’da gerçekleşen uluslararası bir organizasyondur.

* (Ünal ve Dımuşkı, 1999; UNFCCC, 2005; Tanrıverdi, 2009; Güler, 2010; Bozkurt, 2011; Öztürk, 2013; Derman, 2013; Yüzüak, 2017)

Çevre sorunlarına çözüm bulmak için gerçekleşen gelişmelerde son zamanlarda vurgusu yapılan konulardan biri iklim değişikliğidir. Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi’nde iklim değişikliği, karşılaştırılabilir bir zaman aralığında, doğal akışta iklimde gerçekleşen değişimlerin yanı sıra dolaylı ya da doğrudan küresel atmosferin dengesini bozan insan davranışları sonucu iklimde ortaya çıkan değişiklikler olarak tanımlanmaktadır (UNEP, 1975). Bu tanım, iklim değişikliğinin sadece doğal süreçlerden kaynaklanmadığını, aynı zamanda insan faaliyetlerinin de kaçınılmaz bir sonucu olduğunu göstermektedir. Hükümetler Arası İklim Değişikliği Paneli (IPCC)’ne göre iklim değişikliğinin temel nedeni %95 oranında insan kaynaklı faaliyetlerdir. Sanayileşmenin bir sonucu olarak enerji ihtiyacının artması, bunu karşılamak adına bilinçsizce fosil yakıtların kullanılması, insanoğlunun doğayı kendi istek ve ihtiyaçlarına yönelik olarak yağmalaması, nüfustaki artış iklim değişikliğinin nedenleri olarak bilinmektedir (Pınarcıoğlu, 2018). Bu faaliyetler, sera etkisine neden olan gazların artışına yol açmaktadır ve 2030 yılında havadaki karbondioksit oranının Sanayi Devrimi öncesine göre 2 kat olacağı söylenmektedir. Bu da yerkürenin sıcaklığının 2-5 derece arasında artacağına yönelik bir tahmine neden olmaktadır (Duru, 2001).

Her ne kadar iklim değişikliği günümüzün en önemli çevre sorunuymuş gibi görünse de neden ve sonuçları incelendiğinde diğer çevre sorunlarıyla oldukça iç içe bir ilişkide olduğu açıkça görülmektedir. Bu nedenle sadece iklim değişikliği değil, tüm çevre sorunlarına yönelik olarak çözüm arayışında olmak gelecek nesillere yaşanabilir bir gezegen bırakmak adına atılacak en büyük adımdır. Bu adım da ancak çevre dostu toplumlarla mümkündür. Toplumları oluşturan bireylerin, bu bireyleri yetiştiren öğretmenlerin ve yetiştirecek olan öğretmen adaylarının çevre bilincine sahip olması gerekmektedir. World Commission on Environment and Development’in 1987’deki raporuna göre, uzun yıllardır insanoğlu tüm bu sorunlarla yüz yüze olmasına rağmen çevre dostu davranış gösterme ve çevreye karşı sorumlu hissetme konusunda yeterli önemi göstermemektedirler. Ancak, ilgili literatür incelendiğinde araştırmacıların çoğu, çevre sorunlarının ortaya çıkmasında insan eylem ve davranışlarının ciddi rol oynadığı konusunda hemfikirdir (Dunlap, Van Liere, Mertig ve Jones, 2000; Nordlund ve Garvill 2002; Oskamp 2000; Schultz, Gouveia, Cameron, Tankha, Schmuck ve Franek, 2005). Bu durumda çevre eğitimi kavramı tartışılmalıdır. Çevre eğitimi, çevre bilincine sahip nesiller yetiştirmeyi hedefleyen bir süreçtir ve bireylerin çevre dostu davranışlar geliştirmesi için gerekli tüm bilgilere, becerilere, değer ve tutumlara ve yeteneğe sahip olması için önemli bir araçtır (Erten, 2002; 2004). Disiplinlerüstü bir süreç olan çevre eğitimi, öğrencilerin ekolojik bilgisini arttırmak çevreye yönelik olumlu tutumlarını geliştirmek, tutumların davranışa dönüşmesi için gerekli etkinlikleri hem bilişsel, hem duyuşsal hem de psikomotor alandaki becerilerini harekete geçirmektir (Erten, 2004; 2020). Çevre eğitiminin amacı, hedef ve konuları, çevre sorunlarına yönelik olarak

gerçekleşen gelişmeler incelendiğinde, çevre eğitiminin en son Tiflis Bildirgesi'nde detaylıca ele alındığı görülmektedir. Küresel çapta çevre sorunlarına çözüm bulabilmek adına yapılan en son anlaşma Paris Anlaşması'dır. Paris Anlaşması çevre sorunlarına çözüm getirebilmek için 195 ülke tarafından kabul edilen, ulusal ve küresel olarak ekonomiyi, toplumu ve çevreyi değiştirecek adımları öneri olarak sunan tarihi bir anlaşmadır. Bu anlaşmanın tarihi olarak nitelendirilmesinin nedeni, ülkelerin gelişmişlik düzeyi fark etmeksizin her bir ülkeye değişik ölçülerde sorumluluk ve maliyet getiren bir anlaşma olmasıdır. Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi sera gazı salınımını azaltmak için hükümetlere yönelik sorumluluk, yükümlülük ve eylem planlarını içeren uluslararası ilk belge özelliğini taşımaktadır. Bu konu ile ilgili birçok yasal yükümlülük ise Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi ile ilişkili olarak Kyoto Protokolü'nde bulunmaktadır. Bu iki önemli belge iklim krizine yönelik uluslararası çözüm arayışının temel taşları olarak bilinmektedir. Günümüz tarihinin en kapsamlı iklim krizi anlaşması olan Paris Anlaşması'nın bir diğer önemli özelliği ise 2020 sonunda süresi dolmuş olan Kyoto Protokolü'nün yerini almış olması ve yeni iklim rejimi çerçevesini oluşturmasıdır (Pınarcıoğlu, 2018). Tüm bu bilgiler ışığında çevre sorunlarının çözümüne güncel olarak eğilebilmek için çevre eğitimi güncel bir bakış açısıyla geliştirmek önemli görünmektedir. Bu nedenle Paris Anlaşması sonuçlarının çevre eğitime etkilerinin neler olacağı hakkında derinlemesine inceleme yapmak oldukça önemlidir. Bu araştırmanın amacı, küresel çapta önemi açık olan Paris Anlaşması'nın sonuçlarını çevre eğitimi bağlamında ele almaktır.

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Paris Anlaşması sonuçlarını çevre eğitimi bağlamında ele almayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir durumu kendi gerçek içeriği içinde derinlemesine inceleyen ve betimleyen bir araştırma türü olarak tanımlanmaktadır (Yin, 1984). Bu çalışmada durum çalışmasının desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Paris Anlaşması tek bir durum olarak ele alınmış, bütüncül bir bakış açısıyla içerik analizine tabi tutulmuştur.

2.2. Veri Kaynağı, Geçerlik ve Güvenirlik

Bu amacı gerçekleştirmek için incelenen Paris Anlaşması'na Birleşmiş Milletlerin İklim Değişikliği resmi ağ sayfasından ulaşılmıştır (bkz. <https://unfccc.int/process-and-meetings/the-paris-agreement/the-paris-agreement>). Böylelikle veri kaynağının orijinalliği kontrol edilmiştir. Bu araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için bazı stratejiler uygulanmıştır. Araştırma verilerinin inandırıcılığını kanıtlamak adına iç geçerlik önlemleri alınmıştır. Bunun için, veri toplama sürecinin derinlik odaklı olması ve veri analizi sürecini uzman görüşüne sunulması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Verilere ulaşma sürecinde iç geçerliği sağlamak adına ilgili anlaşma ayrıntılarıyla derinlemesine incelenmiştir ve anlaşma sonuçları kodlanmıştır. Tüm bu analiz süreci iki kez tekrar edilmiştir ve Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyesi, çevre eğitimi alanında yayınları bulunan bir uzmanın teyidinden geçmiştir. Yine araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla, tutarlık ve teyit edilebilirlik konusunda bir uzman görüşü alınmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Paris Anlaşması sonuçlarını çevre eğitimi bağlamında ele almak amacıyla yapılan bu çalışmada verilere ulaşmak için doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, olguların bulunduğu yazılı materyallerin analizlerini yapmak ve olguları ayrıntılarıyla açıklamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Foster (1995) doküman incelemesi araştırmaları için dikkat edilmesi gereken beş adım olduğunu söylemektedir. Bu adımlar; *dokümana ulaşma*, *orijinalliğin kontrol edilmesi*, *dokümanları anlama*, *veriyi analiz etme* ve *veriyi kullanma* şeklindedir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016). İlgili dokümana Paris Anlaşması'na Birleşmiş Milletlerin İklim Değişikliği resmi ağ sayfasından ulaşılmıştır (bkz. [1531](https://unfccc.int/process-</p></div><div data-bbox=)

and-meetings/the-paris-agreement/the-paris-agreement). Böylelikle veri kaynağının orijinalliği kontrol edilmiştir. Anlaşma tekrar tekrar okunmuş ve analize hazır hale getirilmiştir. Veriler analiz edilirken içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi, elde edilen verilerin sistematik olarak incelenmesini ve kavramsallaştırılması, bu kavramların düzenlenmesi, veriyi açıklanmasını içermektedir (Frankel, Wallen ve Hyun, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Analizin ilk aşamasında ilgili anlaşmanın 29 bölümden ve 129 maddeden oluştuğu görülmüştür. Her bölüme ait madde sayısı aşağıdaki tabloda verilmiştir. Araştırmanın bulgular kısmında bölümler B1...B29, maddeler ise M1...M19 şeklinde kısaltılmıştır.

Tablo 2. Paris Anlaşması'nın Bölüm ve Maddeleri

Bölüm	Madde Sayısı	Bölüm	Madde Sayısı
B1	1	B16	8
B2	2	B17	2
B3	1	B18	3
B4	19	B19	2
B5	2	B20	3
B6	9	B21	4
B7	14	B22	1
B8	5	B23	2
B9	9	B24	1
B10	6	B25	2
B11	5	B26	1
B12	1	B27	1
B13	15	B28	3
B14	3	B29	1
B15	3		

Ardından, anlaşma maddeleri kodlanmış, ilgili kodlar 2018 yılı Yükseköğretim Kurulu Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı Çevre Eğitimi dersi içeriği ile karşılaştırılarak açıklanmıştır. İlgili ders içeriği aşağıdaki tabloda ayrıntılarıyla verilmiştir.

Tablo 3. Fen Bilgisi Eğitimi Lisans Programı Çevre Eğitimi Ders İçeriği*

Konu	Konu
1 Temel ekolojik kavram ve ilkeler	9 Maddenin dolaşımı
2 Ekosistemler	10 Nüfus artışı
3 Besin zincirleri	11 Ekolojik etki
4 Besin ağı	12 Erozyon
5 Habitat	13 Toprak ve su kaynakları
6 Rekabet	14 Çevre duyarlılığı

7	Ortak yaşam ve karşılıklı yaşama	15	Dünyada çevre duyarlılığıyla ilgili yapılan çalışmalar, kurum ve kuruluşlar
8	Enerji akışı	16	İlköğretim programlarında çevre eğitimi

*(Yükseköğretim Kurulu, 2018)

BULGULAR

Araştırmanın bulgular başlığı altında Paris Anlaşması'nın sonuçlarının içerik analizi sonucunda ortaya çıkan kodlar tek tek açıklanmıştır. Bu kodlar Şekil 1'deki gibidir.



Şekil 1. Paris Anlaşması'ndan Elde Edilen Kodlar

Yapılan analiz sonucunda Paris Anlaşması'nın sonuçları dokuz kod altında toplanmaktadır. Bu kodlar, *temel ekolojik kavramlar, çevre sorunları ve özellikleri, küresel ısınma, iklim değişikliği, gıda ve tarım güvenliği, çevre eğitimi ve çevre dostu davranışlar, çevre sorunlarının çözümünde teknoloji, sürdürülebilir kalkınma, sosyal adalet ve iklim adaleti* şeklindedir.

3.1. KOD 1: Temel Ekolojik Kavramlar

Paris Anlaşması metni incelendiğinde, bu sonuçlardan dört tanesinin doğrudan çevre eğitimi kapsamındaki temel ekolojik kavramları içerdiği görülmektedir. Bu maddeler anlaşmanın 7 ve 8. bölümlerinde yer almaktadır. Bu maddelerin özellikle, ekosistemler, biyolojik çeşitlilik, biyolojik çeşitliliğin korunması, ekosistem bütünlüğünün ve iklim krizinin biyolojik çeşitliliğe etkileri ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu maddeler, Yükseköğretim Kurulu Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı Çevre Eğitimi ders içeriğinde temel ekolojik kavramlar ve ilkeler, ekosistemler, besin zinciri, besin ağı gibi birçok konu ile doğrudan ve dolaylı olarak iç içedir çünkü bu maddeleri gerçekleştirebilmek için toplumların çevre bilgisine muhakkak sahip olması gerekmektedir.

Tablo 4. Temel Ekolojik Kavramlar

Kod	Maddeler*	Örnek Madde
Temel Ekolojik Kavramlar	B7 M2	<i>Okyanuslar dâhil tüm ekosistemlerin bütünlüğünün sağlanmasının ve bazı kültürler tarafından Toprak Ana olarak kabul edilen biyolojik çeşitliliğin korunmasının önemine dikkat çekilmiştir ve iklim krizini önlemek için harekete geçerken "iklim adaleti" kavramlarının önemi vurgulanmıştır.</i>
	B7 M5	
	B7 M9	
	B8 M4	

*B: Bölüm, M: Madde

3.2. KOD 2: Çevre Sorunları ve Özellikleri

Anlaşma metni incelendiğinde 13 ayrı bölümdeki 29 maddenin çevre sorunları ile ilgili olduğu görülmektedir. Anlaşma maddelerinde çevre sorunlarından özellikle küresel ısınma ve iklim değişikliği oldukça büyük bir yer kaplamaktadır. Özellikle anlaşmanın önemli maddelerinin birinde “iklim değişikliğinin insanlığın ortak sorunu olduğu” vurgusu yapılmaktadır. Bu madde, çevre sorunlarının dil, din, ırk, cinsiyet, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durum fark etmeksizin herkesi ilgilendiren bir durum olduğunu doğrudan anlatmaktadır.

Tablo 5. Çevre Sorunları ve Özellikleri

Kod	Maddeler*	Örnek Madde
Çevre sorunları ve özellikleri	B2 M1	<i>Taraflar, iklim değişikliğini ele almak için harekete geçerken, insan hakları, sağlık hakkı, yerli halkların, yerel toplulukların, göçmenlerin, çocukların, engellilerin ve hassas durumdaki kişilerin haklarına saygı duymalı ve aralarında eşitliği sağlamalı, bunları teşvik etmeli ve dikkate almalıdır.</i>
	B3 M1	
	B4 M1	
	B4 M6	
	B5 M1	
	B6 M4	
	B6 M6	
	B7 M1	
	B7 M2	
	B7 M6	
	B7 M7	
	B7 M9	
	B8 M1	
	B8 M2	
	B8 M3	
	B8 M4	
	B9 M3	
	B9 M4	
	B9 M6	
	B9 M9	
	B10 M1	
B10 M1		
B10 M5		
B11 M1		
B12 M1		
B13 M5		
B13 M7		
B14 M3		
B21 M1		

3.3. KOD 3: Küresel ısınma

Anlaşma metninde yer alan en önemli konulardan birinin küresel ısınma olduğu yapılan analiz sonucu görülmektedir. İlgili anlaşmanın on tanesi doğrudan bu konu ile ilgilidir. Bu maddeler 2, 4, 5, 6, 10, 13 ve 21. bölümlerde bulunmaktadır. Hatta Paris Anlaşması'nın en temel hedeflerinden biri küresel ortalama sıcaklık artışının 2°C altında tutulmasının sağlanmasıdır. Buna ek olarak iklim değişikliği ve küresel ısınmanın birbiri ile ilişkisi, karbon nötr, sera gazları ve sera gazı emisyonu ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Bu durum, ilgili anlaşmanın küresel ısınma ve iklim değişikliğini tek başına değil bir bütün olarak aldığına göstergesidir. Ayrıca “En az gelişmiş ülkeler ve gelişmekte olan küçük ada devletleri, özel durumlarını yansıtan düşük sera gazı emisyonu gelişimi için stratejiler, planlar ve eylemler hazırlamalıdır.” gibi ülkelerin gelişmişlik düzeyini temel alan farklı sorumluluklar da bulunmaktadır. Çevre Eğitimi ders içeriği incelendiğinde küresel ısınma tek başına bir konu olarak yer almamaktadır.

Tablo 6. Küresel Isınma

Kod	Maddeler*	Örnek Madde
Küresel Isınma	B2 M1	<i>Sanayileşme döneminin başlamasından günümüze kadar 2 derece artan küresel sıcaklık artışının 1,5 derece artışının altında tutulması çabalarının sürdürülmesi hedeflenmektedir.</i>
	B4 M1	
	B4 M6	
	B4 M19	
	B5 M1	
	B6 M4	
	B10 M1	
	B13 M7	
	B21 M1	
	B21 M2	

*B: Bölüm, M: Madde

3.4. KOD 4: İklim değişikliği

Anlaşmanın temel amacına paralel olarak anlaşma sonuçlarının büyük bir çoğunluğunun ortak noktasının iklim değişikliği olduğu görülmektedir. İklim değişikliği bu maddelerde ekonomi, teknoloji, sera gazı emisyonu, küresel ısınma, güvenli gıda temin etme, yoksulluğu ortadan kaldırma, sürdürülebilir kalkınma gibi birçok kavramla ilişkilendirilmiştir. Bölüm 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14te bulunan toplam 22 madde doğrudan iklim değişikliğini bir kavram olarak içinde bulundurmaktadır. Anlaşmanın diğer tüm maddeleri dolaylı olarak iklim değişikliği ile ilişkilidir. Çevre Eğitimi ders içeriği incelendiğinde iklim değişikliği tek başına bir konu olarak yer almamaktadır.

Tablo 7. İklim Değişikliği

Kod	Maddeler*	Örnek Madde
İklim değişikliği	B2 M1	<i>Bu Anlaşma ... sürdürülebilir kalkınma ve yoksulluğu ortadan kaldırma çabaları bağlamında iklim değişikliği tehdidine verilen küresel tepkiyi güçlendirmeyi amaçlamaktadır.</i>
	B3 M1	
	B6 M6	
	B7 M1	
	B7 M2	
	B7 M6	
	B7 M7	
	B7 M9	
	B8 M1	
	B8 M2	
	B8 M3	
	B8 M4	

B9 M3
B9 M4
B9 M6
B9 M9
B10 M1
B10 M5
B11 M1
B12 M1
B13 M5
B14 M3

*B: Bölüm, M: Madde

3.5. KOD 5: Gıda ve tarım güvenliği

Anlaşma maddelerinin önemli noktalarından biri gıda ve tarım güvenliğidir. Bu konu en açık şekilde Bölüm 2 Madde 1’de görülmektedir. İlgili maddede iklim krizine uyum sağlarken gıda üretiminin tehdit etmeyecek adımlar atmanın önemli olduğu söylenmektedir. Çevre Eğitimi ders içeriği incelendiğinde bu konu tek başına bir konu olarak yer almamaktadır.

Tablo 8. Gıda ve Tarım Güvenliği

Kod	Maddeler*	Örnek Madde
Gıda ve tarım güvenliği	B2 M1	<p>Bu Anlaşma, anlaşma maddelerinin uygulanmasını sağlarken, sürdürülebilir kalkınma ve yoksulluğu ortadan kaldırma çabaları bağlamında iklim değişikliği tehdidine verilen küresel tepkiyi güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Bunu sağlamak için,</p> <p><i>(b) İklim değişikliğinin olumsuz etkilerine uyum sağlama yeteneğini artırmak ve gıda üretimini tehdit etmeyecek şekilde iklim direncini ve düşük sera gazı emisyonu gelişimini teşvik etmek bir gerekliliktir.</i></p>

*B: Bölüm, M: Madde

3.6. KOD 6: Çevre eğitimi ve çevre dostu davranışlar

Anlaşma maddelerinde sürdürülebilir üretim ve tüketim davranışları, tasarruf etme ve israf etmeme davranışlarının vurgusu bulunmaktadır. Ayrıca anlaşma maddelerinde halkın bilinçlendirilmesi ve bilgiye erişiminin de önemi vurgulanmaktadır. Bu maddeler dört ayrı bölümde bulunmaktadır. İlgili başlık Çevre Eğitimi ders içeriğinde *çevre duyarlılığı, Dünyada çevre duyarlılığıyla ilgili yapılan çalışmalar, kurum ve kuruluşlar ve İlköğretim programlarında çevre eğitimi* başlıklarıyla bulunmaktadır.

Tablo 8. Çevre Eğitimi ve Çevre Dostu Davranışlar

Kod	Maddeler*	Örnek Madde
Çevre Eğitimi ve Çevre Dostu Davranışlar	B7 M5 B7 M9 B11 M1 B12	<p><i>Eğitim, halkın bilinçlendirilmesi, halkın katılımı, halkın bilgiye erişiminin ve bu Anlaşmada ele alınan konularda her düzeyde işbirliğinin önemini teyit etmiştir.</i></p>

*B: Bölüm, M: Madde

3.7. KOD 7: Çevre sorunlarının çözümünde teknoloji

Anlaşma maddelerine göre iklim değişikliğine çözüm bulmadaki en önemli kavramlardan biri teknolojidir. Özellikle bölüm 10, 11 ve 13'te sekiz madde doğrudan çözüm için teknolojinin nasıl kullanılması gerektiğine yöneliktir. İlgili maddeler uygun teknolojiyi geliştirme ve transfer etme, mevcut teknolojinin yayılması ve bunun için taraflar arasında yapılacak işbirliğini kapsamaktadır. Özellikle "İnovasyonu hızlandırmak, teşvik etmek ve mümkün kılmak, iklim değişikliğine etkili, uzun vadeli bir küresel yanıt vermek ve ekonomik büyümeyi ve sürdürülebilir kalkınmayı teşvik etmek için kritik öneme sahiptir." maddesi, iklim değişikliğine küresel ve uzun süreli bir çözüm için teknoloji, ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma kavramlarını ilişkili bir şekilde ortaya koymaktadır. Her ne kadar Çevre Eğitimi ders içeriğinde teknoloji başlık olarak yer almasa da "Çevre sorunlarına teknoloji çözüm olabilir mi?", "Teknoloji ve çevre sorunları arasındaki ilişki nedir?" soruları hakkında düşünmek, bu dersi alacak öğrenciler için önemli bir kazanımdır.

Tablo 9. Çevre Sorunlarının Çözümünde Teknoloji

Kod	Maddeler*	Örnek Madde
Çevre sorunlarının çözümünde teknoloji	B10 M1	<i>Taraflar, iklim değişikliğine karşı direnci artırmak ve sera gazı emisyonlarını azaltmak için teknoloji geliştirmenin önemi konusunda uzun vadeli bir vizyonu paylaşmaktadırlar.</i>
	B10 M2	
	B10 M4	
	B10 M5	
	B10 M6	
	B11 M1	
	B13 M9	
	B13 M10	

*B: Bölüm, M: Madde

3.8.KOD 8: Sürdürülebilir kalkınma

Anlaşma maddelerinde bulunan bir diğer önemli konu ise sürdürülebilir kalkınmadır. 4 bölümde bulunan 10 maddede sürdürülebilir kalkınma yer almaktadır. Çevre eğitimi ders içeriği incelendiğinde sürdürülebilir kalkınma başlık olarak yer almamaktadır.

Tablo 10. Sürdürülebilir Kalkınma

Kod	Maddeler*	Örnek Madde
Sürdürülebilir kalkınma	B2 M1	<i>Gelişmiş ülke olarak tanımlanan Tarafların önderlik ettiği sürdürülebilir yaşam tarzları ile sürdürülebilir tüketim ve üretim kalıplarının iklim krizini önlemede önemli bir rol oynayacağı kabul edilmiştir.</i>
	B4 M1	
	B6 M1	
	B6 M2	
	B6 M4	
	B6 M8	
	B6 M9	
	B7 M1	
	B8 M1	
	B10 M5	

*B: Bölüm, M: Madde

3.9. KOD 9: Sosyal adalet ve iklim adaleti

Paris Anlaşması'nda vurgusu olan konulardan biri de sosyal adalet ve iklim adaletidir. 4 farklı bölümde 4 maddede sosyal adalet ve iklim adaleti kavram olarak geçmektedir. Kyoto Protokol'ünden Paris Anlaşması'nın en önemli farklarından biri, gelişmişlik düzeyleri arasındaki ayrımın net olarak ortaya konmasıdır. Özellikle maliyet ve karbon emisyonu azaltma hedefleri belirlemede ülkelerin gelişmişlik düzeyleri bazında farklılıklar bulunmaktadır. Bu durum sosyal

adalet bağlamında ele alınmalıdır. Özellikle “*Taraflar, iklim değişikliğini ele almak için harekete geçerken, insan hakları, sağlık hakkı, yerli halkların, yerel toplulukların, göçmenlerin, çocukların, engellilerin ve hassas durumdaki kişilerin haklarına saygı duymalı ve aralarında eşitliği sağlamalı, bunları teşvik etmeli ve dikkate almalıdır.*” örnek maddesi iklim adaletine ek olarak çevre sorunlarının temel özelliklerini de vurgular niteliktedir. Çevre Eğitimi ders içeriğinde çevre sorunlarının sosyal bağlamına yer vermek bir gerekliliktir.

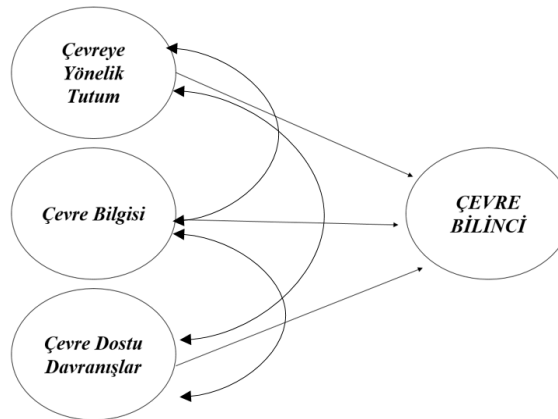
Tablo 11. Sosyal Adalet ve İklim Adaleti

Kod	Maddeler*	Örnek Madde
Sosyal adalet ve iklim adaleti	B2 M2	<i>Anlaşmada öngörüldüğü gibi, öncelikle iklim değişikliğinin olumsuz etkilerine karşı daha savunmasız olanlar olmak üzere, gelişmekte olan ülke Tarafların özel ihtiyaçlarını ve özel durumları da kabul edilmiştir.</i>
	B4 M1	
	B14 M1	
	B16 M4	
		<i>Taraflar, iklim değişikliğini ele almak için harekete geçerken, insan hakları, sağlık hakkı, yerli halkların, yerel toplulukların, göçmenlerin, çocukların, engellilerin ve hassas durumdaki kişilerin haklarına saygı duymalı ve aralarında eşitliği sağlamalı, bunları teşvik etmeli ve dikkate almalıdır.</i>

*B: Bölüm, M: Madde

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Paris Anlaşması sonuçlarının çevre eğitimi bağlamında ele alınmasını amaçlayan bu araştırmanın bulguları incelendiğinde dokuz önemli konu dikkat çekmektedir. Bunlar *temel ekolojik kavramlar, çevre sorunları ve özellikleri, küresel ısınma, iklim değişikliği, gıda ve tarım güvenliği, çevre eğitimi ve çevre dostu davranışlar, çevre sorunlarının çözümünde teknoloji, sürdürülebilir kalkınma, sosyal adalet ve iklim adaleti* şeklindedir. Temel ekolojik kavramlar, çevre eğitimi ders içeriğinde en çok yer kaplayan konu olarak görülmektedir. Paris Anlaşması maddelerinde de temel ekolojik kavramların yer bulduğu açıktır. Temel ekolojik kavramlar çevre bilincini oluşturan üç temel bileşenden çevre bilgisi ile ilgilidir. Bu bileşen aşağıdaki şekilde gibidir.



Şekil 2. Çevre Bilinci Boyutları (Erten, 2020)

Çevre bilinci, çevre sorunlarına çözüm bulabilmek için bir başlangıç noktası olarak görülmektedir (Ramsey, Hungerford & Volk, 1992; Fu ve diğerleri, 2020). Çevre bilincinin

geliştirilmesinde ilk adım, bu konu hakkında yeterli ekolojik bilgiye sahip olmaktır. Bu, ekoloji ile ilgili bilişsel alanda bir birikime sahip olmak şeklinde de yorumlanabilir. Temel ekolojik kavramlar hakkında bilgi sahibi olmak, çevre bilincini geliştirmek ve davranış değiştirmek için bir önceliklidir (Candan ve Erten, 2022). Bunun için canlı (biyotik-üretici, tüketici ve ayrıştırıcılar), cansız (abiyotik-su, ışık, sıcaklık, hava, toprak vb.) ögeler, bu ögeler arasındaki denge (madde döngüleri, beslenme ilişkileri, enerji akışı vb) ve etkileşim (ekolojik ilişkiler) muhakkak çevre eğitimi ders içeriklerinde yer bulmalıdır. Zaten YÖK'ün 2018 yılındaki Çevre Eğitimi ders içeriği incelendiğinde bu konuyla ilgili oldukça geniş başlıkların bulunduğu açıkça görülmektedir.

Temel ekolojik kavramlar ile ilgili bilgi edinen öğrenciler, çevreyi oluşturan ögeler arasındaki dengenin bozulması sonucu ortaya çıkan sorunları fark ettiklerinde bu konu ile ilgili bir tutum geliştirmeye yönlendirilmelidir. Bu bağlamda öğretmen adayları yaşadıkları çevrenin içinde kendi rollerini belirlemiş olacaklardır (Candan ve Erten, 2022). Bu doğrudan araştırma bulgularında yer alan ikinci kod olan *çevre sorunları ve özellikleri* ile ilgilidir. Paris Anlaşması sonuçları incelendiğinde anlaşma maddelerinin büyük bir çoğunluğu çevre sorunlarına aranan çözümleri içerdiği açıktır. Zaten bu anlaşmanın temel amacı *iklim değişikliğine* karşı küresel bir çözüm bulmayla ilgilidir. Anlaşma maddelerinde iklim değişikliğinin insanlığın ortak sorunu olduğu vurgusu oldukça açıktır. Anlaşma maddelerinde iklim değişikliğinin yanı sıra *küresel ısınma* da oldukça büyük bir yer kaplamaktadır. İklim krizi günümüzün en önemli çevre sorunuymuş gibi görünse de neden ve sonuçları incelendiğinde diğer çevre sorunlarıyla oldukça iç içe bir ilişkide olduğu görülmektedir, iklim değişikliği diğer çevre sorunlarının bir sonucudur. Çevre sorunlarına bulunacak çözümler aynı zamanda iklim krizine çözüm olacaktır. Bu anlaşmanın metni incelendiğinde toplumları oluşturan bireylerin davranışlarında köklü değişikliklerin olmasının beklendiği şüphesiz açıktır. Örneğin, bu anlaşmanın temel amacı *“küresel sıcaklık artışını sanayi öncesi düzeylerinin 2 C'nin olabildiğince altına çekmek ya da olanaklıysa 1,5 C'de sınırlandırmanın yanı sıra, sırasıyla düşük sera gazı salımlı ve iklim direngen bir toplum ve kalkınma yoluyla uyumlu finansman akışının sağlanması”* şeklindedir. 2015 yılında imzalanan, 2016 yılında yürürlüğe giren ve 2020 yılından başlayarak tarafların harekete geçtiği bu anlaşmanın yükümlülüklerine göre, tüm dünyadaki iklim normallerini korumak ve iklim krizini önlemek ve bunun için savaşmak tarafların ana görevidir. Yerkürenin sıcaklık artışının durdurulması/sınırlandırılması için, insan faaliyetleri sonucu salınan CO₂ gazının hızlıca azaltılması bir gerekliliktir. Zaten bu nedenle, Paris Anlaşması iklim değişikliğine çözüm arama sürecinde bir dönüm noktası olarak görülmektedir. Türkiye, 10 Kasım 2021 yılında ilgili anlaşmanın resmi bir tarafı olmak için gerekli adımları atmıştır. Türkiye Cumhuriyeti bu nedenle, sera gazı salınımını 2035 yılına kadar %45 oranında azaltma hedefini ortaya koymuştur (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Sera gazı salınımının azaltılması doğrudan fosil yakıtların kullanılmasını azaltmak yani fosil kaynaklı enerjiye dayalı kalkınmasını azaltmaktır. Tabii bunu yaparken eğitim yoluyla da enerji israfını azaltmak ve tutumlu kullanma davranışlarını da tüm bireylere kazandırmak önemli bir adım olacaktır. Bu bağlamda, çevre dostu davranışlara sahip bireyler yetiştirmenin önemi vurgulanmalıdır. Çevre bilincine sahip bireylerin oluşturduğu toplumlar, sadece iklim değişikliğine değil, bunun yanında küresel ısınma, biyoçeşitliliğin azalması, hava, su, toprak kirliliği, ötrafikasyon gibi canlı ve cansız varlıklar arasındaki dengeyi bozan tüm çevre sorunlarının ortadan kaldırılması adına büyük rol oynayacaktır. Bu nedenle alınan kararların uygulanmasında belki de en büyük adımlardan biri bireylerin bilinçlendirilmesi olmalıdır (Erten, 2004, 2019). Bu da yine araştırma bulgularında yer alan *çevre eğitimi ve çevre dostu davranışlar* ile ilgilidir. Bu konu yine ilgili çevre eğitimi ders içeriğinde çevre duyarlılığı başlığı altında bulunmaktadır.

Anlaşma sonuçlarında çevre eğitimi ders içeriğinde başlık olarak bulunmayan dört kod yer almaktadır. Bunlar, *gıda ve tarım güvenliği, çevre sorunlarının çözümünde teknoloji, sürdürülebilir kalkınma ve sosyal adalet ve iklim adaletidir*. Gıda ve tarım güvenliği, ilgili anlaşma maddelerini uygularken gıda üretimini tehdit etmeyecek uygulamaların kullanılması gerektiği şeklinde vurgulanmaktadır. Detaylıca ele alındığında konunun, abiyotik ögelerden toprak, toprak kirliliği, organik tarım ile ilişkili olduğu görülmektedir. Sonuçta tarımın

gerçekleştirildiği toprak, sayısız canlıların evi, beslenme ve yaşama alanıdır. Ormanların tahribi, erozyon, aşırı gübreleme ve pestisit kullanımı toprağın kirlenmesine neden olmaktadır. Çöp ve atık sorunları, asit yağmurları toprak kirliliğine neden olan diğer büyük çevre sorunlarıdır. Bu sayede, topraktaki ağır metal konsantrasyonu artmakta, toprağın pH'ı değişmektedir. Anlaşma maddelerinden bu kod ile ilgili olanlarda gıda teminini kontrol altına alma ve yoksulluğun engellenmesi vurgusu da bulunmaktadır. Zaten, pestisit kullanımı yine bu kaygıyla ortaya çıkmıştır. 1900'lü yılların başında üretilen gıdanın üçte birinin tarım zararlıları tarafından tüketildiği fark edilmiştir. Bu tarım zararlılarının tükettiği ürünleri engellemek adına üretilen kimyasallar yani pestisitler etkin bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Gıda sayısını korumak ve verimi arttırmak adına atılan bu adım biyolojik çeşitliliğinin azalmasından toprak kirliliğine birçok sorunu beraberinde getirmiştir. Bu da temiz içerikli güvenilir gıdaya ulaşabilmek adına birçok ülkeyi organik tarıma yöneltmiştir. Çevre dostu bir toplumun bilmesi gereken bir diğer konu ise, yerli gıda ile ithal gıdanın kullanımının enerji tüketimi bağlamında karşılaştırılmasıdır, ithal ürünlerin kullanımında yerli ürünlere göre çok daha fazla enerji harcanmaktadır. (Erten, 2006; 2019). Yerli ve ithal ürünlerin taşımalarında harcanan enerji miktarı bir örnekle açıklanabilir. Avrupa Birliği ülkelerinden birinin Ankara'ya olan uzaklığı yaklaşık olarak 2200 km'dir. Bu ülkelere birinden ithal edilen çay için harcanan mazot yaklaşık olarak 440 l'dir. Eğer yerli ürün kullanılırsa ve Rize'den Ankara'ya çay taşımacılığı yapılırsa harcanan mazot 135 l'ye düşecektir.

Araştırmanın bulgularında karşılaşılan bir diğer önemli konu ise *çevre sorunlarının çözümünde teknolojidir*. Teknoloji ortaya çıktığı günden bu yana insanlığın yaşamını kolaylaştırmakta ve yaşanan birçok soruna çözüm olmaktadır. Ancak çevre sorunları ile teknoloji arasında bu kadar keskin bir yarar ilişkisi bulunmamaktadır. Çevre sorunlarının oluşumunun temel sebeplerinden biri teknolojideki ilerlemelerdir. Örneğin, buzdolaplarında, klimalarda, sprelerde ve birçok plastik üretiminde kullanılan kloroflorokarbon (CFC) gazları ozon tabakasının delinmesinde, gıda üretiminde verimin artması için kullanılan pestisitler biyolojik çeşitliliğin azalmasında ve toprak kirliliğinde rol oynamaktadır. Yine teknolojideki gelişmeler enerji ihtiyacını arttırmakta ve bu sayede fosil yakıt kullanımı artmakta yani CO₂ salınımı artmaktadır. Bu durum küresel ısınma ve iklim değişikliği için oldukça önemlidir. Teknolojinin bu soruna da çözüm olması birçok bilim insanı tarafından beklendiği bir şeydir ancak tek başına yeterli değildir. Bu nedenle yine insanların bu konu hakkında bilinçlenmesi ve çevre dostu birey davranışlarını edinmesi aranan çözümü destekleyecek en büyük adımdır. Bu sayede, yine araştırma bulgularında görülen *sürdürülebilir kalkınma* bilincine sahip olmak ve gelecek nesillere yaşanabilir bir gezegen bırakmak mümkün olacaktır.

Araştırma bulgularında yer alan bir diğer konu ise *iklim adaleti ve sosyal adalettir*. Paris Anlaşması ve iklim adaleti konusundaki araştırmasında Kaya (2017), iklim değişikliğinin gezegen üzerinde yaşayan tüm insanlığın yaşantısını tehdit eden büyük bir mesele olduğunu, ancak buna çözüm ararken ülkelerin kendi çıkarları bağlamında özellikle ekonomi-fayda bakış açısıyla yaklaşmasının bir çözüme ulaşmayı zorlaştırdığını belirtmektedir. Bu nedenle, iklim değişikliğinin çevre sorunu özelliğine ek olarak bir etik problem olarak da görülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu da ancak iklim adaleti kavramı ile mümkün olmaktadır. Paris Anlaşması bu bağlamda temel bir dönüşüm sağlamak adına bir fırsattır. İklim adaleti kavramı incelendiğinde, iklim krizinin ortaya çıkardığı olumsuz tablonun bazı ülkeleri diğerlerinden daha fazla etkilediği bilimsel gerçeğini temel aldığı görülmektedir. Bu da diğerlerine göre daha dezavantajlı halkların varlığını ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle, tüm halkların kaynaklara ulaşma konusunda adaletli bir tutumun oluşması konusunu keskin bir şekilde vurgular (Allen, 2015). Bu da ilgili anlaşmada *insan hakları, sağlık hakkı, yerli halkların, yerel toplulukların, göçmenlerin, çocukların, engellilerin ve hassas durumdaki kişilerin haklarına saygı duyulması ve aralarında eşitliği sağlanması* şeklinde bir vurguyla yer almaktadır. Güncel çevre eğitiminin bir kısmında da çevre sorunlarının etik boyutu mutlaka bulunmalı, iklim adaleti ve sosyal adalet kavramları bu bağlamda tartışılmalıdır. Bu araştırma sonucunda aşağıdaki önerilere ulaşılmıştır.

- Çevre eğitimi ders içerikleri güncel çevre sorunlarına çözüm arama amacıyla yapılan uluslararası toplantıların sonuçları bağlamında güncellenmelidir. Bu sayede çevre sorunları konusunda insanlardan beklenen bilinç oluşacak, bu anlaşmalarda alınan kararlar daha hızlı bir şekilde davranış haline gelecektir.
- Çevre dostu toplumlar için çevre dostu öğretmenler yetiştirmek önemlidir. Bu nedenle bu araştırmada üniversitelerin eğitim fakültelerinde okutulan çevre eğitimi ders içeriği ele alınmıştır. Öğretmenler bu konu hakkında hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle desteklenmelidir.
- Bu araştırma Paris Anlaşması'nın sonuçlarını çevre eğitimi bağlamında ele alan doküman inceleme temelinde bir araştırmadır. Bu sonuçlara göre çevre eğitimi ders içeriklerine uygun etkinlikler geliştirilebilir ve bu etkinliklerin uygulaması yapılabilir. Bu sayede, örnek bir güncel çevre eğitimi ders içeriğine ulaşılabilir, bu içeriğin etkililiği tartışılabilir.
- Bu araştırma eğitim fakülteleri fen bilgisi eğitimi çevre eğitimi ders içeriği ile sınırlıdır. Yine aynı araştırma, üniversitelerdeki diğer bölümlerde bulunan çevre bilimi ve çevre eğitimi kapsamındaki ders içerikleri için yapılabilir.
- Bu araştırma üniversite seviyesindeki bir ders içeriğiyle sınırlıdır. Yine bu araştırma ilkökul, ortaokul ve lise öğretim programlarında bulunan çevre eğitimi kapsamındaki içerikler için de tekrarlanabilir.

NOT

Bu araştırma “Paris Anlaşması’na Uygun Çevre Eğitimi ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Çevre Dostu Etkinlikler” başlıklı doktora tezinin bir parçasıdır.

KAYNAKÇA

- Allen, F. (2015). The State of The Climate Justice Movement in South Africa, *Capitalism Nature Socialism*, 26(2), 46-57.
- Atasoy, E. (2015). *İnsan-doğa etkileşimi ve çevre eğitimi*. İstanbul: Sentez.
- Dunlap, R. E., Van Liere, K. D., Mertig, A. G., & Jones, R. E. (2000). New trends in measuring environmental attitudes: measuring endorsement of the new ecological paradigm: a revised NEP scale. *Journal of social issues*, 56(3), 425-442.
- Erten, S. (2002). Kız ve erkek öğrencilerin evde enerji tasarrufu yapma davranış amaçlarının plânlanmış davranış teorisi yardımıyla araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 67-73.
- Erten, S. (2003). 5. sınıf öğrencilerinde” çöplerin azaltılması” bilincinin kazandırılmasına yönelik bir öğretim modeli. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25).
- Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi*, 65-66.
- Erten, S. (2019). Çevre ve çevre bilinci. C. Aydoğdu & S. Kınır (Ed.). *Fen öğretimi kitabı içinde*, s. 305-344. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Erten, S. (2020). Fen ve Teknoloji Uygulamalarının Çevreye Etkileri. E. G. Yıldırım & A. N. Önder (Ed.). *Senaryolarla Desteklenmiş Fen ve Teknoloji Uygulamaları içinde*, s.449-490. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Escobar, A. (1995). *Encountering development: The making and unmaking of the third world*, Princeton Universty Press, Princeton.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (Vol. 7, p. 429). New York: McGraw-hill.

- Görmez, K. (2015). *Çevre sorunları*. Ankara: Nobel Akademik.
- Güler, T. (2010). Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitimine karşı görüşlerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34(151).
- Kaya, Y. (2017). Paris anlaşmasını iklim adaleti perspektifinden değerlendirmek. *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 14(54), 87-106.
- Nag, A. ve Vizayakumar, K. (2005). *Environmental education and solid waste management*. New Age International, Publishers: New Delhi.
- Nordlund, A. M., & Garvill, J. (2002). Value structures behind proenvironmental behavior. *Environment and behavior*, 34(6), 740-756.
- Oskamp, S. (2000). A sustainable future for humanity? How can psychology help?. *American Psychologist*, 55(5), 496.
- Öztürk, E. (2013). *Uluslararası Bir Çevre Eğitimi Projesinin Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Çevre Bilincine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pınarcıoğlu, N. Ş. (2018). İklim Değişikliği Müzakerelerinde Geline Nokta: Paris Anlaşması ve Sonrası. *Turkish Studies (Elektronik)*, 13(23), 211-224.
- Rees, W. E. (1992). Ecological footprints and appropriate carrying capacity. *Environment and Urbanisation*, 4(2), 121-130.
- Schultz, P. W., Gouveia, V. V., Cameron, L. D., Tankha, G., Schmuck, P., & Franěk, M. (2005). Values and their relationship to environmental concern and conservation behavior. *Journal of cross-cultural psychology*, 36(4), 457-475.
- Tanrıverdi, B. (2009). Sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ilköğretim programlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(151).
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). Uzman Öğretmenlik Yetiştirme Programı Çalışma Kitabı.
- Tiflis Bildirgesi. (1977). *Intergovernmental Conference on Environmental Education Tbilisi Declaration*. Ekim 2017 tarihinde <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763eo.pdf> adresinden erişilmiştir
- UNFCCC (2005). United Nations *Climate Change: Kyoto Protocol*. Şubat 2018 tarihinde http://unfccc.int/kyoto_protocol/items/2830.php adresinden erişilmiştir.
- Ünal, S. ve Dımışkı, E. (1999). UNESCO-UNEP himayesinde çevre eğitiminin gelişimi ve Türkiye'de ortaöğretim çevre eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(17).
- Stockholm Deklarasyonu. (1972). *Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment*. Ocak 2018 tarihinde <http://www.undocuments.net/aconf48-14r1.pdf> adresinden erişilmiştir
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yüzüak, A. V. (2017). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının sürdürülebilir davranışlarının planlanmış davranış teorisi temelinde değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EXTENDED ABSTRACT

Although climate change seems to be the most important environmental problem of our time, when its causes and consequences are examined, it is clearly seen that it is closely intertwined with other environmental problems. For this reason, seeking solutions for not only climate change but also all environmental problems is the biggest step to be taken in order to leave a livable planet to future generations. This step is only possible with environmentally friendly societies. Individuals who make up societies, teachers who train these individuals and teacher candidates who will train these individuals should have environmental awareness. When the aim, objectives and subjects of environmental education and the developments regarding environmental problems are examined, it is seen that environmental education has been discussed in detail in the latest Tbilisi Declaration. The latest agreement to find solutions to global environmental problems is the Paris Agreement. The Paris Agreement is a historical agreement that has been accepted by 195 countries in order to bring solutions to environmental problems and proposes steps that will change the economy, society and environment nationally and globally. In the light of all this information, it seems important to develop environmental education with a contemporary perspective in order to focus on the solution of environmental problems. For this reason, it is very important to make an in-depth analysis of the effects of the Paris Agreement results on environmental education. The aim of this research is to discuss the results of the Paris Agreement, which is of global importance, in the context of environmental education.

In this study, which aims to deal with the results of the Paris Agreement in the context of environmental education, a case study, one of the qualitative research methods, was used. Case study is defined as a type of research that examines and describes a current situation in its real content (Yin, 1984). In this study, the holistic single case design, one of the case study designs, was used. The Paris Agreement was handled as a single case and subjected to content analysis from a holistic perspective. In this research, which was carried out to discuss the results of the Paris Agreement in the context of environmental education, document analysis was used to reach the data. Document analysis is to analyze the written materials containing the cases and to explain the facts in detail (Yıldırım & Şimşek, 2016). Foster (1995) states that there are five steps to consider for document review research. These steps are; accessing the document, checking the originality, understanding the documents, analyzing the data and using the data (Act. Yıldırım & Şimşek, 2016). The relevant document has been accessed from the Paris Agreement official website of the United Nations Climate Change. Thus, the originality of the data source was checked. The agreement has been repeatedly read and made ready for analysis. Content analysis was used while analyzing the data. Content analysis includes systematically examining and conceptualizing the data obtained, organizing these concepts, and explaining the data (Frankel, Wallen, & Hyun, 2012; Yıldırım & Şimşek, 2016). In the first stage of the analysis, it was seen that the relevant agreement consisted of 29 chapters and 129 articles.

As a result of the analysis, the results of the Paris Agreement are gathered under nine codes. These codes are basic ecological concepts, environmental problems and characteristics, global warming, climate change, food and agricultural safety, environmental education and environmentally friendly behaviors, technology in solving environmental problems, sustainable development, social justice and climate justice. In the results of the agreement, there are four codes that are not included in the environmental education course content. These are food and agricultural security, technology in solving environmental problems, sustainable development and social justice and climate justice. Basic ecological concepts are seen as the subject that takes up the most space in the environmental education course content. It is clear that basic ecological concepts are also included in the articles of the Paris Agreement. Students who acquire knowledge about basic ecological concepts should be guided to develop an attitude about this issue when they realize the problems that arise as a result of the deterioration of the balance between the elements that make up the environment. In this context, they will have determined their own roles in the environment they live in (Candan & Erten, 2022). This is directly related to the

environmental problems and characteristics, which is the second code in the research findings. When the results of the Paris Agreement are examined, it is clear that most of the agreement articles contain the solutions sought for environmental problems. The following recommendations can be made for this research. Environmental education course contents should be updated in the context of the results of international meetings held to find solutions to current environmental problems. In this way, the expected awareness of people about environmental problems will be formed, and the decisions taken in these agreements will become behaviors more quickly. It is important to train eco-friendly teachers for eco-friendly societies. For this reason, in this study, the content of environmental education courses taught in education faculties of universities was discussed.

Coğrafya Öğretimi Açısından Yeni Nesil Eğitim Kaynağı OGM- Materyal Uygulaması İçeriklerinin İncelenmesi

Examining the Contents of the New Generation Educational Resource OGM-Material Application in terms of Geography Teaching

Ziya İNCE¹, M.Mücahit YENTÜR²

¹Doç.Dr., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Coğrafya Bölümü, zince@nku.edu.tr,
(<https://orcid.org/0000-0001-7389-8083>).

²Dr., İzmir İl Milli Eğitim Müdürü, myentur@hotmail.com, (<https://orcid.org/0000-0003-4382-7502>).

Geliş Tarihi: 27.11.2022

Kabul Tarihi: 20.12.2022

ÖZ

Eğitim ve öğretimin kalıcı olmasında öğretene ve öğrenene arasındaki etkileşim yanında kullanılan teknikler ve araçların da etkisi büyüktür. Bu açıdan 21.yüzyılın hızla gelişen ve değişen dünyasında eğitim ve öğretim kaynakları da değişmekte ve gelişmektedir. 20.yüzyıl sonlarına kadar klasik eğitim araçları kullanılırken, 2000 yılından sonra eğitim araçları arasına teknolojik araçlar hızlı bir giriş yapmıştır. Bütün derslerde ve disiplinlerde olduğu gibi coğrafya eğitiminde de kullanılan öğretim araçları değişmiş ve çeşitlenmiştir. Bu araştırmanın amacı; 21.yüzyılda öğretim kaynakları arasına giren Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından geliştirilen OGM Materyal eğitim uygulamasının coğrafya branşına ait öğretim içeriklerinin incelenmesidir. Araştırma nitel araştırma yönteminde doküman incelemesi tekniği ile gerçekleştirilmiştir. İncelenen OGM Materyal eğitim uygulamasında 6 ana başlık ve 26 alt başlığın olduğu, bu başlıklar altında 49.586 içeriğin öğretmen ve öğrencilere sunulduğu görülmüştür. Coğrafya branşına ait içeriklerin Dinamik uygulamalar ve Projeler dışında bütün başlıklar altında yer aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca coğrafya içeriklerinin Coğrafya Dersi Öğretim Programı ile uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen veriler ve sonuçlar ışığında OGM Materyal eğitim uygulamasının özellikle coğrafya dersinde ihtiyaç duyulan harita, video, animasyon, 3B yapılar gibi ders materyalleri ile eğitim kaynak çeşitliliğini arttıracak ve öğretilen konuların daha kalıcı olmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Bu platformun daha iyi kullanılması için öğretmen ve öğrencilere daha çok tanıtımının yapılması ve sistemsal bazı hataların düzeltilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: OGM Materyal, Coğrafya öğretimi, Materyal kullanımı, Eğitim öğretim araçları, Eğitimde teknolojileri.

ABSTRACT

In addition to the interaction between the teacher and the learner, the techniques and tools used have a great effect on the permanence of education and training. In this respect, education and training resources are also changing and developing in the rapidly developing and changing world of the 21st century. While classical education tools were used until the end of the 20th century, technological tools made a rapid entry into education tools after 2000. As in all courses and disciplines, the teaching tools used in geography education have changed and diversified. The purpose of this research; It is the examination of the teaching resources of the geography branch of the OGM Material education application, which was developed by the Ministry of National Education General Directorate of Secondary Education, which became one of the teaching resources in the 21st century. The research was carried out with the document

analysis technique in the qualitative research method. It was observed that there were 26 sub-titles under 6 main titles in the examined OGM Material education application, and 49,586 contents were presented to teachers and students under these titles. It has been determined that the contents of the geography branch are included under all headings except Dynamic applications and Projects. In addition, it was concluded that the geography contents were compatible with the Geography Course Curriculum. In the light of the data and results obtained, it is thought that the OGM Materials education application will increase the diversity of educational resources with course materials such as maps, videos, animations, 3D structures, which are especially needed in geography lessons, and will ensure that the taught subjects are more permanent. For better use of this platform, it is recommended to promote it more to teachers and students and to correct some systemic errors

Key Words: OGM Material, Geography teaching, Use of material, Educational teaching tools, Technologies in education.

GİRİŞ

Eğitim ve öğretimde kullanılan araçlar, kaynaklar ve mekanlar her geçen gün değişmekte ve gelişmektedir. 20.yüzyılda defter, kitap, kalem ve okuldan ibaret olan eğitim ve öğretimde kullanılan araçlar, kaynaklar ve mekanlar; 21.yüzyılda gelişen teknoloji ile çeşitlenmiş ve gelişmiştir. Bilgisayar, internet, yazıcı, etkileşimli tahta ve dokunmatik ekranlı akıllı cihazlar eğitim ve öğretimin çehresini değiştirmiş, zaman ve mekâna bağlılığını ortadan kaldırmıştır.

Teknolojinin gelişmesi ve üretim maliyetlerinin düşmesi sebebi ile eğitimde bilgisayar programlarından e-kitaplara kadar çok geniş yelpazede pek çok yeni materyal kullanılmaya başlanmıştır (Turan, 2022). Örneğin eskiden sadece öğretmen tarafından tahtaya yazılan ve çizilen eğitim unsurları günümüzde bilgisayar programları ile çok rahatlıkla yapılabilmektedir. Bu bakımdan Kiriş-Avaroğulları (2019) çalışmasında yazı ve çizimlerin öğrencinin derse ilgisini arttırdığı bu münasebet ile sınıflarda tahta kullanımının ve grafik materyaller ile çalışmanın önemi üzerinde durmuştur. Teknolojinin donanımı yanı sıra, bu donanım ile yapılan materyaller de eğitime katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda Öztaş (2019) teknolojik araçların tarih öğretiminde öneminin giderek arttığını ve öğrencilere bazı becerilerin kazandırılmasında görsel ve işitsel unsurlar yanında filmlerin de bir eğitim aracı olduğunu belirtmesi önemlidir.

Coğrafya öğretiminde kullanılan araçlar, kaynaklar ve mekanlar coğrafya öğretimi sırasında öğretmen tarafından farklı yoğunlukta kullanılmaktadır. Bu araçlar ve kaynaklar coğrafya dersinin özelliğinden dolayı yazılı, basılı, işitsel ve görsel kaynaklar şeklinde sınıflanabilir (Ünlü, 2014, s. 389). 2000’li yılların başından itibaren gelişen bilgi iletişim teknolojisi coğrafya öğretiminde önemli bir araç ve kaynak zenginliği oluşturmuştur. Bu anlamda Milli Eğitim Bakanlığı yazılı ve basılı materyaller yanında 2010’da Fatih projesi (MEB, 2010) ve 2012 yılında EBA platformu (MEB, 2013) projesi ile öğrencilere interaktif ortamda materyal sağlamıştır. 2019’da yılında ise bunu bir adım ileri götürerek OGM-Materyal [Ortaöğretim Genel Müdürlüğü] eğitim portalı (OGM, 2022) (internet sitesini) ve OGM-Materyal Soru Bankası uygulamasını hayata geçirmesi eğitim ve öğretim kaynakları açısından önemli gelişmelerdendir. Bu gelişmelerin coğrafya eğitim ve öğretiminin de olumlu gelişmesine katkı sağlayacağı muhakkaktır.

Ortaöğretim Genel Müdürlüğü (OGM) tarafından eğitim öğretim materyallerinin çeşitliliğinin ve niteliklerinin artırılması, üretilen ders içeriklerinin öğretmen ve öğrencilerle paylaşılması amacıyla oluşturulan OGM-Materyal webportalı (e-içerik ambarı) sürekli güncellenmekte ve içeriği zenginleşmektedir (OGM, 2022).

OGM-materyal platformunda; OGM tarafından hazırlanan etkileşimli ders kitapları, beceri temelli kitaplar, İngilizce game activity kitabı, 3 boyutlu içerikler, dinamik uygulamalar, YKS hazırlık içerikleri, mini denemeler, deneyler, video çözümlü soru bankası, çalışma defteri, kazanım kavrama etkinlik kitabı, kavram öğretim kitabı, ders anlatım sunuları, ders anlatım videoları, konu özetleri ve yazılıya hazırlık videoları yer almaktadır. Toplam 49.586 içerik ile

bir lise öğrencisinin ihtiyaç duyabileceği bütün kaynaklar tek bir adreste toplanmış durumdadır. OGM-Materyal platformu aynı zamanda bilgisayar, telefon ve tabletlere tam uyumlu olarak hazırlanmış ve içerikleri indirildikten sonra çevrim dışı çalışabilme özelliğine sahiptir.

Araştırma sahası olarak henüz çok fazla incelenmeyen OGM materyal eğitim platformu yanında, Milli Eğitim Bakanlığının temel dijital eğitim platformu olan EBA sisteminin eğitime etkileri farklı araştırmacılar tarafından detaylı araştırılmıştır. Örneğin Tanrıku (2017) EBA'nın Türkçe öğretimindeki yeterliliğini, Kuloğlu ve Bay (2018) İngilizce öğretmenlerinin EBA'yı kullanma durumlarını, İnanoğlu (2019) Sosyal bilgiler eğitiminde ve Karabacak (2022) İngilizce eğitiminde EBA kullanımının etkilerini araştırmıştır. Özellikle EBA içeriklerinin kullanımı konusunda birçok tez çalışmasının da yapıldığı (Elçiçek, 2019; Akça, 2021; Taş, 2022) görülmektedir.

Dijital kaynakların eğitime etkisini araştıran çalışmalar da önemlidir. Bilgisayar destekli eğitimi inceleyen Korkmaz ve Tunç (2010), öğretmenlerin derslerinde bilgisayar kullanımı konusunu ele alırken, yine Korkmaz ve arkadaşları (2019) öğretmenlerin web araçlarına karşı tutumlarını ölçmeye çalışan ölçek geliştirmiştir. Coğrafya alanında dijital araçların kullanılmasını, etkilerini öğrenci başarısını ve değişen programa göre yapısını ölçen farklı çalışmalar bulunmaktadır [Alım ve Girgin (2011); Türker (2016); Ağır (2014); Hacıoğlu (2019)]. Ayrıca; Demirkaya ve Tokcan (2006); Şahin, Bilgili ve Kocalar (2015); Şanlı, Sezer ve Pınar (2016)'ın yaptığı çalışmalar bu konuda önemlidir. Ancak OGM Materyal Eğitim Portalındaki coğrafya içeriklerini inceleyen bir çalışmaya raslanmamıştır.

1.1. Amaç ve Önem

Araştırmanın amacı; OGM Materyal yeni nesil eğitim uygulaması üzerinde yer alan temel branşlardan biri olan coğrafya branşına ait içeriklerin incelenmesidir. Bu temel hedef doğrultusunda aşağıdaki alt sorulara cevap aranmıştır.

- 1- Yeni nesil eğitim portalı OGM Materyal'in genel özellikleri nasıldır?
- 2- OGM Materyal portalındaki coğrafya içeriğinin klasik eğitim araçlarından farkı nedir?
- 3- Bu platformda yer alan coğrafya branşına ait içeriğin Coğrafya öğretim programı ile uyumu nasıldır?

Bu araştırma yeni nesil eğitim bir eğitim kaynağı olan OGM Materyal Eğitim Portalındaki coğrafya içeriklerinin ilk defa incelenmesi açısından önem arz etmektedir.

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma OGM Materyal eğitim portalındaki coğrafya içeriklerini incelem amacıyla nitel araştırma yönteminde doküman incelemesi tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda veriler araştırmacılar tarafından gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi çoklu veri toplama kaynakları ile toplanmaktadır (Creswell 2020). Bu sebeple bu araştırmanın verileri doküman incelemesi tekniği ile elde edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre doküman incelemesi, incelenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin taranması, analiz edilmesi ve raporlanmasını kapsamaktadır.

2.2. Evren- Örneklem

Araştırmada OGM Materyal eğitim portalındaki coğrafya içerikleri temel alınmış ve bu platformdaki içerikler ile sınırlı kalınmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri; eğitim platformundaki içeriklerin incelenmesi, kullanılması ve test edilmesi sonucu oluşturulan tablo ve şekiller ile elde edilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada elde edilen veriler OGM Materyal eğitim portalındaki coğrafya içerikleri internet adresinden (<https://ogmmateryal.eba.gov.tr/>) incelenerek toplanmıştır. Eğitim portalındaki her menü ve alt menüler açılarak coğrafya içeriklerine ulaşılmış, her sınıf seviyesindeki içerikler tek tek incelenerek betimsel analiz tekniğiyle sınıflanmış, tablolaştırılmış ve içerik şekilleri eklenerek yorumlar yapılmıştır.

2.5. Araştırmanın Etik İzni

Bu çalışmada insan katılımcıları içeren faaliyetler (görüşmeler, anketler ve soru formları) yer almadığı için etik kurul izni alınmamıştır.

BULGULAR

3.1. Yeni Nesil Eğitim Portalı OGM Materyal'in Genel Özellikleri

OGM-Materyal nesil eğitim portalı Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü Öğretim Materyalleri ve İçerik Geliştirme Daire Başkanlığı tarafından 2019 yılında yayın hayatına başlamıştır. Bu portalda yer alan coğrafya ders içerikleri araştırmamızın temelini oluşturmaktadır (Şekil.1). Yayın hayatına başladığı tarihten itibaren Millî Eğitim Bakanlığı portalın tanıtımı için başta Ankara olmak üzere İzmir, Samsun, Trabzon ve Konya gibi illerde tanıtım toplantıları yapılmaktadır (OGMmateryal, 2022).



Şekil 1. OGM-materyal eğitim portalı ana sayfası.

OGM-Materyal nesil eğitim eğitim portalı Şekil 1'de görüldüğü üzere 6 ana menüden (Etkileşimli kitaplar, Beceri temelli kitaplar, Soru Bankası, YKS Hazırlık, Ders Anlatım, 3B Modeller, Uygulamalar, Projeler) oluşmaktadır. Her menü altında farklı sayıda alt içeriğe açılan sayfalar yer almaktadır. Portalın ilk açılan ana sayfasında çıkan göstergelere göre Kasım 2022 tarihi itibarıyla 49.586 içeriğin olduğu görülmektedir.

OGM-Materyal yeni nesil eğitim portalının 8 ana başlığı olmasına karşılık Kasım 2022 tarindeki güncelleme ile bu menü sayısı 6'ya indirilmiştir. Ancak kaldırılan menülerdeki içerikler ana sayfa sekmelerinde hala yerini korumaktadır. Ayrıca OGM-Materyal eğitim portalı içinde sadece soru bankasına ait bölüm, uygulama mağazalarından (App Store, Google Play Store) mobil cihazlara indirilen uygulama ile öğrencilerin hizmetine sunulduğu dikkat çekmektedir.

OGM-Materyal internet sitesinde yer alan 6 menü detaylı incelendiğinde ise şu özellikler ortaya çıkmaktadır. Etkileşimli kitaplar menüsünde 6, Beceri temelli kitaplar menüsünde 2, Soru Bankası menüsünde 15, YKS Hazırlık menüsünde 4, Ders Anlatım menüsünde 4 ve Yönetici ve Öğretmen Kütüphanesi menüsünde 1 adet alt başlığın olduğu dikkat çekmektedir (Tablo 1).

Tablo 1. OGM-materyal eğitim portalı ana menüleri.

A) Etkileşimli Kitaplar	B) Beceri Temelli Kitaplar	C) Soru Bankası	D) YKS Hazırlık	E) Ders Anlatım	F) Yönetici ve Öğretmen Kütüphanesi
6	2	15	5	4	1
1 Ders Kitapları	Beceri Temelli Etkileşimli Kitaplar	Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Felsefe, T.C. İnk. Tarihi ve Atatürkçülük	YKS Kampı	Konu Özetleri	Değerler Eğitimi
2 Kazanım Kavrama	Kazanım Bazlı Beceri Temelli Etkinlikler	Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, İngilizce, Fen Lisesi (Mat, Fizik, Kimya, Biyoloji), Din Kültür ve Ahlak Bilgisi	Mini Denemeler	Ders Anlatım Sunuları	
3 Çalışma Defterleri			Konu Anlatımlı (Video)	Ders Anlatım Videoları	
4 Kavram Öğretimi Çalışmaları			3 Adım Soru Bankası	Yazılıya hazırlanıyor	
5 Games & Activities					
6 Liseye Hoş Geldin					

Tablo 1 incelendiğinde OGM-Materyal internet sitesinde yer alan 6 menüdeki eğitim içeriklerinin zenginliği anlaşılmaktadır. Ortaöğretim kurumlarında okutulan bütün branşlarda, her seviyede ve her okul türündeki öğrenci grubuna hitap eden materyallerin bulunması dikkat çekmektedir. Bulgular bölümünde bundan sonraki bölümlerde Tablo 1'deki yapıya göre içerikler incelencektir.

3.2. OGM Materyal Portalındaki Coğrafya İçeriğinin Klasik Eğitim Araçlarından Farkı

Araştırmanın ikinci alt problemi olan OGM Materyal yeni nesil eğitim portalında bulunan coğrafya branşına ait içeriğin yapısı incelendiğinde zengin bir içeriğin olduğu görülmektedir. OGM Materyal portalındaki içerikler klasik eğitim kaynaklarından farklı bir yapıya sahiptir. Klasik sistemde sadece basılı kitap, defter, atlas ve küre gibi eğitim araçları kullanılırken, OGM Materyal yeni nesil eğitim portalında; pdf kitaplar, etkileşimli kitaplar, videolar, oyunlar, interaktif haritalar, animasyonlar vb. içerikler bulunması sebebi ile bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenme alanlara hitap etmesi bakımında farklı bir yapıya sahiptir.

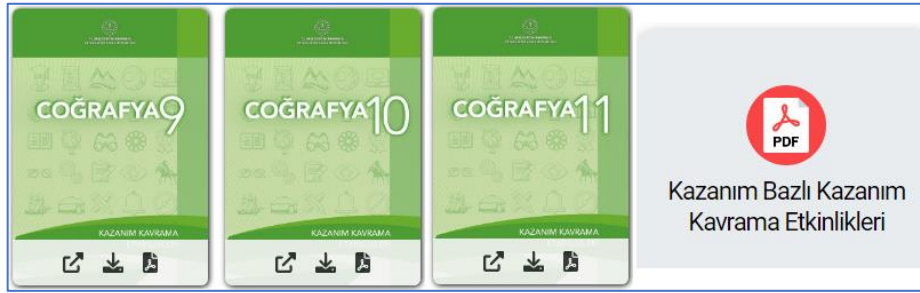
OGM Materyal yeni nesil eğitim portalında bulunan menülerde coğrafya branşına ait içerikler incelendiğinde Etkileşimli Kitaplar (A) ana menüsü altındaki Games & Activities bölümü hariç bütün bölümlerde coğrafya branşına ait içeriklerin sıralandığı görülmektedir. Bu liste altında 4 sınıf seviyesinde ve 4 ünite şeklinde coğrafya içerikleri sıralanmaktadır.

Etkileşimli Kitaplar (A) menüsü alt bileşenlerinin birincisini Ders Kitaplarının (A1) olduğu görülmektedir. Bu menüde 4 sınıf seviyesinde coğrafya ders kitaplarının sıralandığı görülmektedir. Örneğin 10.sınıf Coğrafya ders kitabı seçildiğinde açılan sayfada 4 ünitelerden oluşan ders kitabı bölümleri kaşımıza gelmektedir (Şekil 2).



Şekil 2. Etkileşimli kitaplar menüsü coğrafya10 ders kitabı bölümleri.

Etkileşimli Kitaplar (A) menüsü alt bileşenlerinin ikincisini Kazanım Kavrama Etkinlikleri (A2) olduğu görülmektedir. Bu menü altında; Kazanım Kavrama Etkileşimli Kitap, Kazanım Bazlı Kazanım Kavrama Etkinlikleri şeklinde iki bölümün yer aldığı görülür. Kazanım Kavrama Etkileşimli Kitap bölümünde 67 sayfalık Coğrafya9, 70 sayfalık Coğrafya10 ve 26 sayfalık Coğrafya11 kitapların sıralandığı görülür. Ayrıca Kazanım Bazlı Kazanım Kavrama Etkinlikleri bölümünde ise coğrafya içerikleri sınıf, ders, ünite ve kazanım seçeneklerine göre listelenebileceği bir yapı yar almaktadır. (Şekil 3).



Şekil 3. Etkileşimli kitaplar menüsü kazanım bazlı kazanım kavrama etkinlikleri bölümleri.

Etkileşimli Kitaplar (A) menüsü üçüncü alt bileşeni Çalışma Defteri Bölümü (A3) seçildiğinde Coğrafya dersine ait Ders Defterlerinin 4 sınıf seviyesinde defterlerin 8 fasikül halinde sıralandığı görülmektedir (Şekil 4). Her fasikül 16 ile 20 sayfa içeriğe sahiptir.



Şekil 4. Etkileşimli kitaplar menüsü coğrafya 9 ders defteri fasikülleri.

Etkileşimli Kitaplar (A) menüsü alt bileşenlerinin dördüncü bileşenin Kavram Öğretimi Çalışmaları (A4) olduğu görülmektedir. Bu menü altında; Kazanım Öğretimi Etkileşimli Kitap, Kazanım Bazlı Kavram Öğretimi Etkinlikleri şeklinde iki bölümün yer aldığı görülür. Kazanım Öğretimi Etkileşimli Kitap bölümünde 137 sayfalık Coğrafya9, 41 sayfalık Coğrafya10 ve 95 sayfalık Coğrafya11 ve 65 sayfalık Coğrafya12 kitaplarının sıralandığı görülür. Ayrıca Kazanım Bazlı Kavram Öğretimi Etkinlikleri bölümünde ise coğrafya içerikleri sınıf, ders, ünite ve kazanım seçeneklerine göre listelenebileceği bir yapı yer almaktadır. (Şekil 5).



Şekil 5. Etkileşimli kitaplar menüsü kavram öğretimi çalışmaları bölümleri.

Etkileşimli Kitaplar (A) menüsü alt bileşenlerinin beşincisi Games & Activities (A5) bölümü İngilizce dersine ait etkinlikler yer almaktadır. Altıncı bileşen olan Liseye Hoş Geldin (A6) bölümünde ise 24 sayfadan oluşan Liseye Hoş geldin Yaz Etkinlikleri kitabı yer aldığı görülür.

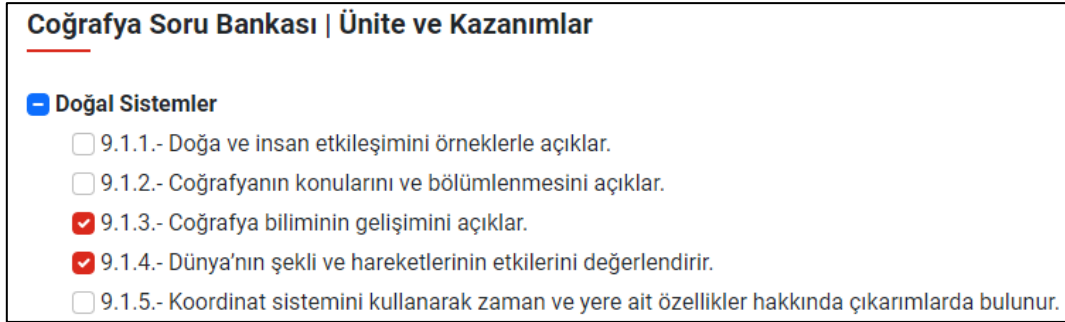
OGM Materyal eğitim portalı Beceri Temelli Kitaplar (B) menüsü incelendiğinde Beceri Temelli Etkileşimli Kitap (Etkinlik Kitabı ve Kitap Kullanım Rehberi) ve Kazanım Bazlı Beceri Temelli Etkinlikler olmak üzere iki alt bileşenden oluştuğu görülmektedir. Beceri Temelli Etkileşimli Kitap bölümünde 4 sınıf seviyesinde ve 4 üniteden oluşan coğrafya içerikleri ve ayrıca kullanım rehberleri bulunmaktadır. Coğrafya9 kitabı 128 sayfadan, Coğrafya10 kitabı 144 sayfadan, Coğrafya11 kitabı 154 sayfadan ve Coğrafya12 kitabı 128 sayfadan oluştuğu görülür. Kazanım Bazlı Beceri Temelli Etkinlikler bölümünde ise bütün branşlara ait ders anlatım sunumları ve materyallere kolayca ulaşılabilmesi anlatılmakta ve ayrıca bir materyal paylaşımı yapılmadığı görülmektedir.



Şekil 6. Beceri temelli kitaplar menüsü bölümleri.

OGM-Materyal Eğitim Portalı Soru Bankası Menüsü (C) incelendiğinde bu menü altında Coğrafya dersine ait ve 4 sınıf seviyesinde soru bankalarının sıralandığı görülmektedir. Soru bankasının ait olduğu sınıf seçildiğinde, o sınıfa ait kazanımlar ünite bazlı olarak

sıralanmaktadır (Şekil 7). Coğrafya soruları, coğrafya öğretim programındaki kazanımlara göre kategorize edildiği gözlenmiştir.



Şekil 7. OGM-materyal eğitim portalı soru bankası ünite kazanımları.

Burada soru bankasına ait kazanımlardan işlenen kazanımlar seçilerek sorular ekrana getirilir. Böylece öğrenciler hazırlanan bu testler ile kendisini test edebilir veya öğretmenler öğrencilerine işlediği konular ile ilgili soru sormak amacıyla konu kavrama testleri oluşturabilir. Ancak bu bölümde şu an test oluşturma faaliyetinde bazı sıkıntıların olduğu gözlenmiştir.

Eğitim Portalının YKS Hazırlık Menüsü (D) incelendiğinde YKS Kampı, Mini Denemeler, Konu Anlatımlı (Video) ve 3 Adım Soru Bankası olmak üzere dört alt bileşenden oluştuğu görülmektedir (Şekil 8). YKS Kampı bölümünde (TYT ve AYT denemeleri ve 16 coğrafya testi), Mini Denemeler bölümünde (bütün denemelerde), Konu Anlatımlı (Video) bölümünde (8 video ders) ve 3 Adım Soru Bankası bölümünde (114 sayfalık soru bankası) yer alan içerikler coğrafyayı anlama ve üniversiteye hazırlık açısından önemli görülmektedir.



Şekil 8. YKS hazırlık menüsü bölümleri.

Ders Anlatım Menüsü (E), OGM-Materyal Eğitim Portalının beşinci bileşenini oluşturmaktadır. Bu menü incelendiğinde Konu Özetleri, Ders Anlatım Sunuları, Ders Anlatım Videoları, Yazılıya Hazırlanıyorum olmak üzere dört alt bileşenden oluştuğu görülmektedir. Bu menüdeki alt bileşenlerden Konu Özetleri bölümünde coğrafya branşında her sınıftan 30 toplam 120 özet, Ders Anlatım Sunuları bölümünde coğrafya branşında her sınıftan 32 toplam 128 sunu, Ders Anlatım Videoları bölümünde coğrafya branşında her sınıftan 32 toplam 128 video ve Yazılıya Hazırlanıyorum bölümünde toplam 16 dosya içerik yer almaktadır (Şekil 9).



Şekil 9. Ders anlatım menüsü bölümleri.

Portalın Yönetici ve Öğretmen Kütüphanesi (F) menüsü Değerler Eğitimi: Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerler Temalı Etkinlik Kitabı adlı bir içerik bulunmaktadır. Coğrafya öğretim programının içinde de yer alan temel değerlerin tamamı bu kitapta 10 bölüm halinde sunulmaktadır. Bu kitapta ile eğitim ve öğretimde sadece bilgi bazlı öğrenme ile yetinilmediği, öğrencilerin değer, inanç, duyu ve tutum gibi duygusal davranışlarının da gelişiminin amaçladığı görülmektedir.

OGM-Materyal Eğitim Portalında ana menülerde olmamasına karşın, ana sayfada yer alan 3B Modeller, Uygulamalar ve Projeler menüleri de coğrafya içerikleri açısından incelenmiştir. 3B Modeller menüsü incelendiğinde Coğrafya branşında (Coğrafya9'da 2, Coğrafya10'da 17, Coğrafya11'de 1 ve Coğrafya12'de 3) toplam 23 içeriğin bulunduğu görülür. Bu 3B Modeller öğrencilerin konuları kavramalarına faydalı olacağı açıktır. Uygulamalar menüsü incelendiğinde Dinamik Uygulamalar ve Etkileşimli Uygulamalar olmak üzere iki alt bileşenden oluştuğu görülmektedir. Dinamik Uygulamalar bölümünde coğrafi içerik bulunmaz iken Etkileşimli Uygulamalar bölümünde 9.sınıfta 100 etkileşimli uygulama, 10.sınıfta 100 etkileşimli uygulama, 11.sınıfta 100 etkileşimli uygulama ve 12.sınıfta 100 etkileşimli uygulama olmak üzere toplam 400 uygulama görülmektedir. Bu uygulamalar Kavram eşleştirme, Olay örgüsü sıralama, Kavram tanımı, Çoklu seçim, Resim üzerinde eşleştirme, Çözümlü soru, Hafıza oyunu, Boşluk doldurma, Sınıflandırma, Resim maskeleyme ve Video türlerindedir. Projeler menüsü incelendiğinde Deneyler, Canlı Felsefe Sözlüğü, Şairlerin Dilinden, Aktif Sözlük, Bilgi Yarışması, Düşünüyorum Etkinlikleri olmak üzere 6 alt başlıktan oluştuğu görülmektedir. Bu alt başlıklarda coğrafya içeriği bulunmamaktadır.

3.3. OGM Materyal Yeni Nesil Eğitim Portalındaki Coğrafya Branşına Ait İçeriğin Coğrafya Öğretim Programı ile Uyumu

Coğrafya Dersi Öğretim Programı (CDÖP) incelendiğinde 9.sınıf seviyesinde 22 kazanım, 10.sınıf seviyesinde 34 kazanım, 11.sınıf seviyesinde 29 kazanım ve 12.sınıf seviyesinde 40 kazanım olmak üzere toplamda 125 kazanımın bulunduğu görülür (MEB, 2018). OGM-Materyal yeni nesil eğitim portalı alt bileşenlerinde yer alan bütün materyallerin Ortaöğretim Kurumları Coğrafya Dersi Öğretim Programı ile uyumlu olduğu, her sınıf seviyesindeki programda tema ve kazanımları takip ettiği ve birçok uygulamada ünite ve kazanımların temel alındığı görülmektedir. Örneğin Soru Bankasından soru seçilirken kazanımlar seçildikten sonra listele tuşuna basıldığında soruların sıralanması güzel bir örnektir. Diğer içeriklerde de bu duruma dikkat edildiği tespit edilmiştir. Bu örneklerden de anlaşıldığı üzere, OGM-Materyal platformunda öncelikle CDÖP'da yer alan bütün kazanımlar sınıf seviyesine göre sırlandığı ve buna göre içeriklerinde sunulduğu anlaşılmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Günümüzde hayatın bütün alanlarında olduğu gibi eğitimi alanına da teknolojinin etkisi söz konusudur. Turan (2022) bu durumu teknolojinin gelişimi ve üretim maliyetlerinin düşmesine bağlamıştır. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığının liderliğinde teknolojinin eğitime entegrasyonu için birçok yeni proje yürütülmektedir. OGM-Materyal yeni nesil eğitim portalı bu alanda yürütülen projelerden biridir. Ortaöğretim Genel Müdürlüğünün 2019 yılında yayın hayatına başlattığı ve her geçen gün geliştirerek zenginleştirdiği OGM-Materyal nesil eğitim portalında yer alan Coğrafya içerikleri incelenerek bazı sonuçlar elde edilmiştir.

OGM-Materyal yeni nesil eğitim eğitim portalında Kasım 2022 tarihi itibarıyla 49.586 içeriğin bulunması ve bütün branşlarda, her seviyede ve her okul türündeki öğrenci grubuna hitap eden materyallerden oluşması önemli bir sonuçtur. Konuların pekiştirilmesi, daha detaylı kavranması bakımında bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlara yönelik becerilerin geliştirilmesi açısından internet sitesinde yer alan materyaller yüksek bir içerik zenginliğini yansıtmaktadır.

Bu yeni nesil eğitim portalı coğrafya branşında zengin bir içeriğe sahiptir. Coğrafyaya ait bu içerikler klasik eğitim araçlarından farklıdır. Klasik yapıda sadece basılı kitap, defter, atlas ve küre gibi eğitim araçların ön planda olduğu sonucu tespit edilirken, OGM Materyal portalında öğrencilerin bütün öğrenme alanlarına hitap eden içeriklerin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yapısı ile Tarıkulu (2017)’nin çalışmasından farklılık göstermektedir. Çünkü Tarıkulu (2017) araştırmasında EBA içeriklerinin Türkçe dersi temel becerilerini karşılamaya yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kuloğlu ve Bay (2018)’da İngilizce öğretmenlerinin EBA’da bulunan ders içeriklerini sayıca yeterli bulsa da verimlilik açısından yetersiz bulmuştur. Ayrıca Demir, Özdiç ve Ünal, (2018) ise öğretmen ve öğrencilerin EBA projesinden yeterli derecede yararlanmadıklarını bu sebeple katılımları arttırmak amacıyla çalışmaların yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda OGM materyal portalı dijital içerikler açısından önemli bir boşluğu doldurmaktadır.

Araştırma sonucunda OGM Materyal yeni nesil eğitim portalı menülerinde yüksek oranda coğrafya içeriği tespit edilmiştir. Örneğin Ders kitapları, Beceri Temelli Kitaplar, Çalışma Defterleri, Ders Anlatım Videoları, 3B modeller ve Etkileşimli Uygulamalar gibi bölümlerde 4 sınıf seviyesinde ve 4 ünite şeklinde yüzlerce coğrafya içeriğinin bulunduğu görülmüştür. Bu özelliği ile Öztaş (2019)’ın belirttiği gibi eğitimde klasik araçlar yanında görsel ve işitsel unsurların kullanılması düşüncesi ile örtüşmektedir. Ayrıca OGM Materyal platformunda yer alan yazılar, çizimler ve grafikler Kiriş-Avaroğulları (2019)’nın belirttiği gibi öğrencinin derse ilgisini arttıracakı düşünülmektedir.

Son olarak OGM-Materyal yeni nesil eğitim portalında bulunan coğrafya branşına ait içerikler Ortaöğretim Kurumları Coğrafya Dersi Öğretim Programı doğrultusunda olduğu, her sınıf seviyesindeki tema ve kazanımları takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara göre OGM-Materyal yeni nesil eğitim portalı zengin coğrafya içeriklerine sahiptir. Bu içeriklerin bütün öğretmenlerin ve öğrencilerin kullanması için tanıtım faaliyetlerine önem verilmesi, ders içeriklerinin her geçen gün ilerleyen teknolojik gelişmelere göre güncellenmesi, portalda yer alan menülerin kullanımında karşılaşılan aksaklıkların (özellikle açılmayan sayfalar ve karekodlar) giderilmesi, öğrencilerin bu sistemi daha çok kullanması için mobil altyapısının güçlendirilmesi önerilmektedir. Ayrıca gelecekte OGM materyal kullanımı konusunda öğretmenlerin görüşlerini yansıtan yeni araştırmaların yapılması beklenmektedir.

KAYNAKÇA

- Ağır, A. (2014). Etkileşimli tahtalar için orta öğretim coğrafya videolarının değerlendirilmesi: öğretmen görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 31-37.
- Akça, T. (2021). *Aydın il merkezinde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı kullanım alışkanlıklarının belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Alım, M., ve Girgin, M. (2011). Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre 9. sınıf coğrafya derslerinde yararlanılan araç-gereçler ile materyal ve öğretim yöntemleri. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 9(12), 25-42.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri (5.Baskı)*, M. Bütün and S.B. Demir, Çev.(Eds.). İstanbul: Siyasal Kitapevi.
- Demir, D., Özdiç, F. & Ünal, E. (2018). eğitim bilişim ağı (EBA) portalına katılımın incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 407-422.
- Demirkaya, H., ve Tokcan, H. (2006). Coğrafya öğretiminde televizyon ve video kullanımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 35, 287-298.
- Elçiçek, A. (2019). *Eğitim bilişim ağı (EBA) web sitesinin öğretmenler tarafından kullanım sıklığının incelenmesi: Mardin ili Kızıltepe ilçesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Hacıoğlu, A. (2019). *10. Sınıf coğrafya dersi topoğrafya ve kayaçlar konusunun öğretiminde EBA (Eğitim Bilişim Ağı) destekli öğretimin öğrencilerin akademik başarısına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnanoğlu, A. (2019). *Sosyal bilgiler öğretiminde, eğitim bilişim ağını (EBA) kullanmak: Nasıl ve ne kapsamda?* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karabacak, Ş. (2022). *Pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (EBA) aracılığıyla gerçekleştirilen İngilizce öğretiminin niteliği: öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri (Erzurum ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kiriş-Avaroğulları, Ö. (2019). Öğretim Araçları ve Öğretimdeki Yeri. İ. H. Demircioğlu, & İ. Turan içinde, *Tarih öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (4.baskı) (s. 55-63). Ankara: Pegem Akademi.
- Korkmaz, Ö., ve Tunç, S. (2010). Mesleki-teknik eğitim öğretmenlerinin bilgisayar ve internet temelli öğretim materyallerinden yararlanmaya ilişkin görüşleri . *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 263-276.
- Korkmaz, Ö., Arıkaya, C., ve Altıntaş, Y. (2019). Öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi çalışması. *Turkish Journal of Primary Education*, 4(2), 40-56.
- Kuloğlu, M.E. ve Bay, E. (2019). İngilizce öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (Eba) kullanım durumlarının incelenmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 48(224), 327-351.
- MEB. (2010). *Eğitimde fırsatları artırma teknolojiyiyleştirme hareketi projesi (FATİH)*. MEB eğitim teknolojileri genel müdürlüğü: <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php> adresinden 25.10.2022 tarihinde alındı
- MEB. (2013). *Milli Eğitim bakanlığı 2012 faaliyet raporu*. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_07/31123903_meb_faaliyet_raporu_2012.pdf adresinden 18.10.2022 tarihinde alındı

- MEB. (2018). *Ortaöğretim coğrafya dersi öğretim programı (2018)*. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Tebiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2022). *Coğrafya 9 çalışma defteri*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Yardımcı Kaynaklar Eğitim Materyali, Yayın No:8244, Ankara.
- OGM. (2022). *OGM Materyal yeni içerikleri ve yeni yüzü ile yayında*. Milli Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü:
<https://ogm.meb.gov.tr/www/ogmmateryalenyeniicerikleriveyeniuyuzuyayayinda/icerik/1406> adresinden 21.10.2022 tarihinde alındı
- OGMmateryal. (2022). *Materyal ve İçerik*. Ortaöğretim genel müdürlüğü öğretim materyalleri ve içerik geliştirme daire başkanlığı: <https://ogmmateryal.eba.gov.tr/> adresinden 22.10.2022 tarihinde alındı
- Öztaş, S. (2019). Tarih öğretiminde film ve belgesel kullanımı. İ. H. Demircioğlu, & İ. Turan içinde, *Tarih öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (4.baskı) (s. 189-2008). Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, V., Bilgili, M., ve Kocalar, A. O. (2015). Coğrafya lisans öğrencilerinin eğitimdeki inovasyon ile ilgili görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 1411-1426.
- Şanlı, C., Sezer, A., ve Pınar, A. (2016). Perceptions of geography teachers to integrating technology to teaching and their practices. *Review of International Geographical Education Online*, 6(3), 234-252.
- Tanrıkulu, F. (2017). EBA'nın Türkçe dersi öğrenme alanlarını karşılama yeterliliğine yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 395-416.
- Taş, A. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin eğitim bilişim ağı (EBA) sınıf gruplarındaki paylaşımlarının fen bilimleri dersindeki akademik başarılarına, eğitsel sosyal ağ kullanım öz-yeterliklerine ve EBA kullanımına yönelik görüşlerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Antalya.
- Turan, İ. (2022). Tarih öğretiminde bilişim teknolojileri. İ. H. Demircioğlu, & İ. Turan içinde, *Tarih Öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal Tasarımı* (4.baskı) (s. 233-249). Ankara: Pegem Akademi.
- Türker, A. (2016). Coğrafya öğretmeni adaylarının FATİH projesine ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 5(3), 16-30.
- Ünlü, M. (2014). *Coğrafya öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9.Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Tools, resources and places used in geography teaching are used by the teacher in different intensities during geography teaching. These tools and resources can be classified as written, printed, audio and visual resources due to the nature of the geography course (Ünlü, 2014, p. 389). Information and communication technology, which has developed since the beginning of the 2000s, has created an important tool and resource richness in geography teaching. In this sense, the Ministry of National Education provided materials to students in an interactive environment with the Fatih project (MEB, 2010) in 2010 and the EBA platform (MEB, 2013) in 2012, as well as written and printed materials. In 2019, taking this one step further and implementing the OGM-Materyal [General Directorate of Secondary Education]

education portal (OGM, 2022) (website) and the OGM-Material Question Bank application are important developments in terms of education and training resources. These developments have also led to the positive development of geography education and training.

Methods

This research was carried out with the document analysis technique in the qualitative research method in order to examine the geography contents in the OGM Material education portal. In qualitative research, data are collected by researchers through multiple data collection sources such as observation, interview and document review (Creswell 2020). For this reason, the data of this research were obtained by document analysis technique. According to Yıldırım and Şimşek (2013), document review includes scanning, analyzing and reporting written materials containing information about the case or cases examined. For the analysis of the obtained documents and data, the descriptive analysis technique was preferred. The research data were obtained by examining the contents of the OGM-Material education portal <https://ogmmaterial.eba.gov.tr/>. Tables were created and comments were made in line with the obtained data..

Results

As seen in Figure 1, OGM-Material generation education portal consists of 6 main menus (Interactive books, Skill-based books, Question Bank, YKS Preparation, Lecture, 3D Models, Applications, Projects). Under each menu, there are pages opening to a different number of sub-contents. According to the indicators on the first home page of the portal, it is seen that there are 49,586 contents as of November 2022.

Although the OGM-Material new generation education portal has 8 main titles, the number of this menu has been reduced to 6 with the update in November 2022. However, the contents of the removed menus still remain in the homepage icons. In addition, it is noteworthy that only the question bank section of the OGM-Material education portal is offered to students with the application downloaded to mobile devices from application stores (App Store, Google Play Store).

When the 6 menus on the OGM-Material website are examined in detail, the following features emerge. It is noteworthy that there are 6 subtitles in the Interactive books menu, 2 in the Skill-based books menu, 15 in the Question Bank menu, 4 in the YKS Preparation menu, 4 in the Lecture menu, and 1 in the Manager and Teacher Library menu (Table 1).

When the structure of the content of the geography branch in the OGM Material new generation education portal, which is the second sub-problem of the research, is examined, it is seen that there is a rich content. The content in the OGM Material portal has a different structure from the classical education resources. While in the classical system only educational tools such as printed books, notebooks, atlas and globes are used, OGM Material is in the new generation education portal; pdf books, interactive books, videos, games, interactive maps, animations etc. It has a different structure in terms of addressing cognitive, affective and psychomotor learning areas due to its content.

When the Geography Lesson Curriculum (GLC) is examined, it is seen that there are a total of 125 learning outcomes, including 22 outcomes at the 9th grade, 34 outcomes at the 10th grade, 29 outcomes at the 11th grade, and 40 outcomes at the 12th grade (MEB, 2018). It is seen that all the materials in the sub-components of the OGM-Material new generation education portal are compatible with the Secondary Education Institutions GLC, follow the themes and learning outcomes in the curriculum at every grade level, and units and learning outcomes are based on in many applications. For example, when selecting a question from the Question Bank, it is a good example that the questions are sorted when the list button is pressed after the achievements are selected. It has been determined that attention is paid to this situation in other contents. As it can be understood from these examples, it is understood that in the OGM-

Material platform, first of all, all the learning outcomes in GLC are classified according to class level and presented in their contents accordingly.

Discussion and Conclusion

Finally, it has been concluded that the contents of the geography branch in the OGM-Material new generation education portal are in line with the Secondary Education Institutions Geography Lesson Curriculum, and that it follows the themes and learning outcomes at each grade level.

According to the results obtained as a result of the research, OGM-Material new generation education portal has rich geography contents. It is recommended to give importance to promotional activities so that all teachers and students can use these contents, to update the course contents according to the technological developments that are advancing day by day, to eliminate the problems encountered in the use of the menus in the portal (especially the pages that do not open and qrcode), and to strengthen the mobile infrastructure for students to use this system more.